

# XI JORNADAS DE REDES DE INVESTIGACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Retos de futuro en la enseñanza superior:  
Docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica



ISBN: 978-84-695-8104-9

# XI JORNADES DE XARXES D'INVESTIGACIÓ EN DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA

Reptes de futur en l'ensenyament superior:  
Docència i investigació per a aconseguir l'excel·lència acadèmica

**Coordinadores**

**María Teresa Tortosa Ybáñez**

**José Daniel Álvarez Teruel**

**Neus Pellín Buades**

© **Del texto: los autores**

© **De esta edición:**

**Universidad de Alicante**

**Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad**

**Instituto de Ciencias de la Educación (ICE)**

**ISBN: 978-84-695-8104-9**

**Revisión y maquetación: Neus Pellín Buades**

# ¿Cómo desarrollar la competencia colaborativa en el alumnado universitario? una propuesta de implementación y evaluación.

J.S. Blasco Magraner<sup>1</sup>

G. Bernabé Valero<sup>2</sup>

*<sup>1</sup>Universitat de València*

*<sup>2</sup>Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir*

## **RESUMEN**

Es indiscutible la importancia que el trabajo colaborativo tiene para el alumnado universitario, así como para su preparación en el mundo laboral. De hecho la gran mayoría de los grados contemplan en su diseño la incorporación de la competencia genérica de trabajo colaborativo, dada su importancia y su versatilidad para conseguir a su vez otras competencias procedimentales relevantes para un dominio específico. Sin embargo, esta versatilidad ha propiciado que en ocasiones el proceso grupal quede desatendido, confiando en las habilidades interpersonales de los alumnos. De igual modo, la evaluación del trabajo en equipo se circunscribe a la calidad del trabajo final, sin atender a los elementos procesuales. En el presente trabajo se plantea una propuesta de sistematización del trabajo en equipo que conlleva un desarrollo de la competencia colaborativa/cooperativa, así como la evaluación de dicha competencia de manera procesual y atendiendo a los procesos grupales, separando así la evaluación de dicha competencia con la evaluación de la calidad práctica del trabajo.

**Palabras clave:** colaborativo/ cooperativo/ competencias/ evaluación /docencia universitaria.

## 1. INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos principales de la actual universidad en el marco de la sociedad científica, es la formación de profesionales competentes que adquieran las herramientas necesarias para hacer frente a la nueva y cambiante realidad. En la actualidad, las relaciones interpersonales cobran una importancia especial dado que en una diversidad de ámbitos profesionales, se requiere la colaboración de varias personas para lograr el objetivo final. Sin embargo, desde la universidad, generalmente formamos a los estudiantes en contenidos y en procedimientos, pero dejamos de lado formarles en la competencia colaborativa y confiamos en su capacidad-o su voluntad- de colaborar con otros para lograr una meta común.

Es cierto que en el diseño de numerosos Grados se contempla la inclusión de la competencia genérica del desarrollo y adquisición de la competencia colaborativa, así como también está bastante generalizada la práctica docente de requerir trabajos grupales para el desarrollo de las asignaturas. Sin embargo, es necesario ahondar en los aspectos subyacentes a la competencia colaborativa para diseñar e implementar propuestas que la favorezcan. En el presente trabajo se detallarán los aspectos más relevantes de la competencia colaborativa y se describirá un proceso de desarrollo y evaluación de dicha competencia aplicada en diversas asignaturas y grados durante 5 cursos académicos.

El aprendizaje colaborativo es un tipo de metodología docente activa, en la que cada alumno construye su propio conocimiento y elabora sus contenidos desde la interacción que se produce en el aula. En un grupo colaborativo existe necesariamente una autoridad compartida y una aceptación por parte de los miembros del grupo de la responsabilidad de las acciones y decisiones del grupo. Cada miembro del equipo se responsabiliza de su propio aprendizaje y también, al mismo tiempo, del resto de los miembros del grupo (Iborra e Izquierdo, 2010).

Este tipo de metodología permite que los alumnos desarrollen sus propias estrategias de aprendizaje, señalen sus objetivos y metas, al mismo tiempo que se responsabilicen de qué y cómo aprender (Gros, 1997). En este sentido, la función del profesor es apoyar las decisiones del alumno y guiarles en su aprendizaje, pero son ellos los que cobran un especial protagonismo.

Aunque hay autores que utilizan de manera intercambiable los términos cooperativo y colaborativo, los partidarios de distinguir entre ambos términos señalan que la diferencia entre el aprendizaje cooperativo y el colaborativo es, que en el primero de ellos, la utilización de

grupos apoya un sistema de enseñanza que mantienen las líneas tradicionales del saber y la autoridad en el aula (Barkley, Cross y Howell, 2007). No obstante, para otros autores, el aprendizaje cooperativo no es más que una subcategoría del colaborativo (Jiménez, Coloma y Saez, 2008).

El aprendizaje cooperativo se caracteriza por la igualdad que debe tener cada individuo en el proceso de aprendizaje y la realización de experiencias mutuas en el aula entre los diferentes compañeros de manera que haya una bidireccionalidad en el proceso de enseñanza aprendizaje (Díaz, 1999).

El aprendizaje cooperativo es significativamente superior al individualista, no sólo en cuanto a variables de socialización y relaciones interpersonales, sino que atañe también a variables cognitivas y de rendimiento académico (Gillies, 2006).

Algunos autores han diferenciado entre el aprendizaje cooperativo y colaborativo en función de los contextos y las actividades que se realizan (González y Díaz, 2008). Mientras que el modelo cooperativo pretende superar los conflictos y dificultades de aprendizaje debidos a las diferencias raciales, socioeconómicas y de capacidades presentes en los programas de democratización escolar masiva, con asistencia mutua, y ofreciendo un conocimiento fundacional, el colaborativo, en cambio, ayuda al estudiante a enfrentar su autonomía y el conocimiento no fundacional al que será expuesto.

En este sentido, hay investigadores como la de Carrió Pastor que piensan que el trabajo en equipo es fundamental, pero a diferencia del aprendizaje grupal, en el aprendizaje colaborativo no existe un líder, sino que cada uno actúa como líder en la tarea que le ha designado el grupo. Después, las tareas serán expuestas por cada responsable al equipo que actúa como evaluador. Es por ello que la comunicación es de vital importancia en este tipo de aprendizaje. La evaluación se realizará de forma compartida e incorporando aquellos aspectos que el grupo considere pertinentes después de discutirlos en su conjunto. Una vez más, se evidencia la necesidad de una comunicación clara y directa dentro del grupo de trabajo para lograr el éxito de este tipo de aprendizaje (Carrió, 2007).

El trabajo colaborativo permite también el ejercicio del espíritu crítico, que se desarrolla y proyecta hacia la crítica constructiva. Esta misma actitud crítica es la que se ejerce en el proceso de evaluación de las competencias conseguidas en cualquier tarea docente programada (Prieto, Rodríguez, Hernández y Queiruga, 2011).

El aprendizaje colaborativo se caracteriza por el hecho de que los alumnos trabajan conjuntamente para ayudarse en la resolución de problemas, el intercambio de información, la producción de conocimientos y la mejora de la comunicación social. Además de estas contribuciones, la colaboración tiene ventajas motivacionales e intelectuales (Escofet y Marimon, 2012).

En el aprendizaje colaborativo los profesores estructuran las actividades de aprendizaje intencional para los alumnos. Para que este modelo se lleve a cabo es necesario que tenga lugar una enseñanza significativa. La tarea encomendada al grupo debe estar estructurada para cumplir con los objetivos de aprendizaje de la asignatura (Barkley et al., 2007). Además, el aprendizaje colaborativo parte de la base de que las personas crean significados juntas y que el proceso las enriquece y las hace crecer.

Las actividades de aprendizaje en el aula han de ir dirigidas a desarrollar prácticas didácticas más innovadoras, facilitando, por ejemplo, el desarrollo de procesos de aprendizaje que incentiven y favorezcan la reflexión y el aprendizaje autónomo del alumno y faciliten la participación y colaboración en la construcción de conocimientos (García-Valcarcel, Hernández y Recamán, 2012).

Según Johnson, Johnson y Holubec (1999) los principios del trabajo colaborativo son:

a) *Interdependencia positiva*. Para conseguir dicha interdependencia es necesario establecer una serie de objetivos grupales compartidos y definir una identidad y reconocimiento grupal por parte de todos sus miembros. De esta manera, para fomentar un alto grado de motivación e implicación es preciso que se reconozca el trabajo mutuo, se dividan estratégicamente los recursos y se asuman roles complementarios para el desempeño de cada actividad. El éxito de cada miembro está unido al del resto del grupo y viceversa.

b) *Interacciones cara a cara*. Maximización de las oportunidades de interacción que permiten dinámicas interpersonales de ayuda, asistencia, apoyo, animación y refuerzo entre los miembros del grupo.

c) *Responsabilidad individual*: trata de evitar la omisión de responsabilidades tan común en los trabajos en grupo.

d) Desarrollo de *habilidades sociales* que posibiliten la colaboración, tales como ser capaces de establecer una comunicación fluida, resolver conflictos, negociar y compartir tareas de liderazgo, habilidades que no deberían darse por supuestas.

e) *Autorreflexión del grupo*: los miembros del grupo reflexionan conjuntamente sobre el proceso de trabajo, en función de los objetivos, las actividades llevadas a cabo y los resultados traducidos en aprendizajes adquiridos y niveles. En base a ello, los alumnos toman sus decisiones y trazan sus reajustes y plan de mejoras. Resulta asimismo conveniente una reflexión individual, desde el principio de responsabilidad delegada enunciado anteriormente.

Según Iborra e Izquierdo (2010) los objetivos principales de la enseñanza en grupos son:

1. *Desarrollo de la comprensión intelectual*: utilizando de forma correcta la terminología de la materia; aclarando conceptos y teorías, mediante la adopción de distintos puntos de vista; aceptando y viendo las interrelaciones temáticas.
2. *Aumento de las competencias profesionales*: Estrechamente relacionada con la anterior y con la capacidad crítica. El futuro profesional ha de aprender a analizar y descubrir disfuncionalidades, resolver conflictos, formarse un criterio propio, adaptarse al entorno, fomentar la visión compartida, incentivar la flexibilidad ante los escenarios de cambio, planificar, organizar, supervisar, impulsar, etc.
3. *Fomento de destrezas de comunicación y procesos de socialización*: a través de la práctica de la discusión, la escucha activa, la representación empática, la estructuración de argumentaciones persuasivas, etc.
4. *Favorecimiento del crecimiento personal*: al sentirse identificados y comprometidos con el grupo, los alumnos desarrollan un mayor sentimiento de interdependencia grupal al mismo tiempo que desarrollan su autoestima y confianza y realizan un seguimiento de su propio aprendizaje.
5. *Desarrollo de destrezas de trabajo grupal*: liderazgo, negociación, planificación, organización, gestión de apoyos y estímulo a los demás, distribución de tareas y seguimiento de logros conseguidos, etc.
6. *Establecimiento de la práctica reflexiva y la autorregulación*: los alumnos pueden aprender de sus éxitos y fracasos y, de este modo, desarrollar sus destrezas y su comprensión, así como planificar el aprendizaje futuro.

Dadas las grandes ventajas que ofrece el aprendizaje colaborativo, nuestro primer propósito consiste en describir y analizar el diseño e implementación que hemos desarrollado para favorecer dicho aprendizaje. Además, somos conscientes de la dificultad que entraña evaluar dicha competencia, dado que en muchas ocasiones queda vinculada a la calidad del

trabajo final o a la exposición. Por ello, nuestro segundo propósito consiste en reflexionar acerca del sistema de evaluación de la competencia colaborativa que proponemos.

## **2. DESARROLLO DE LA CUESTIÓN PLANTEADA**

### 2.1 Objetivos.

Los objetivos que se persiguen en el presente trabajo son los siguientes.

- Describir una propuesta pedagógica para favorecer en el alumnado la competencia colaborativa
- Describir una propuesta de evaluación de dicha competencia
- Analizar y discutir la implantación de dicha propuesta

### 2.2. Método y proceso de investigación.

La experiencia que vamos a describir se ha realizado durante 5 cursos académicos, impartidos por un grupo de docentes en diversos Grados (Magisterio, Educación Social, Psicología) y en distintas asignaturas (Psicología del Desarrollo, Didáctica de la música, Psicología del Lenguaje y del Pensamiento y Tratamiento de los trastornos de la lectoescritura). El número de alumnos al que se ha dirigido esta experiencia es de 524.

En primer lugar, el grupo de docentes se formó en un curso de Iniciación a la Docencia Universitaria, en el que se profundizó en los métodos del aprendizaje colaborativo. A partir de dicha formación, los profesores diseñaron una estrategia para implementar en las asignaturas. Dicha estrategia contaba con los siguientes pasos:

1º.- Creación de los grupos y motivación para el desarrollo de la competencia colaborativa:

Se formaban grupos entre el alumnado de 4 personas aproximadamente, a elección libre. Se pedía a cada grupo que mediante la técnica de *brainstorming* generasen ideas acerca de las ventajas e inconvenientes de trabajar en grupo. El objetivo de este paso era que los alumnos explicitasen sus creencias y sus preocupaciones acerca de los trabajos grupales. Posteriormente, se procedía a la puesta en común con el grupo clase, en la que el profesorado alentaba al alumnado a minimizar las desventajas (por ejemplo, mediante habilidades asertivas). En un tercer paso, los docentes explicaban las condiciones para el buen desarrollo de las competencias colaborativas (Jiménez et al., 2008).

2º.- Se explicaba al alumnado en qué consistía el proyecto o práctica a realizar mediante el trabajo en equipo. El docente previamente había elaborado una “Guía de Trabajo” en la que se indicaba el título de la práctica, la explicación de los objetivos a conseguir, las tareas a realizar, los criterios de evaluación y el formato de entrega. Evidentemente, las guías de trabajo eran elaboradas “ad hoc” para cada una de las asignaturas participantes en el proyecto y en función del resto de competencias a trabajar mediante dicha práctica. Pero todas ellas incluían los apartados anteriormente citados y explicitaban los documentos que deberían entregarse para el seguimiento y la evaluación de la competencia colaborativa (las “Fichas colaborativas”). Los proyectos propuestos desde esta experiencia fueron variados: trabajos de investigación teórica, trabajos de investigación empírica, desarrollo de programas, trabajo de campo con aplicación y adaptación de programas. Todos los trabajos incluían la exposición final al grupo clase de la práctica realizada.

3º.- Se les pedía que, una vez conocido el trabajo que iban a realizar, consensuasen entre el grupo un cronograma, en la que indicasen una posible fecha de entrega y exposición, así como una justificación de las tareas previas a realizar. En función de las propuestas recogidas por el docente y bajo el criterio último de éste, se formalizaba una fecha oficial de entrega y exposición.

4º.- Se les presentaba lo que denominamos “Fichas colaborativas”: se trataba de una serie de fichas que el grupo rellenaría a lo largo del trabajo en equipo, y que sería la base del desarrollo y gestión de la competencia colaborativa. A continuación se describen todas ellas:

- Ficha “Establecimiento de las normas del grupo”: Esta ficha debían rellenarla en la clase presencial y, una vez finalizada, debía ser revisada por el docente. Para realizar correctamente la tarea se les animaba a debatir y consensuar las normas que establecerían para el buen funcionamiento del equipo. De esta manera, en la ficha se proponen preguntas-guía para el establecimiento de normas: ¿qué hará el grupo si algún miembro no participa? ¿cómo se tratarán las faltas de asistencia a las sesiones de trabajo? ¿qué motivos estarán justificados y cuáles no? ¿qué consecuencias se le aplicarán al miembro que no acuda? ¿cómo se actuará en el caso de que algún miembro no traiga la tarea realizada? ¿cómo se realizará la toma de decisiones?. Se dejaba espacio para que ellos mismos incluyesen normas que considerasen importantes. Un ejemplo de ello, es que en el último curso, dada la expansión de las redes sociales a través del móvil, muchos de los grupos

incluyeron la norma de no entrar en las redes sociales o whatsapp durante las sesiones de trabajo para favorecer el buen clima entre los miembros y una mejor gestión del tiempo. Era necesario que en la ficha quedase explicitada concretamente la consecuencia que iban a aplicar ante el incumplimiento de la norma. También se daba la opción de incluir normas positivas con consecuencias positivas. Se les animaba a que rellenasen dicha ficha con el mayor realismo posible, y sobre todo con el propósito de que las normas fuesen un instrumento útil para el equipo, de manera que se comprometiesen seguir su cumplimiento y a aplicar las consecuencias si era necesario.

- Ficha: “Reparto de roles del grupo”: se indicaba al alumnado la utilidad de repartir los roles que van a adoptar cada uno de los miembros del grupo, explicando que no consiste en un solo reparto de tareas que pueda llevar a un trabajo demasiado parcelado. Se proponían una serie de roles y sus funciones: el coordinador, cuya función sería convocar las reuniones y guiar su proceso; el portavoz, cuya función sería recoger las propuestas y comunicarse con el profesor; el encargado del seguimiento de las tareas: quien recogería las tareas realizadas y las unificaría; el secretario, quien recogería el acta de las reuniones y rellenaría el diario de sesiones y, por último, el editor, quien daría formato al trabajo final. Estos roles propuestos ejemplificaban una posible manera de responsabilizar a cada miembro del grupo en una tarea; pero en ningún modo trataban de ser categóricos. En este sentido, se pedía al alumnado que los adaptaran o creasen nuevos roles en función de sus necesidades como grupo. Asimismo, se les indicaba que debían prever qué ocurriría si un miembro no asistiese, es decir, que se especificase quién lo sustituiría.
- Diario de sesiones: se les proporcionaban unas fichas base, en las que el alumnado debía rellenar una serie de datos para cada una de las sesiones que dedicasen al proyecto: fecha de la sesión, tiempo dedicado al trabajo grupal, asistentes, objetivos propuestos para la sesión, tareas realizadas y un apartado de observaciones. Este instrumento es el que serviría para conocer el proceso grupal seguido, y permitiendo así la evaluación de su gestión.
- Ficha de autoevaluación: Se les solicitaba que una vez terminase el proyecto, respondiesen a unas preguntas dirigidas a la reflexión sobre el trabajo final. Las

preguntas formuladas son las que aparecen a continuación: 1) ¿Hemos conseguido el objetivo final de la tarea?; 2) ¿Programamos bien nuestro trabajo? ¿Respetamos los plazos?; 3) ¿Hay algo que no previmos?; 4) ¿Todos han colaborado?; 5) Pensamos que nuestro trabajo está bien hecho, porque...; 6) Pensamos que nuestro trabajo tiene límites, porque...; 7) ¿Qué problemas tuvo el grupo? ¿Cuáles de ellos no supo resolver?

- Informe de valoración: se les demandaba que una vez finalizado el trabajo en grupo, redactasen un informe en el que describiesen cómo se había desarrollado el proceso grupal, así como que valorasen el sistema de gestión colaborativa que se les había propuesto.

5º.- Una vez presentado este sistema, los grupos de trabajo se dedicaban a realizar el proyecto propuesto. Previamente, el docente había fijado una fecha de entrega y exposición de los trabajos en función de las propuestas del alumnado y de su propio diseño de la asignatura. Los trabajos eran semipresenciales, de manera que el docente especificaba cuánto tiempo de la clase presencial iba a dedicar a este proyecto. Este diseño permitía la evaluación continua del proyecto, así como el seguimiento del trabajo colaborativo por parte del profesor. Éste, tenía unas fichas de seguimiento de los grupos, en la que iba anotando todas las cuestiones relevantes y que le permitirán la evaluación de dicha competencia.

6º.- En la entrega y exposición de los proyectos grupales, los docentes separaban la evaluación de la competencia colaborativa de otras competencias tratadas a partir de los proyectos. Para ello, se fijaban en elementos como la gestión, planificación, compenetración, equilibrio en el reparto de tareas. Además, las fichas colaborativas proporcionaban un material valioso para evaluar dicha competencia, ya que en él quedaba reflejado el trabajo grupal. Se valoraba positivamente la sinceridad y el nivel de detalle incluido en las fichas, de modo que no se penalizaba la aparición de problemas, sino la habilidad para prevenirlos, detectarlos y solucionarlos. También se valoraba positivamente que las fichas reflejasen cualquier detalle por insignificante que pudiese parecer (por ejemplo, si especificaban que habían dedicado demasiado tiempo a ciertas actividades, debido a la dificultad de consensuar acuerdos en la resolución de problemas; era necesario describir la forma en la que se había llevado a cabo la resolución de conflictos). En general, se les pedía que dejaran reflejados todos los aspectos concernientes al desarrollo grupal.

### 3. CONCLUSIONES

Previamente se ha descrito un sistema para dotar de estrategias colaborativas al alumnado universitario, así como unas herramientas que permiten al profesorado evaluar dicha competencia, diferenciándola de otras competencias trabajadas en los proyectos.

La aplicación de dicho sistema durante varios cursos, por diferentes docentes, asignaturas y grados, permite realizar una valoración amplia y fundamentada en base a nuestra experiencia.

Por un lado, las valoraciones del alumnado hacia dicho sistema han sido en general muy positivas. En algunas ocasiones, la presentación de dicho método ha producido resistencias por el coste asociado al tener que implantar un nuevo hábito y a la realización de un mayor número de tareas. Es decir, a priori, el alumnado consideraba un sobreesfuerzo tener que gestionarse de esta manera y tener que dejarlo todo por escrito. Una de las resistencias más grandes ha sido la de repartirse los roles, ya que proponían que todos hacían todo; estaban acostumbrados al reparto de tareas, pero no al de funciones. El profesorado ha insistido en la idoneidad de este reparto, y los alumnos que lo han aplicado han valorado que suponía una descarga de responsabilidad que les liberaba de tener que estar todos pendientes del cumplimiento de todas las funciones. Por otro lado, tras estas primeras resistencias, cuando este sistema ha sido aplicado por el mismo alumnado en distintas asignaturas, a éstos les ha parecido fácil y útil su implantación, ya que se han sentido más respaldados para exigir la asistencia y participación de sus compañeros. En numerosas ocasiones han comunicado a los profesores que este sistema les ha ayudado a que todos los miembros adquieran una mayor responsabilidad, evitando situaciones de desgaste y conflictivas que influyen negativamente en el proceso grupal y con ello, en el desarrollo del trabajo. También han asegurado que este sistema les ha ayudado a gestionarse mejor el tiempo, conllevando un mayor aprovechamiento y eficacia en el aprendizaje. Uno de los instrumentos que les ha ayudado ha sido el diario de sesiones, ya que, al tener que especificar los objetivos y tareas que se proponían hacer en cada sesión, aprovechaban más. También les permitía dejar constancia de las personas que asistían a las sesiones en las clases no presenciales, de modo que se sentían más respaldados para mostrar la colaboración de cada miembro.

Por otro lado, las valoraciones de los docentes han sido altamente satisfactorias. Este sistema evita que el alumnado, al final de la asignatura, se queje ante el profesor de que alguno de sus miembros ha trabajado menos, ya que mediante la utilización de estos

instrumentos, este problema se puede detectar y atajar con anterioridad. También permite que aquellos alumnos acostumbrados a depender más de sus compañeros sean detectados, y el profesor pueda exigirles realizar el trabajo de manera individual con una carga adicional (si es el caso) y tratar la competencia colaborativa de otro modo (por ejemplo, enseñándoles habilidades sociales, o exigiéndole implicación y coherencia). El hecho de que la gestión grupal sea un aspecto a trabajar y evaluar por el docente, legitima a éste a un contacto directo con el grupo en el que se ofrecen pautas para un mejor desarrollo. Un aspecto muy importante que resaltan los docentes es que con este sistema, disponen de instrumentos de evaluación de dicha competencia, ya que además de la evaluación continua que se realiza en la clase presencial, disponen de toda una serie de fichas que recoge todo el proceso colaborativo.

En general, tanto el alumnado como el profesorado coinciden en que esta metodología ofrece muchos beneficios al sistematizar un protocolo de actuación para desarrollar la competencia colaborativa y su evaluación. De esta manera, se está favoreciendo que el alumnado consiga el desarrollo de una competencia interpersonal tan importante en la actualidad en la que se van a enfrentar a un mundo laboral en el que cobra cada vez más importancia la interdisciplinariedad y el trabajo en equipo.

#### **4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Barkley, E., Cross, P., y Howell, C. (2007): *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Ediciones Morata.

Carrió Pastor, M.L. (2007). Ventajas del uso de la tecnología en el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación n° 41/4*.

Díaz Barriga, F. (1999). *Metodología de diseño curricular para la educación superior*. México: Trillas.

Escofet, A. y Marimon, M. (2012). *Indicadores de análisis de procesos de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales de formación universitaria*. *Ensenanza & Teaching*, 30. Ediciones Universidad de Salamanca.

García-Valcarcel, A., Hernández, A. y Recamán, A. (2012). La metodología a metodología del aprendizaje colaborativo a través de las TIC: una aproximación a las opiniones de profesores y alumnos. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 23 Núm. 1.

Gillies, R.M. (2006). *Teacher's and students verbal behaviours during cooperative and small-group learning*. *British Journal of Educational Psychology*, 76 (2).

- González, G. y Díaz, L. (2008). *Aprendizaje colaborativo: una experiencia desde las aulas universitarias*. Universidad de La Sabana, Educación y educadores, Vol. 8.
- Gros, B. (1997). *Diseño y programas educativos. Pautas pedagógicas para la elaboración de software*. Barcelona, Ariel.
- Iborra, A. y Izquierdo, N. (2010). ¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo? *Revista General de Información y Documentación*, Vol. 20.
- Johnson, D. W., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Jiménez Rodríguez, M.A., Coloma Olmos, A.M. y Saez Lahez, A.M. (2008). *Metodologías para desarrollar competencias y atender a la diversidad*. Editorial PPC.
- Prieto Calvo, C., Rodríguez Puebla, C., Hernández Encina, A. y Queiruga Dios, A. (2011). Experiencias docentes de trabajo colaborativo en distintas áreas de ciencias. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 12(4). Universidad de Salamanca.