

APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: SU APLICACIÓN EN LAS PRÁCTICAS DE PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO AFECTIVO Y SOCIAL

Lanza Escobedo, David

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

Resumen. *La creación del Espacio Europeo de Educación Superior, y de forma subsidiaria su irrupción en la Universidad, ha venido acompañada de un nuevo paradigma que ha conducido a una redefinición de la función docente. Este paradigma emergente, que pone énfasis en el aprendizaje del alumno –como sujeto activo de su propio aprendizaje– supone la pérdida casi total del rol de profesor como instructor, para pasar a ser un orientador. De ahí que el docente tenga la responsabilidad moral de adaptar su metodología a esta nueva filosofía educativa. Precisamente, desde este compromiso, se optó por implementar en la asignatura de Psicología del desarrollo afectivo y social el aprendizaje cooperativo como método pedagógico. Justamente, por considerarse una de las técnicas que mejor respondía a los postulados auspiciados desde Bolonia. En este sentido, procedemos a una descripción didáctica sobre el planteamiento y desarrollo de esta asignatura –siguiendo los presupuestos del aprendizaje cooperativo– haciendo, por tanto, un análisis exhaustivo de los aspectos sobre los que se ha articulado nuestro diseño.*

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior, aprendizaje cooperativo, Universidad, propuesta didáctica.

1. INTRODUCCIÓN

El proceso de convergencia europea arranca en 1998 tras la rúbrica –por parte de los ministros del Reino Unido, Francia, Alemania e Italia– de la Declaración de la Sorbona, documento que, además de fijar las bases del Sistema Europeo de Educación Superior –a través del diseño de créditos, titulaciones y ciclos–, instó al resto de países europeos a suscribirse a esta nueva iniciativa (Ontoria, 2004). Así, un año más tarde –el 19 de junio de 1999– los ministros de Educación europeos elaboraron en Bolonia una declaración conjunta con el objetivo de promover, no solo la innovación educativa, sino también la mejora de la calidad de la Universidad a partir de las bases teóricas y estructurales impulsadas desde la Declaración de la Sorbona (Andreu, Sanz y Serrat, 2009; Benito y Cruz, 2007; Ontoria, 2004). Concretamente, estos dos aspectos –calidad e innovación– pasarán a jugar un papel fundamental en todo el proceso de reestructuración de la Universidad, cuya

tendencia refleja la necesidad de organizar el currículum –y por consiguiente los planes de estudio– a la luz de los aprendizajes del alumno (Pozo y Monereo, 2009). Con lo cual, la planificación didáctica de una asignatura no puede reducirse a la mera distribución de contenidos, sino que debe potenciar el desarrollo de competencias y, a la vez, la adquisición de aprendizajes significativos (De Miguel, 2006). De ahí que este nuevo enfoque, centrado en el discente –como sujeto que aprende–, sea uno de los principios reguladores más importantes y novedosos del Espacio Europeo de Educación Superior (Andreu, Sanz y Serrat, 2009; Benito y Cruz, 2007; Cifuentes, 2006; Durán, 2009; León y Latas, 2004; Ontoria, 2004; Palomares y Garrote, 2009; Pozo y Monereo, 2009; Siota, 2009). Obviamente, adoptar este modelo conlleva un verdadero reto para los docentes, que tienen que modificar su práctica habitual –asentada en la clase magistral– para pasar a generar situaciones que estimulen la participación activa del alumnado (Benito y Cruz, 2007; Durán, 2009). Ahora bien, hablar de la agencialidad del discente en la construcción de su propio conocimiento supone, al mismo tiempo, redescubrir la función docente, la cual ha de despojarse de su rol expositivo ulterior –profesor transmisor– para convertirse en un guía y orientador (Benito y Cruz, 2007; Cifuentes, 2006; Durán, 2009; León y Latas, 2004; Ontoria, 2004). En definitiva, se trata de que el docente conceda al educando mayor responsabilidad y participación en su propio proceso de aprendizaje. Por ende, deberá producirse un giro en su metodología docente, apostando por métodos más activos, que permitan al estudiante ejercer con autonomía su nuevo rol como constructor de conocimiento. En este sentido, una de las metodologías que mejor responde a este paradigma –por responsabilizar al alumno de su propio aprendizaje en interacción con sus iguales– es el aprendizaje cooperativo (Sánchez, 2010). Y es que, el aprendizaje cooperativo constituye una dinámica donde la responsabilidad última del aprendizaje descansa en la actividad del discente.

2. APRENDIZAJE COOPERATIVO: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

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

- Interdependencia positiva. Los participantes, conscientes del vínculo que les une, saben que solo pueden lograr sus objetivos si el resto también los consigue.
- Responsabilidad individual. Cada estudiante responde de su propio aprendizaje y del de los demás. Se trata de evitar el efecto “*polizón*” –cuando el alumno rehúye de su obligación–, asegurando una correcta división de tareas, roles y funciones.

- Interacción cara a cara. Las actividades generan unas dinámicas que implican diadas continuas y directas entre sus miembros, basadas, fundamentalmente, en la ayuda, el apoyo, el respeto y el ánimo.
- Enseñanza deliberada de habilidades sociales. El discente debe adquirir, emplear y desarrollar las habilidades sociales básicas para el trabajo en equipo, tales como la empatía, la escucha activa, la resolución de conflictos, el liderazgo y la toma de decisiones.
- Evaluación de los resultados y del proceso. Los miembros del equipo deben reservar un espacio de tiempo para reflexionar conjuntamente sobre el proceso de trabajo con el objetivo de mejorar su práctica.

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

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

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

3. APRENDIZAJE COOPERATIVO: SU IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA

La incorporación del aprendizaje cooperativo se efectuó en la parte práctica de la asignatura de Psicología del desarrollo afectivo y social. La materia, que se imparte en el Grado de Psicología, consta de seis créditos, de los cuales dos de ellos se destinaron a actividades presenciales. Precisamente, uno de estos créditos se dedicó a la explicación teórica –por parte de otro profesor– de los contenidos de la asignatura, y el otro, al desarrollo de prácticas sobre los mismos. Ambas partes tenían un peso equivalente para la nota final. Cada una de ellas tenía un peso de 5 sobre 10 y habían de ser superadas para poder aprobar la asignatura. A este respecto, los alumnos fueron informados de este criterio el primer día de clase. Asimismo, se les comunicó la metodología docente que íbamos a seguir en la parte práctica de la asignatura, explicándoles, acto seguido y para los que no la conocían, su funcionamiento. Seguidamente, se entregaron y revisaron los materiales didácticos con los que íbamos trabajar –fundamentalmente artículos científicos– durante el periodo lectivo. A continuación, se notificó el valor que iba a tener cada práctica sobre la nota final –0,33 para las internas y 1,5 para las externas– así como su número y tipología. Es decir, si se iba a efectuar dentro del aula (interna) o bien fuera de ella (externa). Igualmente, se esclarecieron los aspectos que se iban a tener en cuenta para su valoración. Por último, se proyectó un cronograma con los tiempos de trabajo que ocuparíamos con cada práctica a lo largo del cuatrimestre. De esta forma, quedó desde un principio clarificado, y bien delimitado, el plan de acción docente para todo el alumnado (véase tabla 1).

Basándonos en este plan de acción, se estructuraron las sesiones didácticas. Concretamente, disponíamos de sesiones de dos horas de duración, concentradas en un único día de la semana. Una semana se dedicaba la jornada a la realización y entrega de la práctica y la siguiente, a su devolución –previa corrección– y debate con el grupo-clase. En este sentido, se optó por llevar a cabo una evaluación de carácter formativo, con el doble objetivo de verificar el grado de consecución de las metas fijadas y de detectar las deficiencias en el proceso de enseñanza, y, a partir de ahí, buscar una solución. Esta evaluación, que se asienta en el proceso, pone de relieve el papel del profesor como observador. Justamente, porque está atento a la actividad de los integrantes del grupo y les puede reorientar en caso de desviaciones, bloqueos o dificultad. Pero también se enfatiza su rol de facilitador, porque se permite al discente corregir sus errores una vez finalizada y puntuada la práctica. Para ello, se reservó un espacio el último día de clase, dirigido a aquellos equipos y alumnos que –de forma estrictamente voluntaria– quisiesen volver a presentar alguno de los trabajos con los fallos ya subsanados. En este caso, el documento era nuevamente corregido por el profesor pudiendo incrementar la nota previamente fijada. En verdad, que los alumnos fuesen conscientes a lo largo de todo el proceso de su evolución, solo fue posible gracias al *feedback* semanal proporcionado por el docente. En efecto, la prontitud con la que las prácticas eran revisadas y calificadas –siete días después de su entrega– permitió a los equipos en general, y a los educandos en particular, tener una visión real –y lo más inmediata posible– del nivel alcanzado en la actividad. Este balance, lejos de subversivo y sancionador, era enormemente constructivo. Sobre todo, por venir acompañada la nota de indicaciones sobre sus insuficiencias y vías para superarlas. Además, los debates –en los que los alumnos exponían sus ideas, se aclaraban dudas y el profesor fomentaba la reflexión– contribuían a este carácter educativo de la evaluación.

Tema	Actividad	Tipo	Temporalización	Puntuación	Evaluación
I.Introducción	Película: <i>Hoy empieza todo.</i>	Interna	25 enero-3 febrero	0,33	
II.El comienzo de las relaciones. El apego y los adultos	Lectura: <i>Apego, exploración y separación ilustrados a través de la conducta de niños de un año en una situación extraña.</i>	Interna	10-17 febrero	0,33	Uso de vocabulario técnico-específico de la materia. Relación de ideas. Expresión escrita. Ortografía. Comprensión del
	Lectura: <i>Las relaciones afectivas del bebé.</i>	Interna	24 febrero-3 marzo	0,33	contenido teórico. Selección y proceso de información pertinente. *Revisión bibliográfica. *Aportación personal (*Para las prácticas externas, además de las anteriores).
	Trabajo de investigación: <i>Escuelas infantiles.</i>	Externa	5 mayo	1,5	
III.Las relaciones entre iguales	Lectura: <i>Juego y desarrollo infantil.</i>	Interna	10-17 marzo	0,33	
	Trabajo de investigación: <i>La amistad.</i>	Externa	5 mayo	1,5	
IV.El desarrollo moral	Lectura: <i>El niño como filósofo moral.</i>	Interna	24-28 marzo	0,33	
V. El desarrollo de la identidad personal	Lectura: <i>La representación social del género.</i>	Interna	7-11 abril	0,33	

Tabla 1. *Planificación didáctica*

Paralelamente, el docente, a la hora de diseñar un ejercicio, debe tener presente su nivel de dificultad y extensión, ya que estos dos factores han de ajustarse al tiempo real del que disponen los estudiantes para su completa cumplimentación. Muchas veces resulta complicado lograr una correcta medida entre el tiempo destinado y el volumen de trabajo exigido. Precisamente, un desajuste entre ambos aspectos podría ser una de las causas del fracaso en la realización de la práctica.

Así pues, el día previsto en el calendario para realizar la práctica, es necesario que el docente explique claramente lo que se solicita en ella, esclareciendo cuantas dudas surjan en torno a esta (véase tabla 2). Después, se fragmenta la clase en unidades menores hasta configurarse todos los equipos de trabajo. Serán los mismos

componentes quienes dividan la tarea en partes, asignando a cada integrante una función.

Tema	El desarrollo moral
Actividad	Lectura: <i>El niño como filósofo moral</i>
Objetivos	1. Definir los niveles y estadios en los que se divide el pensamiento moral según Lawrence Kohlberg. 2. Identificar cada uno de los niveles y estadios del desarrollo moral en las respuestas dadas por niños y adolescentes ante un dilema moral determinado.
Duración	Dos horas.
Material	Cada alumno dispondrá de un ejemplar fotocopiado del capítulo “ <i>El niño como filósofo moral</i> ”. El documento se entregará, junto con el resto de lecturas obligatorias, el primer día de clase.
Tamaño del grupo	De tres a cinco participantes.
Tarea	Elaborar un mapa conceptual en el que queden reflejados –y descritos– cada uno de los niveles y estadios del desarrollo moral según Lawrence Kohlberg. Ubicar las respuestas de varios sujetos, ante un dilema moral, en el nivel y estadio correspondiente.

Tabla 2. *Ejemplo del desarrollo de una unidad didáctica práctica*

Los miembros de los equipos no son –obligatoriamente– permanentes, de tal forma que para la siguiente sesión –o práctica– estos pueden continuar trabajando juntos, adherirse a otro grupo o, por el contrario, formar uno nuevo. Empero, siendo conscientes de que el número mínimo de componentes es de tres y el máximo de cinco. Además del principio de rotación al que hemos aludido, se añadió el de libre elección. Este segundo principio hace referencia a la posibilidad que tienen los alumnos de elegir a los compañeros con los que quieren formar equipo, anulando la capacidad de asignación docente. Este planteamiento, nada ortodoxo para los más puristas, pero compartido por otros autores como Sánchez (2010), resulta mucho más operativo, obteniendo incluso buenos resultados. La realidad nos demuestra que cuando el alumno trabaja con aquellos pares con los que mantiene un perfil similar en responsabilidad y afinidad, su motivación no decae, sobre todo porque el resultado de sus productos –y por ende su evaluación– se ajusta fielmente a su nivel de competencia y exigencia. Igualmente, ayuda a que puedan sincronizarse mejor las agendas para la realización de prácticas externas.

4. CONCLUSIONES

El Espacio Europeo de Educación Superior ha propiciado un contexto privilegiado en la Universidad para que los profesores reflexionen sobre las formas de enseñar y aprender. Sin embargo, muchos profesores carecen de las competencias necesarias para cambiar su metodología docente. De ahí que la Universidad tenga el compromiso de proporcionar a los docentes toda la información y recursos necesarios para la transformación de su enseñanza. Y es que, el proceso de convergencia europea no es posible si no se cuenta con un profesorado capacitado y motivado para hacer realidad este desafío. Asimismo, el docente tiene la

responsabilidad moral de promover y aplicar una nueva cultura de enseñanza-aprendizaje que dé respuesta a la función social de la Educación Superior. En la actualidad, el carácter propedéutico de la educación universitaria se muestra insuficiente en un entorno laboral flexible e incierto, donde lo que se demanda son profesionales con destrezas instrumentales e interpersonales y herramientas para gestionar y generar nuevas formas de conocimiento. Y, precisamente, la cooperación pone en juego esas habilidades y actitudes necesarias para una sociedad democrática y cambiante.

Así, poco a poco, son más los profesionales que hacen de la innovación docente su dinámica habitual. Sin embargo, hacer de la innovación nuestra doctrina pedagógica no viene exento de problemas. En nuestro caso, aplicar el aprendizaje cooperativo como método docente ha supuesto una elevada carga de trabajo que ha incidido, en algunos casos, en un incremento del nivel de estrés docente. El excesivo número de prácticas –derivadas del número de alumnos por aula–, su frecuencia y la celeridad en los plazos en los que eran corregidas y entregadas se convirtieron en factores determinantes. Otro de los óbices fue de carácter estrictamente estructural. Al no ajustarse el mobiliario a este tipo de metodología –mesas y sillas atornilladas al suelo que impedían su reubicación– se optó por llevar a cabo una política de “puertas abiertas”, permitiendo que el alumnado usase otros espacios de la facultad, como salas de la biblioteca, seminarios y los pasillos, al contar estos con mesas y sillas dispuestas para trabajar en equipo. Así, después de explicar la práctica, se permitió a los alumnos que ocupasen el espacio que para ellos les resultase más cómodo para desempeñar eficazmente su trabajo. Pese a estos obstáculos, este método pedagógico nos ha desvelado múltiples bondades más allá de las meramente competenciales y personales. Concretamente, nos ha permitido mejorar la relación docente-discente generando un clima de convivencia donde el bienestar emocional ha sido potenciado, así como los valores que devienen de la confianza y el respeto. Con todo, esperamos que esta experiencia sirva de estímulo, referente y fuente de guía e inspiración para aquellos docentes que aún no se hayan aventurado hacia el viaje de la innovación.

5. REFERENCIAS

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

- Bosch, D. y González, N. (2007). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial de los maestros-as de Educación Primaria para el desarrollo de competencias profesionalizadoras. En R. M^a. Ávila, R. López y E. Fernández (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*, (pp. 149-157). Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Cifuentes, P. (2006). El profesor universitario ante el EEES. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 11-12 (13), 43-57.
- De la Cruz, M^a A. (1999). Formación del profesor universitario en metodología docente. En J. Ruiz (Coord.), *Aprender y enseñar en la universidad. Iniciación a la docencia universitaria* (pp. 43-120). Jaén: Universidad de Jaén.
- De Miguel, M. (2006). Métodos y modalidades de enseñanza en la educación superior. En M. de Miguel (Coord.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*, (pp.17-26). Madrid: Alianza.
- Durán, D. (2009). Aprender a cooperar: Del grupo al equipo. En J. I. Pozo y M. del P. Pérez (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*, (pp. 183-195). Madrid: Morata.
- González, N. y García, M^a R. (2007). El aprendizaje cooperativo como estrategia de enseñanza- aprendizaje en psicopedagogía (UC): repercusiones y valoraciones de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42/6, 1-13.
- Lanza, D. y Barrios, A. (2012). Aprendizaje cooperativo como fórmula para el desarrollo de competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior: Un estudio exploratorio con alumnos de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. *CIDUI12*. Descargado el 5 abril de 2014 de, <http://www.cidui.org/revista-cidui12/index.php/cidui12/article/view/123>
- León, B. y Latas, C. (2004). El aprendizaje cooperativo como propuesta de innovación en la enseñanza universitaria. *Campo Abierto*, 25-26, 13-21.
- Ochando, L., Pou, R., García, R. y Bertomeu, J. (2008). Metodologías activas en el marco del EEES: Aprendizaje cooperativo basado en trabajos en equipo coordinados. *Anales de la Real Sociedad Española de Química*, 104 (2), 135-139.
- Ontoria, A. (2004). Aprendizaje centrado en el alumno (ACA). Nueva mentalidad docente en la convergencia Europea. *Ed.uco*, 1, 38-61.
- Palomares, A. y Garrote, D. (2009). Un nuevo modelo docente por y para el alumnado. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24, 25-34.
- Pozo, J. I. y Monereo, C. (2009). Introducción: La nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambiar nuestras formas de enseñar y aprender. En J. I. Pozo y M. del P. Pérez (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*, (pp. 9-28). Madrid: Morata.
- Sánchez, M^a P. (2010). El puzzle o técnica de trabajo cooperativo. En M^a P. Sánchez (Coord.), *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en Educación Superior*, (pp. 37-47). Madrid: Narcea.
- Siota, M. (2009). Aplicación de la técnica del Puzzle de Aronson en la docencia del Derecho Financiero y Tributario. *Instituto de Estudios Fiscales*, 30, 237-243.