REDU Revista de docencia Universitaria

Vol. 12 (4), Septiembre-Diciembre 2014, 281-302
ISSN: 1887-4592

Fecha de recepción: 15-10-2013
Fecha de aceptación: 26-02-2014

El aprendizaje colaborativo en la universidad: referentes y práctica.

Beatriz Jarauta Borrasca

Universidad de Barcelona, España

Resumen

Este artículo tiene como objetivo describir una experiencia de aprendizaje llevada a cabo en los grados de Pedagogía y Maestro/a de Educación Primaria de la Universidad de Barcelona (UB). En concreto, el artículo analiza la implementación de la estrategia de los "Seminarios Colaborativos" en dos asignaturas troncales. La finalidad de la propuesta era potenciar la competencia de trabajo en equipo en el alumnado a la vez que contribuir al aprendizaje de contenidos nucleares pertenecientes a ambas asignaturas. En primer lugar, se presentan los referentes teóricos que inspiraron el proyecto y sustentaron buena parte de las decisiones tomadas por el equipo docente. Seguidamente se ofrece información detallada de

Collaborative learning in the university: models and practice.

Beatriz Jarauta Borrasca

Universidad de Barcelona, España

Abstract

The objective of this article is to describe an experimental study about a collaborative learning experience carried out on the Degrees in Pedagogy and Primary School Education at the University of Barcelona (UB). Specifically, we analyze the implementation of "Collaborative Seminars" in two core subjects. The aims of this project were to boost team working skills amongst students at the same time as encouraging acquisition of core contents in both subjects. Firstly, we discuss the theoretical models which motivated the project and underlaid many of the decisions taken by the training team. Secondly, we offer detailed information on the specific features adopted by the seminars and on how the project developed over one

las características que adoptaron los seminarios y del desarrollo de la propuesta a lo largo de un semestre. En último lugar, se describe el proceso de recogida de datos y se presentan los resultados. Para la valoración de la experiencia se utilizaron diversas estrategias de recogida de información como el cuestionario, los grupos de discusión y la observación participante. Los resultados muestran, entre otros aspectos, que los seminarios colaborativos contribuyen al aprendizaje de contenidos académicos, a la adquisición de ciertas capacidades comunicativas, al desarrollo de la competencia de aprender a aprender y al fomento de capacidades (personales e interpersonales) de trabajo en equipo. Finalmente, el artículo pone de manifiesto las dificultades y obstáculos hallados en el desarrollo de los seminarios colaborativos así como algunas propuestas de mejora de cara a futuras implementaciones.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, trabajo en equipo, seminario (método pedagógico), aprendizaje activo, innovación pedagógica, desarrollo de habilidades, formación de docentes.

semester. Finally, we describe how data was collected and present the results. To assess the experience we used a variety of information-gathering strategies such as questionnaires, discussion groups and participant observation. Results show, amongst other things, that collaborative seminars contribute to the learning of significant course contents, to the acquisition of various communication skills, to the development of the learning to learn competence, and to the encouragement of personal and interpersonal team working abilities. Lastly, our study reveals the problems and hindrances we came across when implementing the group seminars, and suggests some ideas in order to make future improvements.

Key words: group teaching, seminar (educational method), active learning, educational innovation, skills development, teacher training.

Introducción

La implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto para las universidades implicadas un sustancioso número de retos y desafíos. De entre todas las propuestas, la adquisición y puesta en práctica de habilidades para el desarrollo integral de los estudiantes como ciudadanos y como profesionales es uno de sus principales objetivos. Actualmente, el trabajo y potenciación de un conjunto de competencias generales y específicas se presenta como uno de los pilares básicos para garantizar la empleabilidad de los estudiantes de grado y postgrado (Halász y Michel, 2011). El EEES sugiere aprendizajes que excedan el límite de la simple adquisición de conocimientos. Ahora los estudiantes deben implicarse en el aprendizaje de competencias y de numerosos saberes, habilidades y destrezas.

En consonancia con tales objetivos, las universidades en los últimos años han diseñado y consolidado nuevas metodologías docentes, nuevas herramientas de evaluación y tutoría y materiales didácticos centrados en el modelo del *student-centered*

learning. Las referencias a este modelo en la literatura son abundantes y, en general, destacan los siguientes aspectos (Rué, 2007; Morales, 2008; Niemi, 2009; Esteve y Gisbert, 2011):

- Se trata de un enfoque que se centra en el aprendizaje (por encima de la enseñanza), y prioritariamente en el enseñar a aprender a aprender y aprender a lo largo de la vida. Supone para el alumno un papel más activo, un mayor compromiso con su formación y la potenciación de enfoques más profundos de aprendizaje.
- Mide el trabajo del estudiante en ECTS (European Credit Transfer System) y asume la adquisición de un conjunto de competencias como eje de la acción del profesorado y de los estudiantes, competencias que a su vez sirven para equiparar u homologar los diferentes sistemas europeos de educación superior.
- Adquiere importancia la tutorización como modalidad pedagógica dirigida a potenciar el aprendizaje autónomo en los estudiantes.
- Exige un profundo cambio metodológico que potencie el trabajo cooperativo y el desarrollo de metodologías activas.
- Plantea cambios en la manera de entender y desarrollar la evaluación de aprendizajes, en este caso integrada en las actividades de enseñanza y definida por su carácter formativo y continuado.

Tomando como referencia estos antecedentes, decidimos desarrollar una experiencia[1] de trabajo en equipo en las Facultades de Pedagogía y Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona durante el curso 2012-2013. La experiencia responde al modelo de *Enseñanza en pequeños grupos.* Una característica común de este tipo de enseñanza - que abarca modalidades diversas como los seminarios, las sesiones tuteladas, los talleres y las reuniones de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)- es que el docente trabaja con un grupo reducido de estudiantes en torno a un tema o problemática de interés (Exley y Dennick, 2009) En nuestro caso, optamos por la estrategia de los "*Seminarios Colaborativos".*

El aprendizaje colaborativo en el contexto universitario. Referentes teóricos

Cada vez con más frecuencia, las actividades colaborativas de aprendizaje ocupan un lugar privilegiado en la enseñanza universitaria. Tanto es así que, en los últimos tiempos, han proliferado de manera sustanciosa las publicaciones centradas en la enseñanza en grupo, en técnicas de aprendizaje colaborativo, en sistemas de evaluación compartida, etc. (Barkley, Cross y Howell, 2007; Exley y Dennick, 2009; López Pastor, 2009; Andreu y Sanz, 2010; Jordan, 2010; Barba et al. 2012) La metodología colaborativa introduce cambios importantes en los roles de los estudiantes y del profesorado. A los estudiantes, les exige mayor responsabilidad en su formación. Deben definir sus objetivos de

[1] Proyecto "Los seminarios colaborativos. Una propuesta de innovación en los grados de Educación Primaria y Pedagogía" (2012PID-UB/010) Programa de Mejora e Innovación Docente. Universidad de Barcelona. Profesores/as participantes: Francisco Imbernón, José Luis Medina, Mª Teresa Colén, Núria Serrat, Susanna Aànega, Zoia Bozu y Beatriz Jarauta.

aprendizaje, individuales y grupales, e ir autorregulando las actividades y tareas que les van a ayudar a conseguirlos. Al profesorado, le plantea el reto de tener que crear ambientes estimulantes de aprendizaje y establecer las consignas y pautas que van a favorecer una relación auténtica de aprendizaje entre los componentes de los grupos y entre todos los implicados en la tarea.

El fomento del aprendizaje colaborativo en la universidad surge motivado por diversos factores, entre los que destaca la necesidad de tener que responder a un mercado laboral que demanda profesionales capaces de trabajar en equipo (De la Peña y Herrera, 2012) En los últimos tiempos, las organizaciones y empresas han comenzado a exigir a sus trabajadores competencias que hasta recientemente no habían formado parte del currículo académico como las habilidades sociales, liderazgo, gestión del estrés, inteligencia emocional y otras (Alonso, Fernández y Nyssen, 2009) Y justamente, la capacidad de trabajo en equipo se presenta como una competencia profesional altamente demandada en diversos campos profesionales.

Colaborar significa trabajar con una o varias personas en la realización de una obra (RAE, 2013). Implica contribuir en algo en aras a lograr un objetivo compartido. El trabajo en equipo es una competencia que se caracteriza por su carácter relacional (Barraycoa y Lasaga, 2010). Aglutina diversas habilidades emocionales y sociales y se presenta como una competencia transversal que debe ser integrada en todas las titulaciones (González y Wagenaar, 2003). En un buen ejercicio de revisión, Torrelles et al. (2011) definen la competencia de trabajo en equipo como la disposición personal y de colaboración con otros en la realización de actividades para lograr objetivos comunes, intercambiando informaciones, asumiendo responsabilidades, resolviendo dificultades y contribuyendo a la mejora y desarrollo colectivo. Según estos autores, la competencia de trabajar en equipo se compone de las siguientes dimensiones:

- Identidad: idiosincrasia propia y genuina que se produce mediante la vinculación individual y colectiva de todos los integrantes con el equipo y de su pertenencia al mismo, además de compromiso e implicación en la actividad que se desarrolla.
- Comunicación: interacción continuada entre los integrantes del equipo con objeto de compartir información, actuar con concierto y posibilitar su buen funcionamiento.
- Ejecución: puesta en práctica de las acciones y estrategias que el equipo planifica de acuerdo con los objetivos consensuados.
- Regulación: procesos de ajuste que el equipo introduce de manera permanente para avanzar, tratando de resolver los conflictos surgidos o bien incorporando elementos de mejora que incrementen su eficacia o impulsen su crecimiento.

El reto fundamental del aprendizaje colaborativo es garantizar la responsabilidad individual al tiempo que se promueve una interdependencia grupal positiva. En el aprendizaje colaborativo las metas de los miembros del grupo están compartidas y cada individuo alcanza su objetivo sólo si sus compañeros también consiguen el suyo. Para Barkely, Cross y Howell (2007), el aprendizaje colaborativo se define en base a tres parámetros. En primer lugar, se caracteriza por ser intencional y responder a una planificación formal. Es decir, los profesores diseñan y estructuran las actividades en base a un conjunto de objetivos de aprendizaje. En segundo lugar, todos los miembros del

equipo deben comprometerse de manera activa a trabajar juntos en aras a lograr unos objetivos que son compartidos. Y finalmente, el trabajo colaborativo tiene su sentido si da pie a un aprendizaje significativo, es decir si contribuye a incrementar de manera relevante las competencias de los estudiantes respecto a la asignatura y titulación.

> Algunas investigaciones recientes sostienen que, en comparación con otros métodos de enseñanza, el aprendizaje colaborativo es para los estudiantes una de las maneras más eficaces de maximizar su propio aprendizaje y los logros académicos de sus compañeros (Williams, 2007; Jones y Jones, 2008; Saleh, 2011; Tran y Lewis, 2012) Según Felder y Brent (2007) existen estudios suficientes que muestran que el aprendizaje colaborativo prevalece por encima del individual en cuanto a la promoción del pensamiento metacognitivo, la persistencia en el trabajo, la transferencia de aprendizajes y la motivación intrínseca. El trabajo colaborativo favorece la adquisición significativa de conocimientos académicos, el desarrollo de capacidades intelectuales y profesionales mediante la reflexión, la creatividad en la solución de problemas, el desarrollo de destrezas de comunicación, el crecimiento personal y el incremento de la autonomía personal (Benito y Cruz, 2005; Felder y Brent, 2007; González y García, 2007; Domingo, 2008; Pujolàs, 2008; Exley y Dennick, 2009; García y Troyano, 2010)

Los obstáculos que presenta el aprendizaje cooperativo han sido señalados por diversos autores. Slavin (1999) por ejemplo habla del "efecto polizón", es decir que algún miembro del equipo obtenga beneficios a merced del trabajo de sus compañeros/as sin apenas implicarse en la tarea. Otras dificultades las resume Gutiérrez del Moral (2009) al hablar de la reticencia que pueden mostrar los alumnos a trabajar de manera cooperativa por falta de costumbre, por la falta de cohesión y entendimiento entre los componentes del equipo, por la implementación de una evaluación poco adecuada, etc.

Teniendo en cuenta estos antecedentes diseñamos la propuesta de los seminarios colaborativos, la cual se presenta de manera detallada en las siguientes páginas.

Contextualización de la propuesta

El objetivo del proyecto era abordar la competencia de trabajo en equipo a través de la implementación de la estrategia de los "seminarios colaborativos", a la vez que contribuir al aprendizaje de contenidos nucleares pertenecientes a las asignaturas implicadas. Entendemos el seminario como una estrategia de aprendizaje que se basa fundamentalmente en la búsqueda, revisión y análisis de fuentes documentales y el debate sobre un tema determinado. No es propiamente un espacio de enseñanza, sino un espacio para el diálogo y el debate para intercambiar ideas y ponerlas a prueba (Exley y Dennick, 2009) Los estudiantes se distribuyen en pequeños grupos y, durante un período de tiempo prolongado, se dedican a investigar en profundidad un tema y a organizar su presentación en clase.

La experiencia se ha desarrollado con un total de 319 estudiantes y 7 docentes. La siguiente tabla recoge información detallada de las asignaturas implicadas:

Titulación	Asignatura y grupo	Período	Número estudiantes
Ed. Primaria	Planificación, Diseño y Evaluación del Aprendizaje y la Actividad Docente (3B)	1ero, 2ndo semestre	63
Ed. Primaria	Planificación, Diseño y Evaluación del Aprendizaje y la Actividad Docente (5A)	1ero, 2ndo semestre	60
Pedagogía	Diseño, Desarrollo y Evaluación de la Formación (M1)	3ero, 2ndo semestre	66
Pedagogía	Diseño, Desarrollo y Evaluación de la Formación (M2)	3ero, 2ndo semestre	63
Pedagogía	Diseño, Desarrollo y Evaluación de la Formación (T1)	3ero, 2ndo semestre	31
Pedagogía	Diseño, Desarrollo y Evaluación de la Formación (T2)	3ero, 2ndo semestre	36
T O T A L 319			

Tabla 1. Asignaturas implicadas en la innovación

La asignatura de **"Planificación, Diseño y Evaluación del Aprendizaje y la Actividad Docente"** es una asignatura troncal de seis créditos que se imparte en el segundo semestre del primer curso del Grado de Educación Primaria y que está asignada al área de conocimiento de Didáctica y Organización Escolar. Se imparte semanalmente, 3 horas en dos sesiones. El objeto de la asignatura es ayudar a los estudiantes a comprender y saber pensar, planificar y dinamizar la vida en el aula, en su complejidad social, relacional y educativa.

La asignatura de **"Diseño, Desarrollo y Evaluación de la Formación",** es una asignatura troncal de seis créditos que se imparte en el segundo semestre del tercer curso del grado de Pedagogía. Se imparte semanalmente, 4 horas en dos sesiones. Su ubicación en el tercer curso del grado se explica porque se fundamenta en una serie de conocimientos que los alumnos deberán haber adquirido en materias previas. La finalidad de la asignatura es ofrecer una panorámica actual sobre la formación de formadores.

Características generales de los seminarios

Los seminarios han funcionado como la modalidad formativa que el profesorado ha implementado en parte de las horas destinadas al trabajo autónomo del alumnado. Cada asignatura ha contado con diversos seminarios simultáneos y cada uno de ellos ha estado constituido por un número reducido de estudiantes (entre 6 y 8). El número de participantes por grupo ha sido el suficiente como para poder lograr una cierta diversidad de conocimientos y experiencia sin llegar a convertirlo en algo prácticamente inmanejable. Cada seminario ha contado con un alumno coordinador que ha sido fijo o rotativo. El profesor responsable de cada grupo de asignatura ha cumplido el rol de guía, dinamizador y supervisor y ha participado como asesor en las sesiones de trabajo que los grupos han realizado fuera y dentro del aula.

Por otro lado, los seminarios han funcionado a lo largo de todo el semestre. Cada seminario se ha especializado en un tema concreto y los estudiantes se han inscrito en uno u otro seminario por el especial interés que sentían por la temática. En este sentido,

los grupos han estado constituidos por estudiantes que, pese a compartir asignatura, no estaban necesariamente habituados a trabajar en equipo.

Los seminarios se han centrado en el estudio y profundización de temas relevantes a través de la revisión de fuentes primarias y el análisis de documentación. Los temas de trabajo que los estudiantes han abordado en los seminarios han sido relativamente nuevos para ellos, complementarios a los contenidos de las sesiones de clase presencial y totalmente pertinentes para los objetivos de las asignaturas implicadas. Es oportuno indicar que las temáticas abordadas en cada seminario fueron propuestas por el equipo docente y consensuadas al inicio de curso con el alumnado. Contenían ideas nucleares que eran conocidas por los estudiantes por haberse trabajado con anterioridad en el grado o en las asignaturas implicadas. A la par, el material de trabajo proporcionado (artículos, documentación, guías de reflexión) contenía elementos de análisis y transferencia novedosos y en parte desconocidos por los estudiantes. Nuestro objetivo era romper el estado de equilibrio cognitivo en que se encontraba el alumnado aportando nuevo conocimiento.

Las siguientes tablas recogen información acerca de las temáticas abordadas en los seminarios:

Temáticas de los seminarios. Asignatura "Planificación, Diseño y Evaluación del Aprendizaje y la Actividad Docente"	
S1	Contexto Normativo de la educación escolar
S2	El trabajo por proyectos
S3	Escuela inclusiva
S4	**Éxito y fracaso escolar**
S5	Inserción a la docencia y profesorado novel
S6	La formación permanente de maestros/as
S7	La Educación Emocional en la educación primaria
S8	Relación familia-escuela

Tabla 2. Temáticas trabajadas en los seminarios

Temáticas de los seminarios. Asignatura "Diseño, desarrollo y evaluación de la formación"	
S1	Aprendizaje Basado en Problemas
S2	Evaluación de transferencia e impacto de la formación
S3	El Coaching
S4	Formación en el ámbito local
S5	Formación en la empresa
S6	Formación on-line
S7	Formación del profesorado universitario
S8	Inserción a la docencia y profesorado novel
S9	La formación de formadores de maestros/as
S10	El mentoring

Tabla 3. Temáticas trabajadas en los seminarios

Para cada una de estas temáticas, el equipo docente ofreció a los estudiantes un conjunto de fuentes documentales, actuales y pertinentes, con la clara consigna de que se trataba de referencias que debían orientar la búsqueda de nueva información y motivar procesos de interrogación e indagación en los equipos de trabajo. Se trataba de que cada seminario profundizara en el tema asignado e intentara indagar en torno a los siguientes interrogantes:

- ¿Cuál es el estado de la cuestión de la temática y cuáles son algunos de los autores/as, investigadores/as y expertos clave en este ámbito?
- ¿Qué definiciones, conceptos y modelos son relevantes para el tema?
- ¿Cuáles son las cuestiones no respuestas o problemas no resueltos relacionados con el tema y qué dice la bibliografía al respecto?
- ¿Cuáles son las principales orientaciones para el desarrollo futuro de la investigación y el saber en este campo?

Cabe señalar que, a lo largo del semestre, se han realizado tres sesiones de tutoría y orientación en el aula. En estas sesiones, los equipos se han reunido con el tutor/a para compartir los avances del trabajo y plantear acciones futuras. Las sesiones han contado con una parte de consulta y libre planteamiento de dudas y una segunda parte, altamente planificada por parte de los tutores, en la que se han abordado los interrogantes anteriores. El abordaje de cada una de las preguntas ha sido gradual. En la primera sesión se abordaron las dos primeras preguntas y la tercera y cuarta se trabajaron en las dos siguientes. Es oportuno reconocer que, pese a que ésta era la intención inicial del equipo, no siempre las sesiones de tutoría han funcionado de igual modo en todos los grupos. El elevado número de estudiantes en algunos grupos, la falta de tiempo y la extensión de los equipos en los momentos de consulta individual, no han permitido desarrollar la segunda parte de debate colectivo tal como estaba planificada. Las tutorías fuera del aula se han desarrollado a lo largo de todo el semestre y a petición del alumnado.

El trabajo de los seminarios ha formado parte de la evaluación continuada. Para ello, se ha recurrido a las autoevaluaciones realizadas por los estudiantes, las observaciones del profesorado en las sesiones de tutorización y seguimiento, la evaluación de la memoria final y de su presentación en clase. Una vez finalizada la experiencia, los estudiantes entregaron un trabajo escrito que recogía las principales conclusiones del seminario. Los interrogantes anteriormente citados fueron clave para la elaboración de los trabajos escritos y para las puestas en común.

Análisis y valoración de la experiencia

Para la valoración de la experiencia se han utilizado tres instrumentos: un cuestionario de autoevaluación cumplimentado por los estudiantes, grupos de discusión con alumnado y observaciones participantes por parte del profesorado. La siguiente tabla recoge información detallada sobre el trabajo de campo:

	GRADO DE PEDAGOGÍA (4 grupos)	GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA (2 grupos)
Observaciones participantes **Diario de campo**	8 sesiones de trabajo en el aula 6 sesiones de presentación	5 sesiones de trabajo en el aula 4 sesiones de presentación
Grupos de discusión	2 grupos de discusión (12 estudiantes)	1 grupo de discusión (4 estudiantes)
Fichas de autoevaluación	131 fichas de autoevaluación	103 fichas de autoevaluación

Tabla 4. Trabajo de campo. Recogida de Datos

La modalidad de observación adoptada en la recogida de datos fue la participante. Los profesores a medida que interveníamos en el aula recogíamos información acerca del desarrollo de los seminarios. Para ello, utilizamos diarios de campo, en los que tratamos de recoger las observaciones y reflexiones que hacíamos acerca de los problemas que surgían en clase y de nuestras reacciones frente a ellos (Elliott, 1990). Los diarios contenían observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones.

Los grupos de discusión con los estudiantes (entre 4 y 6 estudiantes en cada grupo) fueron realizados al finalizar el curso. Las preguntas que se formularon al alumnado respondían a los objetivos de la innovación y a ciertas cuestiones emergentes del análisis preliminar realizado sobre la información obtenida en las observaciones de aula.

En último lugar, el formulario utilizado para la autoevaluación individual de los estudiantes se convirtió en un material importante de obtención de información, que nos ha permitido valorar la experiencia en su conjunto y conocer aquellos aspectos que requieren ser mejorados. El cuestionario, como se observa a continuación, contenía preguntas cerradas y preguntas abiertas y se dirigía fundamentalmente a conocer el funcionamiento de los equipos de trabajo y aquellos aprendizajes que los estudiantes habían logrado por su participación en los mismos:

Nombre: **Título del seminario:**	
Valora tu actuación en el seminario, utilizando esta escala 5: siempre 4: a menudo 3: a veces 2: pocas veces 1: nunca	
He participado activamente en la búsqueda bibliográfica	
He cumplido con las tareas que tenía asignadas	
He participado en los debates y diálogos del seminario	
He animado a otros a participar	
Especifica qué contenidos de la asignatura has aprendido en el seminario	
Pon algún ejemplo concreto de alguna cuestión que hayas aprendido del grupo y que probablemente no habrías aprendido trabajando sólo	
Pon algún ejemplo concreto de alguna cuestión que los otros miembros del seminario hayan aprendido de ti que probablemente no hubieran aprendido en otro caso	
Señala los puntos fuertes y débiles de haber trabajado de manera colaborativa con tus compañeros de seminario	
Indica los cambios que se podrían hacer en tu grupo para mejorar su actuación	
En general, creo que mi actuación en el grupo debería valorarse:	1 a 10

Tabla 5. Ficha de autoevaluación estudiantes. Adaptación de Barkley, Cross y Howell (2007)

Resultados de la experiencia

Del conjunto de interpretaciones realizadas por el equipo docente, a continuación se presentan los resultados que aluden a la satisfacción de los estudiantes y a los aprendizajes y competencias que han alcanzado una vez finalizada la experiencia. Finalmente, se recogen algunas propuestas de mejora de cara a futuras implementaciones del proyecto.

Para una mayor comprensión de los resultados obtenidos, el sistema de notación utilizado para citar las unidades de significado que sustentan las interpretaciones realizadas por el equipo investigador, incluye una referencia numérica mediante la cual se identifica al alumno/a o al profesor/a (AM1-Alumno de magisterio 1; AP1-Alumno de Pedagogía 1, P1-Profesor 1) Además "G" significa grupo de discusión, "A" autoevaluación y "DC" equivale a fragmentos extraídos de los diarios de campo del profesorado.

Valoración general del proyecto

En el momento de planificar la experiencia, partíamos de la idea de que el funcionamiento de los seminarios debía ser diferente a los trabajos en equipo que en ocasiones los estudiantes realizan en la universidad. No queríamos plantear una actividad que desembocase en una mera adición de trabajos individuales. Los seminarios, tal como los pensamos, debían funcionar bajo una auténtica responsabilidad compartida y materializarse en acciones planificadas de lectura, análisis y reflexión. Estas ideas fueron recogidas por una de las profesoras en su diario de campo:

> P5DC: "*Es necesario romper con la cultura del corta y pega, de componer un trabajo grupal con las piezas que aporta cada uno de los miembros. Cada una de esas piezas requiere ser compartida, debatida, analizada por todos los componentes. Debemos conseguir plantear algo que difiera del típico trabajo que los estudiantes están habituados a hacer en el grado y que requiera de un trabajo continuo*"

En base a estas premisas, como equipo docente consensuamos los siguientes principios:

- Presentar la propuesta a los estudiantes durante los primeros días de clase y recoger en un documento una descripción exhaustiva del funcionamiento de los seminarios a lo largo del semestre (composición de los grupos, temas a abordar, fechas de tutorización, etc.)
- Conceptualizar en el aula el trabajo en equipo como estrategia de aprendizaje y desarrollo organizacional y ofrecer espacios en los que analizar la experiencia subjetiva de cada estudiante respecto al trabajo en equipo desarrollado en los seminarios.
- Designar un tutor/a de seminario en cada grupo-clase, en el caso de que la asignatura fuera compartida y establecer de manera clara sus funciones: (i) presentar la experiencia en el aula, (ii) facilitar la conformación de los grupos, (iii) dinamizar las sesiones de seguimiento y orientar a los estudiantes, (iv) estructurar las tareas de aprendizaje (v) evaluar el trabajo colaborativo y (vi) dinamizar la sesión de presentación de los trabajos.

Una vez pactados estos principios, desarrollamos la experiencia, la cual ha sido altamente valorada por parte de los estudiantes:

> AM1G: "*Me ha gustado trabajar en el seminario. La idea es sencilla pero al haber mucho material, empezabas a leer y luego seguías y buscabas más información. El tema al final te engullía*"

> AP16A: "*Por otro lado considero que he aprendido a tener en cuenta puntos de vista divergentes a los míos y a comprobar, una vez más, que el trabajo colaborativo es muy enriquecedor (quizás más incluso que el individual) y que permite alcanzar unos resultados muy satisfactorios si el grupo con el que se trabaja es exigente, riguroso y trabajador*"

De entre todos los aspectos sujetos a evaluación, los alumnos han valorado de manera positiva la creación de grupos heterogéneos, la concesión de autonomía y finalmente el vínculo que, en algunos casos, se ha producido entre teoría y práctica.

Otros aspectos sin embargo requieren ser revisados. Así por ejemplo, algunos estudiantes solicitan la mejora del sistema de evaluación utilizado y cambios en el funcionamiento de las sesiones de tutoría en el aula. En adelante, todos estos elementos pasan a ser analizados con mayor detalle.

La conformación de grupos heterogéneos de trabajo. Puntos fuertes y débiles

Uno de los elementos más controvertidos ha sido la composición heterogénea de los seminarios, conformados por estudiantes que, matriculados en una misma asignatura, era la primera vez que trabajaban de manera colaborativa en torno a un objetivo común. Como ya se ha comentado, la pertenencia a un seminario u otro se basó en el interés de los estudiantes por un tema y en ningún caso el profesorado determinó la composición de los grupos. De manera general, los estudiantes han manifestado su satisfacción en torno a este modo de constituir los seminarios. El agrupamiento heterogéneo les ha permitido conocer diferentes estilos de trabajo, acabar con ciertos prejuicios respecto a algunos compañeros y establecer nuevos vínculos de relación:

> AP1G: **"***A mí me ha permitido trabajar con personas con las que antes no había trabajado y darte cuenta de que hay diferentes perfiles a la hora de trabajar. Te ayuda a romper ciertos prejuicios y aprender con personas con las que de manera natural no hubieras trabajado. Ves que hay compañeros de clase que trabajan muy bien***"**

Un modo de agrupación que, según dijo una alumna, hacía posible que todos los estudiantes tuvieran equipo de trabajo y que contribuía a evitar el aislamiento que algunas personas experimentaban cuando se proponían agrupaciones homogéneas o cuando eran los estudiantes los que escogían compañeros de trabajo:

> AP2G*: "Esta manera de hacer los grupos ha evitado que hayan personas que trabajen solas, que se queden sin grupo. Yo me he sentido muy a gusto con el grupo"*

Pertenecer a un grupo heterogéneo había ayudado a los estudiantes a contactar con compañeros, cuyas ideas, antecedentes y experiencias eran diferentes a aquellas con las que estaban acostumbrados a trabajar. E incluso, en los grupos de pedagogía, los seminarios habían propiciado el encuentro de alumnos con trayectorias curriculares dispares dentro del grado, aspecto que había hecho posible el abordaje de un mismo tema desde diferentes perspectivas:

> AP18A*: "Cuando uno sólo trabaja con el mismo grupo de personas desde el principio de carrera hasta prácticamente el final corre el riesgo de tener una visión segmentada de algunos ámbitos de la pedagogía. He descubierto en el seminario nuevos autores, nuevas teorías, prácticas y experiencias. Y todo ello lo han aportado algunos compañeros que apenas conocía"*

> AP9G: "*En nuestro seminario trabajamos un tema que ya habíamos trabajado en la asignatura de "Formación en las organizaciones" y de los miembros del equipo, la mitad la habíamos hecho con un profesor y la otra mitad con otro profesor y estuvo bien porque integramos lo que sabíamos unos y otros. Aprendí cosas que los otros compañeros habían trabajado con el otro profesor***"**

No obstante, cabe señalar que algunos estudiantes manifestaron haber encontrado problemas a la hora de trabajar con compañeros a los que apenas conocían. Por ello, consideraban que los grupos heterogéneos eran poco efectivos y aludían

fundamentalmente a dos problemas: la falta de cumplimiento de las tareas por parte de algunos componentes y una cierta dificultad para exigir más implicación a los miembros del equipo que no conocían:

> AM2G: "*En el grupo hay personas que no se han implicado, que han fallado. Pero no las conocíamos apenas y esto hace que no puedas seguir tanto el trabajo, que no puedas exigirle que cumplan con aquello a lo que se han comprometido. No había confianza*"

Estos hallazgos serían consistentes con las aportaciones de Barkley, Cross y Howell (2007) quienes sugieren que el agrupamiento heterogéneo ofrece experiencias de un gran valor educativo. Sin embargo, como los autores señalan, los grupos heterogéneos también presentan desventajas. Los estudiantes pueden sentirse incómodos ante la diversidad de opiniones y las posibles tensiones que se deriven de los desacuerdos. Por otro lado, la distribución de alumnos de minorías entre diferentes grupos para lograr la heterogeneidad, puede acabar finalmente aislándolos.

La variabilidad de opiniones obtenidas respecto a este punto, nos hace pensar que los criterios de agrupación son de tal complejidad que deben convertirse en objeto permanente de indagación por parte del profesorado. En todo ello, la homogeneidad/heterogeneidad se presenta como una variable que depende de los objetivos de la tarea de aprendizaje y de la asignatura y de la naturaleza y características de los estudiantes como grupos potenciales de trabajo.

Aprendizaje autónomo y seminarios colaborativos

La información obtenida a lo largo del trabajo de campo, muestra que la autonomía concedida a los estudiantes, ha acabado por convertirse en un elemento determinante en su aprendizaje. Los estudiantes han trabajado en torno a unas condiciones de aprendizaje sugeridas por el profesorado al inicio de curso. Es decir, partían de un determinado nivel de exigencia y de un conjunto de precisiones externas. Sin embargo, una de las consignas clave ofrecida por el profesorado es que podían desviarse de lo previsto e indagar y preguntarse ante aquello que iban leyendo. Como revelaron los alumnos, esa autonomía les había ayudado a contemplar opciones de estudio inicialmente no previstas y dar respuesta a aquellos interrogantes que iban apareciendo a lo largo del proceso:

> AM3A: "*Este seminario me ha enseñado a ir más allá de lo que dicen los textos y a hacerme preguntas sobre porqué hay temas que no aparecen en los textos o incluso por qué no se han estudiado*"

> AM2G: "*Valoro la oportunidad de desviarse de la documentación de referencia ofrecida al inicio de curso, la posibilidad de que como equipo hayamos podido trazar nuestro itinerario de lectura, de investigación*"

La autonomía, tal como la entendíamos, debía concretarse en una individualidad en la experiencia de la lectura y en un trabajo libre en torno a la incertidumbre que los textos suscitaban en los estudiantes. Debía consistir en conceder a los grupos la capacidad de dotarse a ellos mismos de las reglas para el aprendizaje sin por ello eludir la responsabilidad de dar cuenta de sus procesos y de sus resultados (Rué 2009). Una autonomía que, bien aprovechada, condujo a algunos grupos a iniciar procesos de indagación en torno a un tema y a estrechar la distancia entre teoría y práctica:

AP4G: "*Me ha parecido bueno la idea de hacer de manera paralela un aprendizaje teórico y un aprendizaje práctico por nuestra cuenta. Porque nosotros hemos hecho una parte más práctica de hacer entrevistas, de buscar una experiencia real. Sería positivo de cara a próximos cursos. Por ejemplo "Mentoring" que el grupo exponga un ejemplo real de mentoring. Que se presente la teoría pero después la presentación de una experiencia práctica real*"

Sin embargo, esta autonomía no fue utilizada del mismo modo por todos los equipos. Y ante la misma, algunos estudiantes manifestaron cierta incomodidad. Mostraban desconcierto y reclamaban más pautas para elaborar el trabajo derivado de los seminarios:

AM2G: "*Al principio no sabíamos qué hacer con el material. Y pese a que teníamos la posibilidad de buscar más documentos para hacer la memoria final únicamente hemos utilizado los documentos que nos habéis ofrecido. Hemos trabajado en base a esto. La falta de tiempo y el no saber por dónde tirar nos ha inmovilizado*"

Ante esta cuestión, es oportuno indicar algunas diferencias sustantivas entre los grupos de magisterio y los grupos de pedagogía que participaron en la experiencia. La asignatura de magisterio se ubicaba en el primer curso del grado y la asignatura de pedagogía en el tercero. Los grupos pertenecientes a magisterio eran grupos jóvenes sin apenas experiencia como estudiantes universitarios. Poseían algunos conocimientos pedagógicos, pero todavía a un nivel poco formal. Por su parte, los alumnos de pedagogía poseían una extensa trayectoria como estudiantes, un elevado background a nivel pedagógico y la mayoría de ellos compaginaban sus estudios con alguna actividad laboral (incluso relacionada con el ámbito educativo). Por todo ello, el funcionamiento de los seminarios fue diferente en unos grupos y otros. En los grupos de pedagogía, observamos un mayor aprovechamiento del trabajo derivado de los seminarios. Los estudiantes de pedagogía poseían una plataforma de conocimientos que les ayudaba a otorgar significado al nuevo material de aprendizaje y a realizar procesos de indagación no previstos ni siquiera por el equipo docente. Por otro lado, al tener más experiencia a la hora de trabajar en grupo, mostraban un hábil manejo en competencias de gestión y organización del trabajo. En el otro extremo, se encontraban los grupos de magisterio que mostraban una gran adhesión a las consignas del tutor, trabajaban ceñidos al material ofrecido y, en ocasiones, no poseían los conocimientos suficientes para valorar la pertinencia de los textos que revisaban.

Ante esto es fácil ya darse cuenta que la autonomía en el aprendizaje exige conocer cómo funcionan los procesos que la van a hacer posible, disponer de las estrategias que van a permitir poner en marcha dichos procesos y utilizarse en las condiciones específicas del contexto y según las demandas concretas de la tarea a resolver (Lobato, 2006) Para participar en la propuesta de los seminarios o en otras similares, los grupos pertenecientes a primeros cursos requieren de formación en técnicas de búsqueda de información y de gestión y regulación de los aprendizajes. También necesitan más seguimiento y materiales de trabajo pautados y con un nivel de concreción que les ayude a participar con mayor seguridad en el equipo. De manera contraria, en los grupos con una trayectoria prolongada en la universidad, se impone la necesidad de potenciar procesos autónomos de investigación, facilitar el acceso a escenarios reales de recogida de información y ofrecer materiales que potencien vías diversas de estudio y profundización.

Valoración de los aprendizajes logrados

Según manifestaron los estudiantes, su participación en los seminarios les había ayudado a profundizar en un tema concreto, a desarrollar capacidades comunicativas y a perfeccionar las competencias de aprender a aprender y de trabajo en equipo. En primer lugar, los estudiantes dijeron haber alcanzado una elevada comprensión de contenidos propios de las asignaturas implicadas. Como era de esperar, las tareas de estudio y análisis de conceptos y teorías nucleares, la indagación y el análisis e intercambio de los hallazgos obtenidos, contribuyeron a que los estudiantes se especializaran en un tema concreto:

> AP11A: "*Realizando el seminario colaborativo he aprendido contenidos relacionados directamente con la formación on-line. Relacionándolo con la asignatura, he aprendido todo el proceso de diseño, desarrollo y evaluación pero centrado en la formación on-line"*

Una especialización que, en algunas ocasiones, les ayudó a profundizar en algunas dimensiones de la práctica profesional del pedagogo/a o maestro/a:

> AP57A: "*He profundizado mucho más en el ámbito de la formación de formadores. Me ha gustado trabajar este campo porque como futura pedagoga, una de las salidas profesionales que puedo tener es ésta. A lo largo de las lecturas, he podido conocer diferentes instrumentos que se utilizan para evaluar el grado de satisfacción de los destinatarios de la formación. He podido conocer la perspectiva de otros países en relación a la formación de formadores, es decir con la lectura de los textos he podido ver cómo implementan la formación, qué ausencias existen y qué fortalezas*"

Además de la adquisición de conocimiento disciplinar, los estudiantes señalaron otros aprendizajes igualmente importantes y que tenían que ver fundamentalmente con el desarrollo y perfeccionamiento de competencias tales como la de aprender a aprender, competencia comunicativa y de trabajo en equipo. La siguiente matriz recoge información emitida por los estudiantes respecto a esta cuestión:

Competencias	Información procedente de los cuestionarios
Competencia de aprender a aprender. Fomento de la autonomía en el aprendizaje y construcción de nuevos conocimientos al otorgar a los estudiantes la responsabilidad de gestionar y organizar el trabajo de los seminarios, tomar decisiones en torno a los criterios de búsqueda de fuentes de información y preparar el material necesario para las sesiones de discusión y reflexiones realizadas en el aula.	AP5A: "He aprendido a sintetizar información de los textos, he aprendido a aplicar estrategias participativas y reflexivas en los momentos de organización de trabajo y distribución de tareas, he aprendido a reflexionar sobre los textos y a pensar cómo lo llevaría yo a la práctica" AP6A: "Como aprendiz, he aprendido a buscar información sobre el tema que debemos trabajar. Todo y que para el seminario ya teníamos una serie de artículos para leer, estos no han sido suficientes y hemos tenido que buscar en libros o en páginas web con tal de poder ampliar el trabajo" AP44A: "He aprendido a sintetizar de una manera más correcta. A lo largo de la carrera he podido ver y comprobar que no tengo una gran capacidad de síntesis e identificación de los puntos más importantes de un texto determinado, el hecho de haber tenido que sintetizar mi parte del texto y explicar aquello que más destacaba del mismo me ha ayudado a mejorar esta capacidad de análisis y resumen"
Desarrollo de capacidades comunicativas a través de la discusión con compañeros de seminario y con el tutor, mediante la creación de espacios en los que los estudiantes han podido compartir el trabajo realizado, argumentar las posturas adoptadas y analizar la información proporcionada por otros/as.	AM2G: "Soy capaz de argumentar, con más fuerza, mis ideas. Dar argumentos a favor, saber expresar aquellas ideas que quiero compartir con mis compañeros. También escuchar a los demás. La puesta en común en clase nos ayuda a ir perdiendo el miedo escénico. Estamos aún en primero y es algo que tenemos que seguir trabajando"
Desarrollo de competencias de trabajo en equipo, relacionadas con habilidades de gestión de grupo, organización y distribución de tareas, liderazgo, acompañamiento y estímulo del trabajo realizado por los demás y evaluación y regulación del progreso de aprendizaje.	AP23A: "El trabajo en equipo me ha ayudado a suavizar algunas de mis competencias y deshacerme de algunos de los aspectos que me influyen como persona. Me gusta siempre llevar el hilo del trabajo, considero que a veces soy un poco autoritaria y el trabajo en equipo me ha ayudado a potenciar mis habilidades en saber comprender y respetar las perspectivas de otros miembros de mi equipo y aprender otros aspectos que desconocía" AM35A: "Como miembro de un equipo, he aprendido que no sólo es importante escuchar sino que decir tu opinión y aportaciones es fundamental. De igual importancia es respetar el turno de palabra e intentar comprender y aceptar las opiniones de todos los miembros del grupo" AM21A: "Como aprendiz he aprendido a tener más liderazgo, es decir, más iniciativa para que el trabajo avanzara"

Tabla 6. Aprendizajes logrados por los estudiantes

Propuestas de mejora

De entre las valoraciones que hicieron los estudiantes, cabe destacar aquellas que se refieren a la evaluación. La percepción del alumnado en relación a los instrumentos de evaluación que se utilizaron en los seminarios se encontraba impregnada de cierto escepticismo. Tanto es así que los estudiantes manifestaron su disconformidad con el sistema de evaluación implementado:

> AP4G: "*La evaluación debería mejorarse. Todos en el mismo grupo hemos obtenido la misma calificación. No ha habido un seguimiento* real *de lo que sucedía allí dentro y la calificación se ha basado sólo en el trabajo y la exposición*"

Este tipo de comentarios, emitidos por diversos estudiantes, nos hicieron entender que los instrumentos utilizados -autoevaluación, seguimiento y tutorización del trabajo, memoria y su presentación pública- habían sido válidos para valorar el trabajo grupal pero insuficientes para determinar con exactitud las calificaciones individuales y reconocer el esfuerzo y dedicación de cada uno de los componentes de los seminarios. En esta dirección, una alumna comentaba:

> AP66G: "*Es lo de siempre. En los trabajos grupales trabajan dos o tres y los restantes se desvinculan. Ya saben que habrá alguien que tire del carro. El problema es que después la nota es de grupo. Y esto no es justo. No obstante a estas alturas de grado los grupos se conforman por afinidad. En los seminarios no ha sido así, ya que nos hemos agrupado por temáticas"*

Como puede observarse en el anterior fragmento, y corroborando las afirmaciones de Kagan (1995), calificar la dedicación individual con una nota grupal podría convertirse en un acto injusto e imprudente por diversas razones: 1) se corre el riesgo de penalizar o premiar a unos estudiantes por la actuación de otros miembros del equipo, 2) las calificaciones de grupo que reflejan de manera parcial la capacidad de los estudiantes reducen la validez de los expedientes académicos 3) los estudiantes que son evaluados de acuerdo a factores que no controlan (el trabajo de sus compañeros de equipo) pueden frustrarse; 4) llegando por todo lo anterior a fomentar entre los estudiantes ciertas resistencias al aprendizaje cooperativo. Aparecen entonces algunos dilemas importantes en torno a la evaluación del trabajo grupal. Como se planteaba una de las profesoras en su diario de campo: "*¿Cómo distribuir las calificaciones: calificación grupal, media del grupo, individual, una combinación? ¿Quién aplica los criterios de evaluación? ¿El profesor, los estudiantes, co-evaluación, autoevaluación o una combinación de todo ello? ¿En qué proporción evaluar el producto y el proceso del trabajo del grupo?"* (PD5)

A partir de nuestra experiencia, hemos descubierto que para promover un verdadero aprendizaje colaborativo, los procesos de evaluación son cruciales y deben considerar una serie de aspectos como los que a continuación se detallan:

- Optar por el desarrollo de un sistema de evaluación formativa y compartida, cuya finalidad principal sea la mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes y el perfeccionamiento de los docentes. Por otro lado, un sistema que entienda la evaluación como un proceso de diálogo y una toma de decisiones mutua y colectiva entre los participantes en el proceso (López Pastor, 2009)

- Establecer un sistema de calificaciones que combine el rendimiento individual y grupal. Para ello, se impone la necesidad de diseñar y proponer actividades de aprendizaje que requieran tanto de trabajo individual como de trabajo grupal y que conduzcan a productos que se distingan con claridad en el sistema de evaluación.
- Proponer una cierta diversidad de instrumentos de evaluación que abarquen actividades de autoevaluación (individual y grupal) y de evaluación compartida por grupos de trabajo. Las primeras deberían conducir a los estudiantes a valorar su implicación, su propio desarrollo y aprendizaje y el funcionamiento general del equipo. Por su parte, las actividades de evaluación compartida deberían provocar un diálogo y análisis entre estudiantes y tutor/a acerca del rendimiento del grupo y de la satisfacción de los componentes respecto al proceso y producto obtenido.

Para finalizar, otro aspecto que debemos someter a revisión es el relativo a la tutorización de los seminarios. Los estudiantes han valorado de manera positiva el seguimiento realizado por los tutores fuera del aula. También valoran las sesiones de tutorías que se realizaron en clase. Sin embargo, y respecto a estas últimas, los alumnos sugieren abrir espacios en los que se propicie un contacto entre seminarios y en los que se pueda conocer aquello que están trabajando otros grupos:

> AM1G*: "Las tutorías en el aula se han realizado por seminarios. Hubiera estado bien hacer tutorías grupales, con todo el grupo, donde hubiéramos ido conociendo el trabajo que estaban realizando los compañeros. Ahora conocemos mucho un tema pero, sólo con la presentación final de los otros temas, nos hemos quedado con unas pinceladas de los demás temas"*
>
> AM4G: "*Llevar las reflexiones de los grupos individuales a todo el grupo clase"*

Conclusiones

Los resultados obtenidos, derivados de la participación como docentes en la experiencia de los seminarios, nos hacen concluir los siguientes aspectos:

- El aprendizaje colaborativo requiere de una actitud activa y una disposición positiva por parte de los estudiantes y el rol del profesor debe limitarse al de asesor o guía. Cabe señalar que en la experiencia de los seminarios tan importante ha sido ayudar a los estudiantes en la construcción libre de conocimiento como artificiar oportunidades de realizar actividades asociadas a los seminarios y de ofrecer espacios para dialogar sobre lo que surgiera en el curso de la experiencia. En todo ello, la planificación y coordinación docente han sido aspectos cruciales.
- Según los resultados obtenidos, la estrategia de los seminarios colaborativos se presenta como una opción válida para potenciar el aprendizaje de conocimientos académicos, el desarrollo de capacidades comunicativas y de las competencias de aprender a aprender y de trabajo en equipo. Para ello, es necesario diseñar y fomentar contextos de aprendizaje autónomo, de lectura individual, grupal, de debate y reflexión colaborativa.

- Para que los seminarios contribuyan a la consecución de aprendizajes relevantes es necesario ofrecer material potencialmente significativo, es decir relacionable con la estructura cognitiva de los estudiantes. Es también importante conocer si existen ideas previas o de anclaje adecuadas en el alumnado que permitan la interacción con el material nuevo que se presenta (Ausubel, 2002). Los documentos de lectura, guías e instrumentos de evaluación deben ser sensibles a los conocimientos previos de los estudiantes y ofrecer alternativas diversas de aprendizaje.
- Junto a ello, los apoyos complementarios de carácter tutorial se convierten en un aspecto crucial. Las valoraciones realizadas por los estudiantes participantes en la experiencia nos conducen a considerar junto a Rué (2009) que el apoyo puede ser variable en función de los objetivos formativos, del grado de madurez de los estudiantes para manejarse en las situaciones de aprendizaje, del nivel de experiencia en trabajo en equipo, etc. En el caso de grupos que se inician en actividades cooperativas, el apoyo del profesor/a debe traducirse en una mayor información acerca de cómo organizarse, de cómo gestionar y regular los aprendizajes y en una actitud que fomente espacios en los que los estudiantes puedan asumir de manera paulatina mayor autonomía en la planificación y organización de las tareas de aprendizaje.
- Por los resultados obtenidos, se sugiere una evaluación continuada, formativa y fundamentada en la utilización de un conjunto significativo de instrumentos. En esencia, la evaluación debe contribuir a que el alumnado aprenda más a medida que la innovación avanza, ayudándole a encauzar sus hallazgos hacia la formulación de nuevos interrogantes y hacia la construcción de saber.

Referencias bibliográficas

Alonso, L.E., Fernández, C. y Nyssen, J.M. (2009). *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España.* Madrid: Aneca.

Andreu, L. y Sanz-Torrent, M. (2010). El trabajo en equipo en el aula: de la isla al continente. En T. Pagès., A. Cornet y J.Pardo (Eds.), *Buenas prácticas docentes en la universidad* (pp. 54-65). Barcelona: Octaedro.

Ausubel, D.P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós: Barcelona.

Barba Martín, J.J., Martínez Scott, S. y Torrego Egido, L. (2012). El Proyecto de aprendizaje tutorado cooperativo. Una experiencia en el grado de maestra de Educación Infantil. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Monográfico: Buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria*, 10 (1), 123–144. Recuperado el 4 de agosto de 2013 en http://redaberta.usc.es/redu.

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

Barraycoa, J. y Lasaga, O. (2010). La competencia de trabajo en equipo: más allá de corta y pega. *Vivat Academia,* 111, 1-5. Recuperado el 8 de agosto de 2013 en http://www.ucm.es/info/vivataca/numeros/n111/DATOSS.htm.

Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.

De la Peña, J.I. y Herrera, A. (2012). Formación de competencias profesionales a través de un trabajo cooperativo: resultado de la experiencia. *Revista de Docencia Universitaria,* 10(1), 291-311. Recuperado el 16 de septiembre de 2013 en http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/324.

Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 231-246.

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación.* Madrid: Morata.

Esteve, F. y Gisbert, M. (2011). El nuevo paradigma de aprendizaje y las nuevas tecnologías. *Revista de Docencia Universitaria,* 9(3), 55-73.

Exley, K. y Dennick, R. (2009). *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior. Tutorías, seminarios y otros agrupamientos*. Madrid: Narcea.

Felder. R. y Brent, R. (2007). Cooperative Learning. En P.A. Mabrouk, (Ed.), *Active Learning: Models from the Analytical Sciences* (pp. 34-53). Washington, DC: American Chemical Society.

García, A. y Troyano, Y. (2010). Aprendizaje cooperativo en personas mayores universitarias. *Revista interamericana de Educación de Adultos,* 32(1), 7-24.

González, N. y García, M.R. (2007). El aprendizaje cooperativo como estrategia de enseñanza-aprendizaje en psicopedagogía (UC): repercursiones y valoraciones de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación,* 42(6), 1-13.

González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe.* Bilbao: Universidad de Deusto.

Gutiérrez del Moral, M.J. (2009). El trabajo cooperativo, su diseño y su evaluación. Dificultades y propuestas**.** *UNIVEST09.* Recuperado el 5 de julio de 2013 en http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/1956/217.pdf?sequence=1.

Halász, G. y Michel, A. (2011). Key competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46(3), 1-18.

Jones, K. y Jones, J. (2008). Making Cooperative Learning Work in the College Classroom: An Application of the "Five Pillars" of Cooperative Learning to Post-Secondary Instruction. *The Journal of Effective Teaching,* 8(2), 61-76.

Jordan, S. (2010). La práctica de la autoevaluación y la evaluación por los compañeros. En S. Brown y A. Glasner (Eds.), *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques.* Madrid: Narcea.

Kagan, S. (1995). Group grades miss the mark. *Educational leadership,* 52(8), 68-71.

Lobato, C. (2006). El estudio y el trabajo autónomo del estudiante. En M. De Miguel (Dir.) (2006). *Métodos y modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias.* Madrid: Alianza Universidad. Recuperado el 12 de agosto de 2013 en http://evavalpa.org/modulos/modulo_06/estudio_trabajo_autonomo.pdf.

López Pastor, V. (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior.* Madrid: Narcea.

Morales, P. (2008). Nuevos roles de profesores y alumnos, nuevas formas de enseñar y aprender. En L. Prieto Navarro (Ed.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje* (pp. 17-29). Barcelona: Octaedro.

Niemi, H. (2009). Why from teaching to learning? *European Educational Research Journal*, 8(1), 1-17.

Pujolàs, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo.* Barcelona: Graó.

Real Academia Española (2013). Recuperado el 5 de julio de 2013 en http://rae.es/

Rué, J. (2007). *Enseñar en la universidad. El EEES como reto para la Educación Superior.* Madrid: Narcea.

Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en Educación Superior.* Madrid: Narcea.

Saleh, T. A. (2011). Statistical Analysis of Cooperative Strategy Compared with Individualistic Strategy: An Application Study. *The Journal of Effective Teaching*, 11(1), 19-27.

Slavin, R. E. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica.* Buenos Aires: Aique.

Torrelles, C., Coiduras, J., Isus, S., Carrera, F., París, G. y Cela, J. (2011). Competencia de trabajo en equipo: Definición y categorización. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado,* 15(3), 329-344.

Tran, V. D., y Lewis, R. (2012). Effects of Cooperative Learning on Students at An Giang University in Vietnam. *International Education Studies, 5*(1), 86-99.

Williams, R. B. (2007). *Cooperative Learning: A Standard for High Achievement.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Artículo concluido el 16 de abril de 2014

Jarauta Borrasca, B. (2014). El aprendizaje colaborativo en la universidad: referentes y práctica. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 12 (*4*), 281-302.

Publicado en http://www.red-u.net

Beatriz Jarauta Borrasca

Universidad de Barcelona

Departamento de Didáctica y Organización Educativa

Mail: bjarauta@ub.edu

Profesora lectora en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Licenciada en Psicopedagogía y Doctora en Pedagogía. Secretaria académica del Observatorio Internacional de la Profesión Docente (OBIPD) y miembro del grupo de investigación FODIP (Formación Docente e Innovación Pedagógica). Ha participado en diversas acciones formativas y proyectos de investigación, nacionales e internacionales, sobre la formación del profesorado de todos los niveles educativos. Ha realizado diversas publicaciones sobre innovación educativa en el ámbito de la educación superior y sobre la construcción del conocimiento profesional del profesorado universitario.