

Desarrollo de un proyecto de aprendizaje colaborativo en línea. El trabajo colaborativo y las Tecnologías de Información y Comunicación. La Perspectiva de la Internacionalización

Development of an online collaborative learning project. Collaborative work and Information and Communication Technologies. The Perspective of Internationalization

Desenvolupament d'un projecte d'aprenentatge col·laboratiu en línia. El treball col·laboratiu i les Tecnologies d'Informació i Comunicació. La Perspectiva de la Internacionalització

1

Jhenny Rivas Alberti

Doctora en Derecho. Universidad de Zaragoza (España)

Universidad de las Americas (Chile)

E-mail: jhennyrial1613@gmail.com

Alexander Espinoza

Doctor en Derecho, Universidad de Passau. Magister Legum, Universidad de Passau.(Alemania)

Universidad de las Americas (Chile)

E-mail: jhennyrial1613@gmail.com

Resumen: El diseño de una experiencia de aprendizaje colaborativo se presenta a través de sus objetivos, evaluación y retroalimentación. El aprendizaje colaborativo en línea es una estrategia que integra el aprendizaje colaborativo con las tecnologías de la información y la comunicación para la construcción conjunta de conocimiento utilizando herramientas sincrónicas y asincrónicas que facilitan la comunicación, colaboración y coordinación en entornos virtuales. El proyecto se implementó mediante el uso de plataformas digitales, promoviendo el pensamiento crítico y creativo basado en la búsqueda y análisis de información para realizar actividades colectivas y construir conocimiento de manera conjunta. El aprendizaje colaborativo online es una herramienta que permite la internacionalización desde una dimensión interna, para la integración en los planes de estudio de una carrera, involucrando tanto a estudiantes como a docentes. En la presente investigación, el aprendizaje colaborativo en línea resultó ser una herramienta valiosa para activar la participación, la interactividad y el significado de la información para el estudiante, destacando su papel como creador de su propio conocimiento dentro del proceso de aprendizaje. Además, el aprendizaje colaborativo mejoró el aprendizaje activo y autodirigido y el trabajo en equipo. También se evidenció el desarrollo de habilidades interpersonales, siendo cada persona responsable de su propio aprendizaje y del de todo el equipo de trabajo.

Palabras claves: trabajo colaborativo, tecnologías de la información y comunicación, internacionalización, cooperación, entornos virtuales.

Abstract: The design of a collaborative learning experience is presented through its objectives, evaluation and feedback. Online collaborative learning is a strategy that integrates collaborative learning with information and communication technologies for the joint construction of

knowledge using synchronous and asynchronous tools that facilitate communication, collaboration and coordination in virtual environments. The project was implemented through the use of digital platforms, promoting critical and creative thinking based on the search and analysis of information to carry out collective activities and build knowledge together. Online collaborative learning is a tool that allows internationalization from an internal dimension, for integration into the study plans of a career, involving both students and teachers. In the present research, online collaborative learning turned out to be a valuable tool to activate participation, interactivity and the meaning of information for the student, highlighting their role as creator of their own knowledge within the learning process. Additionally, collaborative learning improved active, self-directed learning and teamwork. The development of interpersonal skills was also evident, with each person being responsible for their own learning and that of the entire work team.

Keywords: collaborative work, information and communication technologies, internationalization, cooperation, virtual environments.

Resum: El disseny d'una experiència d'aprenentatge col·laboratiu es presenta a través dels seus objectius, avaluació i retroalimentació. L'aprenentatge col·laboratiu en línia és una estratègia que integra l'aprenentatge col·laboratiu amb les tecnologies de la informació i la comunicació per a la construcció conjunta de coneixement utilitzant eines sincròniques i asincròniques que faciliten la comunicació, col·laboració i coordinació en entorns virtuals. El projecte es va implementar mitjançant l'ús de plataformes digitals, promovent el pensament crític i creatiu basat en la cerca i anàlisi d'informació per a realitzar activitats col·lectives i construir coneixement de manera conjunta. L'aprenentatge col·laboratiu en línia és una eina que permet la internacionalització des d'una dimensió interna, per a la integració en els plans d'estudi d'una carrera, involucrant tant a estudiants com a docents. En la present recerca, l'aprenentatge col·laboratiu en línia va resultar ser una eina valuosa per a activar la participació, la interactivitat i el significat de la informació per a l'estudiant, destacant el seu paper com a creador del seu propi coneixement dins del procés d'aprenentatge. A més, l'aprenentatge col·laboratiu va millorar l'aprenentatge actiu i autodirigit i el treball en equip. També es va evidenciar el

desenvolupament d'habilitats interpersonals, sent cada persona responsable del seu propi aprenentatge i del de tot l'equip de treball.

Paraules claus: treball col·laboratiu, tecnologies de la informació i comunicació, internacionalització, cooperació, entorns virtuals.

Introducción

La siguiente investigación tiene como objeto presentar los principales resultados en el desarrollo de una experiencia de aprendizaje colaborativo en línea, durante el período 2021-2022, entre las Universidades Católica del Maule, escuela de Derecho y la Universidade de Santa Cruz do Sul de Brasil, Facultad de Derecho. Presentaremos el desarrollo del proyecto mediante la metodología de aprendizaje colaborativo, con apoyo en las tecnologías de la información y comunicación. Para ello proponemos la revisión de las nociones de internacionalización universitaria como punto de partida para luego entrar a la revisión desde un punto de vista teórico del trabajo colaborativo y el desarrollo del proyecto de aprendizaje colaborativo con sus principales resultados y conclusiones.

Se establecieron como objetivos del Proyecto “Aprendizaje Colaborativo en Línea entre estudiantes de Derecho de Chile y Brasil”: (i) Desarrollar en el estudiante autonomía para construir su aprendizaje en interacción con sus pares, (ii) Desarrollar habilidades de comunicación efectiva, expresando ideas con claridad y coherencia tanto en forma escrita como oral, (iii) Promover espacios de colaboración y trabajo en equipo, que permitan resolver problemas, actuando con iniciativa, responsabilidad y capacidad de adaptación.

Siendo estos objetivos conformes con el perfil de egreso del estudiante de la carrera de derecho de la Universidad Católica del Maule que entre otras competencias establece: “Comunicar ideas, haciendo uso de las tecnologías de la información para desenvolverse en diversos escenarios, dando soluciones a diversas problemáticas de la especialidad”.

1. Internacionalización universitaria

La internacionalización, es “el proceso de integrar una dimensión internacional e intercultural a las funciones de enseñanza, investigación y servicio de la institución” (Knight, 2005a).

Entre las iniciativas de internacionalización institucional encontramos programas de movilidad académica, estudios de lenguas extranjeras y la internacionalización curricular a través de planes de estudio, programas de grado doble y programas de grado en conjunto (Knight, 2005a).

El significado que tiene el concepto de internacionalización en el ámbito de la educación superior no responde a un criterio único, ni una acepción totalmente compartida (Knight, 2005a), por lo que en algunos aspectos puede confundirse con el concepto de globalización (Fernández & Ruza, 2004; Knight, 2005a), con el concepto de interculturalidad (Knight, 2005a; Hellstén, 2010). Lo cierto es que existe una importante evolución de la dimensión internacional de las universidades en las últimas décadas (Knight, 2005a; Didou, 2007; Hellstén, 2010).

Para mayor abundamiento sobre la noción de internacionalización, encontramos a Throsby (1998) de acuerdo con el cual la internacionalización en la educación superior abarcaría aquellos aspectos de los sistemas o de las instituciones que están fuera de las fronteras de un país o que están influidos por las relaciones con estudiantes, profesores, gestores, instituciones educativas, sistemas, administraciones públicas y demás agentes en otros países.

En la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (1998) se describe la internacionalización de la educación superior como “el proceso de integrar la dimensión internacional/intercultural en la educación, en la investigación y en los servicios prestados por la institución”.¹

En el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) la internacionalización de la educación superior tiene motivaciones tanto de carácter económico como político (Moles, 2006; Sanz, 2006; Mottis, 2008; Hernández, 2010). También, la internacionalización puede tener su origen en las necesidades que se derivan de los procesos de globalización como ocurre en el caso de América Latina (Didou, 2007). Una tercera motivación aparece para otra parte de la doctrina, la cual se refiere a motivaciones de carácter social, que coloca a la universidad como eje de un

¹ <https://deportes.utem.cl/wp-content/uploads/2016/11/02-Declaraci%C3%B3n-Mundial-sobre-la-Educaci%C3%B3n-Superior-UNESCO.pdf>

desarrollo sustentable en relación con su entorno geográfico más cercano (Gaete & Bratos, 2012).

En todo caso, estimamos importante, que la internacionalización de las universidades tenga a largo plazo objetivos más amplios como el establecimiento de relaciones culturales y económicas con otros países, la formación de capital humano competitivo, la mejora en la calidad de la educación impartida y la expansión del prestigio del sistema educativo (Van Der Wende (2001), Mcburnie (2001) & Yang (2002).

Es muy frecuente que las estrategias de internacionalización de las universidades se estructuren sobre la base de la existencia de acuerdos intergubernamentales de cooperación académica entre países (Didou, 2007; Unceta, 2001), también es posible la ejecución de acuerdos bilaterales o multilaterales entre universidades, en ámbitos como la docencia, investigación, vinculación con el medio.

En cuanto al desarrollo de la internacionalización de la enseñanza superior, también se hace referencia por una parte a la internacionalización en casa, que incluye actividades que ayudan a los estudiantes a desarrollar destrezas interculturales y conciencia de globalización. Y, por otra parte, todas las formas de enseñanza en el extranjero: movilidad de estudiantes y docentes, diversos programas (Knight, 2011c: 22-24).

En el caso del aprendizaje colaborativo en línea se trata de una herramienta que permite internacionalización desde una dimensión interna, para la integración en los planes de estudio de una carrera, involucrando tanto a estudiantes como a docentes.

2. Marco Teórico

2.1 Metodología Aprendizaje Colaborativo en Línea

El aprendizaje colaborativo en línea, surgido en Estados Unidos, destaca por su carácter interdisciplinario, la autonomía de los profesores en el diseño de las actividades propuestas y por su bajo coste permitiendo que grupos de estudiantes y docentes que están incluso en diferentes husos horarios o con grandes distancias geográficas de por medio pueden realizar

actividades conjuntas. Puede ser integrada en los planes de estudios sea cual sea el área temática y nivel, involucrando a los principales actores de la educación, docentes y alumnos.²

El aprendizaje colaborativo en línea es un modelo de internacionalización del currículo o internacionalización en casa (Knight, 2011b), que pretende transformar las prácticas educativas incorporando una dimensión internacional en los programas de estudio. Entre algunos modelos similares pueden mencionarse intercambio virtual, tele-colaboración, tele-tándem, educación de lenguas extranjeras mediado por Internet, equipos globales virtuales o entornos de aprendizaje en red global (O'dowd, 2018).

El aprendizaje colaborativo en línea es una estrategia que integra el aprendizaje colaborativo con la tecnología de la información y la comunicación para la construcción del conocimiento en forma conjunta haciendo uso de herramientas sincrónicas y asincrónicas que permitan facilitar la comunicación, colaboración y coordinación en ambientes virtuales (Collazos et al, 2014; Sung et al., 2017).

El aprendizaje colaborativo en línea es una pedagogía innovadora, involucra la enseñanza y el aprendizaje colaborativos con dos o más instituciones en otros países. Para la ejecución de esta metodología se hace uso de la comunicación en línea en el marco de una asignatura que se dicta en determinado programa académico. Se proyecta el diseño de varias sesiones de clase en conjunto entre un académico y su par en el extranjero. Bien pudiera tratarse de un curso completo o un módulo de este. Siendo una parte esencial para el desarrollo de la actividad la participación de los estudiantes de ambos países, quienes deben lograr trabajar en conjunto, por ello se promueve el trabajo en equipo de grupos mixtos, a fin de completar las tareas diseñadas para el proyecto conjunto.³

² <https://coil.suny.edu/about-suny-coil/coil-service-mark/>

³ Para mayor abundamiento puede verse el programa para las aulas internacionalizadas de la Universidad del Rosario. <https://www.urosario.edu.co/PortalUrosario/media/UR-V3/Virtual%20Exchange/pdf/Guia-COIL-GLOBAL-CLASSROOM.pdf>

Se plantea un aprendizaje basado en proyectos que permite la participación de los alumnos sea cual sea su lugar de origen, cubriendo, por tanto, competencias transversales instrumentales e interpersonales (Mir, 2008; Quintana et al., 2007).

2.2 Dimensiones teóricas del aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo permite el desarrollo de cinco competencias fundamentales, en este sentido puede verse (Palacios; Deroncele; 2021, Damon, 1984; Gennari et al., 2016; Johnson & Johnson, 2014; León et al., 2017; Slavin, 2014). Estas son: a) independencia positiva, en la que los integrantes del grupo dependen de sus interacciones para alcanzar el objetivo, desarrollando cohesión social en el proceso; b) interacción promotora, que es el aspecto motivacional que se genera en los estudiantes cuando trabajan en grupo; c) responsabilidad individual, que permite que cada integrante asuma una parte del trabajo; d) procesamiento grupal, que permite la interacción con diferente niveles de desarrollo cognitivo, estimulando la creación de capacidades de aprendizaje y; e) habilidades sociales, que contempla las habilidades de comunicación interpersonal, liderazgo, gestión de tareas, entre otras. En consecuencia, cada uno de los elementos anteriores, resultan desarrollados durante un proceso satisfactorio de aprendizaje colaborativo.

Los elementos en los que se apoya el aprendizaje colaborativo son cooperación, responsabilidad, comunicación, trabajo en equipo y autoevaluación (Carpena- Niño & Pedrero, 2021:208). Destacamos que estos elementos que caracterizan al aprendizaje colaborativo son fácilmente transferibles al ámbito de la vida diaria y en lo futuro a la vida profesional, por las competencias transversales que contempla en su desarrollo.

En cuanto a las responsabilidades que se asignan a docentes y estudiantes encontramos que el docente debe guiar a los estudiantes en el transcurrir de la experiencia del aprendizaje activo. El docente no es el fin del aprendizaje, sino una herramienta más, su responsabilidad se centra en enseñar a aprender (Estrada, 2016:46). El aprendizaje colaborativo implica la construcción y mantenimiento compartido entre alumnos y docentes de la tarea, los objetivos, las responsabilidades y los productos de aprendizaje (Vallet et al; 2016). Esto supone comunicación clara de los objetivos de la actividad, así como de las instrucciones, monitoreo continuo de las

actividades de grupo. Todas las sesiones de las clases colaborativas suponen una preparación previa por parte del docente. Esto en cuanto a la explicación de la actividad y sus objetivos; así como en los criterios a evaluar, promoviendo además la autoevaluación y co-evaluación de las actividades. Realizando retroalimentación para que los equipos pueden entender los aspectos descendidos y mejorarlos (Monterrey, 2000).

Así las cosas, el diseño efectivo de problemas, casos y/o proyectos para los equipos, y su adecuada conducción son esenciales para el éxito de la estrategia de trabajo colaborativo y la generación de equipos de aprendizajes auto-gestionados (Roberson & Franchini, 2014:275-302).

También es importante preparar a los estudiantes para el trabajo colaborativo, dedicando la primera sesión dentro del proyecto, a una actividad para que los estudiantes compartan sus intereses, y forma de pensar sobre un tema que puede ser de actualidad o simplemente de su interés, de manera tal que los estudiantes puedan realizar mayor interacción, de igual forma también es necesario enseñar a los estudiantes a que pueden establecer diferentes responsabilidades o roles dentro del equipo, lo cual permitirá obtener el resultado final esperado. Enseñándoles a pensar como miembros de un equipo en el que el aporte de todos es importante.

En este sentido, el trabajo en equipo correspondería a la disposición personal para colaborar con otros en la realización de actividades y así lograr objetivos comunes, intercambiando información, asumiendo responsabilidades, resolviendo dificultades y contribuyendo a la mejora y desarrollo colectivo (Torrelles et al; 2011:331-344). De igual forma, le permite al docente tomar un rol de facilitador, asegurando que el estudiante aplique los conocimientos aprendidos, mientras interactúa con pares al conformar grupos (Lee et al; 2014:154-160).

Es de hacer notar que la competencia de trabajo en equipo se adquiere a través de un proceso que conlleva la adquisición de diferentes habilidades, y requieren ser abordadas de manera transversal y estructurada a lo largo de las diferentes asignaturas que comprenden una carrera, por lo que requiere un esfuerzo de organización y planificación importante por parte del cuerpo docente (Martínez-Gómez & Marín-García, 2009:6).

El aprendizaje colaborativo busca generar capacidades para un estudio autónomo en el estudiante universitario, participa sosteniendo su punto de vista, pero además aprende a aceptar otros puntos de vista, este reacomodo de conceptos en los cuales sus puntos de vista convergentes y divergentes forman su nuevo marco conceptual para generar nuevo conocimiento (González & Díaz, 2005). Así como, mejorar el rendimiento académico del alumnado, cuando la metodología utilizada es la educación entre iguales. A tales efectos encontramos las siguientes investigaciones (Cardozo, 2010; Rodríguez et al, 2017; Fresneda, 2017).

10

En el aprendizaje colaborativo los agentes educativos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, docentes y alumnos, tratan de llegar a una definición intersubjetiva de la situación a partir de los significados subjetivos de cada uno de ellos (Torras-Virgili, 2013).

En definitiva, las situaciones de trabajo en equipo favorecen el crecimiento del grupo y de cada uno de sus integrantes mediante el desafío de enfrentar las situaciones desconocidas para explorar y construir sus propios conocimientos en equipo. Esta forma de trabajo contribuye a crecer la inteligencia y creatividad, los valores éticos, la solidaridad al compartir tareas y refuerza la comprensión, a la vez que despierta la necesidad de aprender, a partir del descubrimiento en equipo del mundo social, natural y personal (Ferreiro & Calderon, 2009:132).

La estrategia del aprendizaje colaborativo como metodología es más compleja y exigente, frente al común trabajo en grupo (González & Díaz, 2005: 21-44). Es necesario mencionar que en cuanto a sus características el reconocimiento de pares, el nuevo rol del docente, el espacio para deliberación de temas, son relevantes en el ámbito universitario para para el desarrollo de competencias profesionales genéricas y el desarrollo de los temas sustantivos de las distintas asignaturas.

La metodología del aprendizaje colaborativo, va de la mano con un cambio del paradigma en la educación superior, que pasa de estar centrado en el profesor como el principal responsable del aprendizaje de sus estudiantes, con una formación centrada en la teoría, a una postura de mayor responsabilidad de los estudiantes, en su propio proceso de aprendizaje, y una formación más

orientada al “saber hacer”, al “aprender a aprender” y otras competencias relacionadas con la disciplina profesional (López, 2011).

2.3 Evaluación en el aprendizaje colaborativo

Las actividades de aprendizaje colaborativo comúnmente tienen varios objetivos, incluyendo aprendizaje individual, el éxito en el funcionamiento del equipo y un producto colaborativo. Debido a que el apoyo a los compañeros para aprender el material es responsabilidad principal de cada estudiante, la colaboración y valoración individual son dos requerimientos de evaluación en casi todos los proyectos. Esto incluye participación en clase, asistencia, preparación individual y cooperación, lo que supone ayudar a los demás a aprender el material del curso (Monterrey, 2000).

Por otra parte, estimamos necesaria tanto la valoración del proceso de aprendizaje como de los resultados, productos de ese aprendizaje. La evaluación del proceso es importante porque permite comprender cada uno de los momentos e interacciones de los estudiantes tanto individualmente como en grupo. Lo que en definitiva también nutre una mejor retroalimentación tanto del proceso como del producto. Siempre teniendo como norte que la evaluación es un momento de aprendizaje (Iborra & Izquierdo,2010:228).

Evaluar el proceso grupal es un elemento esencial, para asegurar que el grupo está actuando realmente como un equipo y que el aprendizaje surge de una construcción conjunta y coordinada del conocimiento de todos los integrantes. Resulta una labor compleja, medir todas y cada una de las complejas habilidades que puede desarrollar un individuo en y con un grupo, o las aptitudes inter-intragrupales (Iborra & Izquierdo,2010:230).

La evaluación del trabajo en equipo debe ser un procedimiento que permita identificar la cantidad y calidad de la participación de un individuo en el trabajo realizado en grupo (Montoya, 2012: 44-45). Algunos aspectos que pueden ser evaluados: conocimiento temático (comprensión de los temas de la asignatura), colaboración (colaboración a lo largo de todo el desarrollo de la actividad), tolerancia (actitud de integración, armonía y respeto en el equipo de trabajo), capacidad de liderazgo (convencer, innovar y dirigir sin generar conflictos). Montoya (2012:45).

A fin de que la evaluación también sea colaborativa, debe ser una actividad compartida entre el profesor y el grupo, por lo que el producto final debe ser objeto tanto de autoevaluación, co-evaluación y heteroevaluación, esto además compromete a los estudiantes a conocer los criterios de evaluación que emplearán y trabajar en función de ello. Esto le permitirá al estudiante: reconducir y mejorar sus procesos y experiencias.

Así las cosas, algunos autores han propuesto la evaluación por pares (Freeman & Mckenzie, 2002:560; Strom, 1999: 539-553; Vik, 2001:112-119), esta evaluación por pares podría ser complementada con la autoevaluación o la monitorización consecutiva de los equipos (Berry, 2007:19-36). En todo caso también se requiere la revisión de los procesos del equipo y cómo mejorarlos.

Por lo tanto, si entendemos la necesidad de que el alumnado desarrolle a través del aprendizaje su capacidad de autonomía, confianza en sí mismo, trabajo en equipo o aprender a aprender, debemos evaluar de manera crítica, ya que de otra manera no estaríamos ni facilitando ni favoreciendo estas competencias entre los/as estudiantes (Reynolds & Trehan, 2000).

En virtud de estas consideraciones, concebimos a los efectos de la formulación del proyecto de aprendizaje colaborativo la evaluación como una reflexión crítica de los procesos de aprendizaje, y por lo tanto un proceso global, continuo, contextualizado, planificado, interactivo y estratégico que permite: identificar, comprender, valorar y reorientar tanto la evolución del aprendizaje individualmente como en grupo, así como la reflexión sobre las experiencias de aprendizaje, compartidas en una situación didáctica de grupo colaborativo (Iborra & Izquierdo, 2010).

2.4 Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales

Los recursos tecnológicos basados en las tecnologías de la información y comunicación han pasado a ser una pieza fundamental en el sistema educativo actual. Esta importancia se hizo aún más evidente en el contexto de emergencia educativa producida por la pandemia Covid-19 (Bond, 2021).

El trabajo colaborativo en ambientes virtuales tiene como característica principal el uso de las herramientas de interconexión, utilizadas con una finalidad pedagógica como mediadoras en las nuevas formas de aprender: las páginas web dinámicas, los foros, los chats, sesiones sincrónicas, entre otros, son ejemplo de las herramientas que se proponen para el trabajo colaborativo. Esta estrategia de trabajo promueve la colaboración sustentándose en las nuevas propuestas pedagógicas (Ruiz et al, 2007:30; Coll; et al, 2006; Slof et al, 2020; Sung et al., 2017, Acosta, 2019).

El aprendizaje colaborativo en línea supone un discurso colaborativo. El discurso colaborativo plantea intercambiar ideas, pensamientos, argumentos, puntos de vista, perspectivas con los compañeros de grupo, de curso y con el docente. En este intercambio, la evaluación del discurso de los otros y la confrontación con el propio discurso se vislumbran como una gran herramienta. La búsqueda de semejanzas y diferencias, argumentos compartidos o contrarios y de comprensiones compartidas es una constante en la construcción de un discurso colaborativo (Topping; et al, 2000: 149-169; Jeong & Hmelo-Silver, 2016; Malmberg et al., 2015). Para lo cual las herramientas que nos ofrece el entorno online pueden ser muy valiosas.

También el aprendizaje colaborativo en línea promueve la ocurrencia de procesos innovadores a través de emociones y actitudes expresadas por los participantes (Belli, 2020a). Al tiempo que promueve la innovación y la creatividad en diferentes contextos (Belli, 2023b:2).

En este mismo sentido encontramos que los entornos virtuales ofrecen un conjunto de medios que posibilitan la comunicación entre alumno profesor y entre alumnos de una misma clase, por lo que se facilita la implementación de los modelos de enseñanza y aprendizaje basados en la interacción social. Estas herramientas tecnológicas se integrarían al diseño de una situación educativa de aprendizaje colaborativo para dar soporte a la interacción entre los participantes (Cenich, 2009:72).

Diversos estudios han demostrado los buenos resultados de la estrategia de aprendizaje colaborativo de trabajo en equipo en ambientes virtuales para el logro de los objetivos de aprendizajes (Castellanos et al., 2016; Kyndt et al., 2013; Retnowati et al, 2017). No obstante, también es necesario mencionar las dificultades que pueden afectar el buen desempeño del

trabajo en equipo, así como el logro de los objetivos (Riaño et al; 2008; Jiménez & Llitjós, 2006, Ruiz et al; 2007; Guitert; et al, 2005). Entre estas dificultades pueden mencionarse la falta de habilidades comunicativas, de socialización, o bien las relacionadas con el desconocimiento del uso y manejo de las herramientas tecnológicas. También pueden mencionarse, la ausencia de complementos paralingüísticos como la entonación y el gesto para transmitir aspectos emocionales y significados más sutiles (Tirado, 2011:51).

5. Desarrollo del Proyecto “Aprendizaje Colaborativo en Línea entre estudiantes de Derecho de Chile y Brasil”

14

5.1 Antecedentes

Durante el periodo julio-diciembre del 2021 se implementó una estrategia de aprendizaje colaborativo en línea en la Universidad Católica del Maule, dentro del Programa de Internacionalización de la Universidad, esta implementación se realizó de manera piloto entre docentes de la escuela de Derecho de la Universidad Católica del Maule y la Universidade de Santa Cruz do Sul de Brasil. En el caso de la Universidad Católica del Maule la asignatura participante correspondió a Derecho Constitucional con estudiantes de segundo año de la carrera de Derecho y la Universidade de Santa Cruz do Sul de Brasil participó a través de la asignatura Derecho de Familia con estudiantes de cuarto año de la carrera de Derecho.

Como punto de partida a través de la Dirección de Relaciones Internacionales e Intercambio Académico, se identificaron pares académicos entre diferentes instituciones que compartieran asignaturas afines en programas educativos también afines; y se favoreció el contacto y comunicación entre estos pares. Surgiendo así, la posibilidad de desarrollar un proyecto común entre la asignatura Derecho Constitucional y Derecho de Familia.

Se realizó trabajo conjunto entre los docentes de la Universidad Católica del Maule y la Universidade de Santa Cruz do Sul de Brasil, con el objetivo diseñar el proyecto. Esta etapa de diseño de las actividades y validación de los instrumentos tuvo una duración de 2 meses. En este sentido, se decidió tomar como tema de estudio el matrimonio entre personas del mismo sexo o matrimonio igualitario. Analizando aspectos propios tanto del derecho de familia como de derecho constitucional en Brasil y Chile. Adicionalmente, se diseñaron sesiones conjuntas para

abordar el método de derecho comparado, bajo el cual se desarrollaría el proyecto por parte de los estudiantes. Con el fin de uniformar toda la información que sería manejada por los estudiantes. Todos los materiales desarrollados por el equipo de trabajo se realizaron tanto en español como en portugués.

Se realizó una primera sesión conjunta entre las dos universidades con todos los estudiantes, la cual sirvió para explicar la metodología de la actividad, el producto esperado, las reglas de trabajo entre los grupos y aclarar dudas. También se realizó una actividad rompe-hielo que permitió un inicial intercambio cultural entre los estudiantes. Así como, un primer encuentro entre los grupos de estudiantes lo que permitió un primer acercamiento, la discusión de algunos aspectos introductorios sobre el tema planteado, el intercambio de datos de contacto, así como el establecimiento de un cronograma de encuentros y trabajo.

15

5.2 Desarrollo del proyecto

En cuanto al producto que debía ser entregado por los estudiantes, los docentes acordaron como producto final de la actividad la elaboración de un poster académico, en el cual se expresarán los aspectos más relevantes de la investigación de derecho comparado desarrollada por los estudiantes, así como sus conclusiones en ambos idiomas. La etapa de ejecución del proyecto tuvo una duración de 1 mes.

En cuanto al poster académico, es necesario mencionar que en la actualidad la difusión de resultados de investigación, innovación pasa por la publicación de un artículo o la presentación de una comunicación oral o póster en un evento científico (Ros, 2019: 75-77). Por ello consideramos muy relevante formar a los estudiantes en esta herramienta para la difusión de resultados de una investigación.

A los efectos del desarrollo de la investigación de derecho comparado los estudiantes fueron organizados en grupos de 6 personas (la selección se realizó por las docentes guías del proyecto), todos conformados de manera mixta, entre brasileros y chilenos. Es de hacer notar que algunas experiencias docentes en trabajo colaborativo estiman que los equipos pueden formarse al azar, o por decisión de los estudiantes o del profesor. Las experiencias de docentes que han participado en actividades de aprendizaje colaborativo concuerdan en que los equipos más

efectivos son heterogéneos y formados por el profesor y no por los mismos estudiantes (Monterrey, 2000:5).

Cada grupo debía presentar al final del proyecto su poster y realizar una exposición. El poster debía contener tanto el marco constitucional del tema en ambos países, el marco jurídico en derecho de familia en ambos países, y finalmente realizar un trabajo de derecho comparado abarcando aspectos como: delimitación del objeto de la comparación, nivel de comparación: en este caso se trataba de una microcomparación. Pues en la microcomparación se selecciona un tema específico dentro de un sistema jurídico, y se desarrollan aspectos como: (i) características del sistema jurídico: estructura, fuentes del derecho, sistema judicial y judicatura, profesión jurídica y demás, (ii) Ramas del derecho nacional, (iii) Instituciones o conceptos, (iv) (d) Desarrollo histórico del sistema jurídico (Somma, 2015:44).

Una vez establecidas las semejanzas y diferencias en ambos ordenamientos jurídicos, los estudiantes debían redactar conclusiones críticas con propuestas a las problemáticas analizadas a lo largo de su investigación para ambos países.

Es de hacer notar, que la selección del tema se planteó en términos que reflejara un problema significativo, atractivo, relevante y real (Moraga & Soto, 2016:441). El problema planteado obligaba a los estudiantes de ambos países a utilizar los conceptos tanto de derecho constitucional como de derecho de familia. Todos los grupos establecieron cronogramas de trabajo se reunían a través de zoom o teams, utilizaban drive para trabajar en conjunto y algunas herramientas de traducción si existían barreras idiomáticas.

Por otra parte, se planteó que los equipos trabajaran en el mismo tema. Al entregar a todos los equipos el mismo problema, se generan mayores oportunidades de reflexión, defensa y discusión de ideas y formas de enfrentar y resolver un problema. Se facilita la posibilidad de hacer comparaciones y la discusión entre los equipos (Moraga & Soto, 2016:441).

5.3 De la evaluación

Se propone una evaluación auténtica, retadora, compartida y sostenible concebida como aprendizaje que desarrolla la capacidad de autorregulación y el empoderamiento del estudiante (Paricio, 2019:100).

Tanto para la evaluación del poster académico como de la exposición se desarrollaron rubricas por parte del equipo de trabajo. En las cuales las dimensiones a evaluar consistían en aspectos como el empleo de las nociones teóricas al análisis de la problemática jurídica planteada, el desarrollo o explicación del marco teórico correspondiente, cuestionamiento de las distintas opiniones doctrinarias sobre el tema, desarrollo de argumentación para llegar a una conclusión coherente con el análisis desarrollado previamente. También se evaluaron aspectos como el uso correcto de la terminología jurídica, el trabajo en equipo, cumplimiento de plazos e hitos en el desarrollo de la actividad.

Es necesario destacar que los criterios de evaluación fueron conocidos desde el momento en que se comenzó a realizar la actividad en grupo, sirviendo al desarrollo de la habilidad de autoevaluación del estudiante al poder revisar constantemente el propio desarrollo de la actividad y luego poder aprovechar la retroalimentación posterior (Lilly et al, 2010; Carless et al, 2011).

Para la evaluación del proceso grupal desarrollamos un formulario de autoregistro por grupo en el que los grupos semanalmente planteaban las dificultades presentadas, cómo las resolvieron y qué aprendieron de ello, así como los desafíos actuales, el funcionamiento de la distribución de roles en el equipo con sus fortalezas y debilidades así como propuestas de cambio, también existía un formulario de autoregistro personal en el que cada integrante del grupo desarrollaba sus principales dificultades en la semana con las tareas asignadas, logros y propuestas para las dificultades planteadas. El registro grupal es de acceso común ente los integrantes del grupo y el docente y el individual es de acceso del estudiante en particular y docente. Se utilizó para ello el recurso drive.

También las docentes llevaron un registro de los equipos con observaciones semanales, a partir de las entrevistas realizadas semanalmente con los equipos. Revisando el cumplimiento del cronograma y la planificación de actividades, la capacidad para resolver las dificultades que se

presentan dentro del equipo, así como avances en el desarrollo del tema a investigar. En cuanto al desarrollo del tema investigado por los estudiantes la entrevista semanal sirve para que los grupos expongan sus avances y argumentos, desarrollo en su investigación, lo que permite al docente realizar correcciones proponer mejoras, detectar y formular errores o vacíos teóricos y sugerir nuevos abordajes, así como bibliografía adicional.

En cuanto a la evaluación del trabajo colaborativo se establecieron tres dimensiones a evaluar, siguiendo a (Palacios & Deroncele: 2021): (i) Habilidades socioemocionales: referidas a la colaboración, comunicación asertiva, manejo de conflictos que surgen en la interacción entre los participantes, (ii) Responsabilidad individual y grupal para el desarrollo de la tarea. (iii) Intercambio de información en línea: se refiere a la forma de buscar, seleccionar, compartir y discutir información confiable para la co-construcción del conocimiento.

5.4 Retroalimentación

La retroalimentación de los estudiantes constituye uno de los elementos esenciales en el desarrollo de la actividad. En este sentido, el modelo de Hattie sobre los niveles de operación de la retroalimentación (Hattie & Timperley, 2007) señala 4 áreas sobre las que dar la retroalimentación: (i) centrado en la tarea, (ii) en el proceso, (iii) la autorregulación del estudiante y (iv) las cualidades personales del estudiante. En el desarrollo del proyecto de aprendizaje colaborativo virtual Chile-Brasil, los docentes a cargo realizaron la retroalimentación durante el desarrollo del proceso a través de los encuentros semanales con los grupos; así como en la exposición y defensa de la investigación realizada en grupo, y del poster académico, destacando la información compartida, su adecuado planteamiento y fundamentación, aquellos aspectos que pudieran ser objeto de mejoras, afirmaciones que no son correctas o discutibles, así como sobre la expresión oral esencial en la formación del futuro jurista. En cuanto a la retroalimentación y los aportes para los estudiantes puede verse también (Jolly & Boud, 2015).

5.5 Resultado de la experiencia

La actividad se desarrolló con 20 equipo conformados como ya se apuntó por estudiantes chilenos y brasileros, el 100% de los equipos culminó la actividad entregando el poster y

realizando la exposición. En cuanto a la evaluación de la competencia trabajo en equipo. Los resultados de la autoevaluación, mediante encuesta, realizada por los propios grupos arrojaron los siguientes resultados: el 98% de los grupos consideraron que se logró desarrollar una comunicación asertiva, resolviendo los problemas presentados a través de la interacción del propio grupo. El 97% valoró haber cumplido con sus responsabilidades individuales y roles asignados dentro del grupo. El 98,3% utilizó las plataformas establecidas para el intercambio de información y para el desarrollo del trabajo grupal.

19

En cuanto a la evaluación desarrollada por las docentes sobre el trabajo asignado, exposición y poster el promedio grupal fue de 5,8/7⁴. Respecto de la evaluación del trabajo colaborativo las docentes utilizaron tablas de cotejos resultando que 98% de los grupos desarrollaron comunicación asertiva, resolviendo sus diferencias, a través de las reglas fijadas por el propio grupo, 96% cumplieron con sus responsabilidades grupales e individuales y 98% utilizaron las plataformas establecidas para el intercambio de información, desarrollo del trabajo.

De la revisión de los registros individuales y grupales que eran llevados semanalmente se pudo concluir que los estudiantes demostraron importantes competencias para el trabajo en equipo, incluso superando las barreras idiomáticas.

En cuanto al cumplimiento de los cronogramas internos de los grupos, el intercambio de información y la comunicación entre los miembros de los equipos, los equipos destacaron en estos aspectos. En algunos equipos fue necesario trabajar para que el coordinador de equipo ejerciera un liderazgo positivo y no ejerciera todas las tareas y en otros casos para que se efectuará una mejor distribución de roles y tareas. Tanto los autoregistros por equipo como los registros individuales de cada estudiante permitieron proponer soluciones a tiempo para la continuidad de las actividades, así como para mantener un adecuado clima de trabajo. En líneas generales se logró un desarrollo completo del tema por parte de los estudiantes, con relevantes argumentaciones y comparaciones entre ambos ordenamientos jurídicos. Estableciendo las importantes diferencias que existen en el tratamiento del tema (matrimonio entre personas del mismo sexo) y proponiendo mejoras a la regulación a partir de este análisis.

⁴ Escala en Chile para evaluación de 1 a 7 puntos

Las exposiciones finales se desarrollaron en ambos idiomas, las docentes realizaron retroalimentación posterior al desarrollo de la exposición y con comentarios más detallados a través de las rúbricas desarrolladas para evaluar la exposición y el poster.

Finalmente, los estudiantes de ambas universidades expresaron su motivación por otras actividades de intercambio académico con metodología de trabajo colaborativo e incluso llevarlo a pasantías o intercambios estudiantiles. Lo cual es facilitado a través del sistema de créditos transferibles vigente en ambas universidades.

20

6. Conclusiones y recomendaciones

El aprendizaje colaborativo en línea motiva el diálogo y debate con el fin de alcanzar una meta o resolver un problema en conjunto; así como el desarrollo de habilidades interpersonales, siendo cada uno responsable de su propio aprendizaje y de todo el equipo de trabajo.

En la experiencia objeto de esta investigación, esta metodología de aprendizaje demostró ser una valiosa herramienta para activar la participación, interactividad y significado de la información para el estudiante, destacando su rol como creador de su propio conocimiento dentro del proceso de aprendizaje. Adicionalmente, el aprendizaje colaborativo, potenció el aprendizaje activo, autodirigido y el trabajo en equipo.

El desarrollo de la actividad de aprendizaje colaborativo nos permitió además concluir que es recomendable que la actividad se desarrolle entre estudiantes del mismo nivel o año de la carrera pues fue necesario cubrir carencias de los estudiantes de segundo año respecto del cuarto año, de la carrera de Derecho. Por otra parte, la diferencia de idioma, aunque ciertamente supuso un reto importante no constituyó en definitiva un elemento que afectara el desarrollo de la actividad.

El uso de diferentes herramientas de tecnología de la información y comunicación facilitó un adecuado y eficiente uso de contenidos relevantes para el desarrollo de la actividad; así como para actualizar conocimientos y compartir diferentes puntos de vista, entre los integrantes de los grupos y los docentes guías. Haciendo uso tanto de las herramientas sincrónicas como

asincrónicas para facilitar la comunicación, colaboración y coordinación en ambientes virtuales propuestos para la actividad.

En este mismo sentido, el uso de las tecnologías de la información y comunicación en la actividad desarrollada facilitó el apoyo y seguimiento del progreso de los estudiantes, mediante los resultados de las actividades de autoevaluación y coevaluación, auto-registros de los equipos, registros individuales y los registros externos llevados por los docentes.

Finalmente, se plantean como limitaciones de esta investigación, en primer lugar, ser la primera experiencia que se desarrollaba en ambas universidades, por lo que no existió punto de comparación o antecedentes que pudieran ser revisados, el tema seleccionado “Matrimonio entre personas del mismo Sexo” tenía desarrollos muy diferentes por lo que hubo que realizar nivelaciones y explicaciones adicionales entre los estudiantes. Es una experiencia particular y local cuyas características no tienen pretensiones de generalización

Las mejoras planteadas para esta experiencia podrían ser incorporadas para un próximo desarrollo de proyecto de aprendizaje colaborativo entre Facultades de Derecho de distintos países.

Bibliografía

ACOSTA, SEGUNDO (2019). *La Aplicación del Método de Trabajo Colaborativo y la Mejora del Aprendizaje de los Estudiantes del Centro Técnico Productivo Promae de Villa el Salvador, en el periodo lectivo 2014*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima, Perú.

BELLI, Simone (2020). “Manejo de emociones negativas en el aprendizaje colaborativo en línea. Enfoque multimodal para resolver dificultades técnicas”. *Pragmalinguística*, 28: 10-27. <http://dx.doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2020.i28.01>

BELLI, Simone (2023). "Cómo Surge la Innovación en Colectividades de Aprendizaje Colaborativo en Línea." *Athenea Digital*. 23.1

BERRY, Elspeth. (2007). "Group work and assessment—benefit or burden?". *The Law Teacher*. 41(1): 19-36. <http://dx.doi.org/10.1080/03069400.2007.9959723>

BOND, Melisa (2021). "Schools and emergency remote education during the COVID-19 pandemic: A living rapid systematic review". *Asian Journal of Distance Education*, 15 (2): 191-147. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4425683>

CARLESS, David, Diane Salter, Min Yang & Joy Lam (2011). "Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*. 36(4): 395-407. DOI: [10.1080/03075071003642449](https://doi.org/10.1080/03075071003642449)

CARDOZO, John Jairo (2010). "Los aprendizajes colaborativos como estrategia para los procesos de construcción de conocimiento". *Revista Educación y Desarrollo Social*. Vol. 4 Núm. 2: 87-103

CARPENA-NIÑO, María & Gabriela Pedrero Huerta (2021). "Coil (aprendizajes colaborativos internacional online): experiencias de un intercambio cultural y educativo en periodo de pandemia entre México y España". Miguel Ángel Martín López y Carlos Soria Rodríguez (Coordinadores). *Cuestiones Transversales en la Innovación de la Docencia y la Investigación de las Ciencias Sociales y Jurídicas*. Madrid: Dykinson. 206-224.

CASTELLANOS, Juan Carlos, Javier Onrubia & Shamaly Niño (2016). "El aprendizaje colaborativo mediado por ordenador: avances y desafíos desde una perspectiva psicoeducativa". En E. Román, M. Porras, A. Madrigal y P. Medina (Eds.), *Las ciencias de la educación en el proceso de formación del profesional*. Red Educativa Mundial: 70-85.

COLLAZOS, César, Jaime Muñoz & Yosly Hernández (2014). *Aprendizaje colaborativo apoyado por computador. Iniciativa Latinoamericana de Libros de Texto Abiertos*. Ecuador: Proyecto Latin. <https://rehip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/17690/BookId-519-AprendizajeColaborativoApoyadoporComputador.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.

CENICH, Gabriela (2009). "Una propuesta para diseño de situaciones de enseñanza y aprendizaje colaborativas online desde la perspectiva de la Teoría de la Actividad". *Revista Científica de la Fundación Iberoamericana para la Excelencia Educativa*. Volumen 02 Numero 06: 70-79.

COLL, César, Teresa Mauri & Javier Onrubia (2006). “Análisis y resolución de casos-problema mediante el aprendizaje colaborativo”. *Universities and Knowledge Society Journal*. vol. 3, núm. 2: 29-41.

DAMON, William (1984). “Peer education: the untapped potential”. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 5(4): 331-343. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(84\)90006-6](https://doi.org/10.1016/0193-3973(84)90006-6)

DIDOU, Sylvie. (2007). “Internacionalización de la educación superior y provisión transnacional de servicios educativos en América Latina: del voluntarismo a las elecciones estratégicas”. *IESALC-UNESCO Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. La metamorfosis de la educación superior: 21-32.

ESTRADA, Marta, Diego Monferrer & Miguel A Moliner (2016). “El Aprendizaje Cooperativo y las Habilidades Socioemocionales: Una Experiencia Docente en la Asignatura Técnicas de Ventas”. *Formación Universitaria* Vol. 9 N° 6: 43-62 doi: 10.4067/S0718-50062016000600005

FERNÁNDEZ, Sara, Emilio Ruza (2004). Los procesos de internacionalización y globalización en la Educación Superior: un análisis de los países de la OCDE. *Revista de Educación*, n. 335: 385-413. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6d95c9d9-a6f5-4e4e-be36-b4546952a73d/re33525-pdf.pdf>

FERREIRO, Ramón & Margarita Calderón (2009). *El ABC del aprendizaje cooperativo: trabajo en equipo para enseñar y aprender*. Ciudad de México: Trillas.

FREEMAN, Mark, Jo Mckenzie (2002). “SPARK, a Confidential web-based Template for Self and Peer Assessment of Student Teamwork: Benefits of Evaluating Across Different Subjects”. *British Journal of Educational Technology*. 33(5): 551-569.

FRESNEDA, R. (2017). *La opinión de los/as estudiantes sobre el aprendizaje cooperativo para la mejora de la práctica docente*. In *Investigación en docencia universitaria: Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.

GAETE, Ricardo, Miguel Bratos Martin (2012). “Una mirada a la internacionalización universitaria desde la perspectiva de la responsabilidad social: discursos de los jóvenes

investigadores”. *Estudios pedagógicos*, vol.38, n.1: 255-272. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100015>

GARCÍA, Ángel, Cristóbal Suárez (2011). “Interacción virtual y aprendizaje cooperativo”. *Revista de Educación*. 354(1): 473-498. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/interaccion-virtual-y-aprendizaje-cooperativo-un-estudio-cualitativo/investigacion-educativa/22849>

GENNARI, Rosella, Alessandra Melonio & Santina Torello (2016). “Gamified probes for cooperative learning: a case study”. *Multimedia Tools and Applications*. 76(4): 4925-4949 <https://doi.org/10.1007/s11042-016-3543-7>

GONZÁLEZ, Gustavo, Luis Díaz Matajira (2005). “Aprendizaje colaborativo: una experiencia desde las aulas universitarias”. *Educación y Educadores*. volumen 8: 21

GUITERT, Montse, Teresa Lloret, Ferrán Giménez & Teresa Romeu (2005). “El treball i l'aprenentatge cooperatiu en entorns virtuals: el cas de la Universitat Oberta de Catalunya”. *Revista d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació*. 8: 44-77.

HATTIE, John, Helen Timperley (2007). “The power of feedback”. *Review of Educational Research*. 77(1): 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

HELLSTÉN, Meeri. (2010). “Internacionalizar la universidad”. *Cuadernos de Pedagogía*. 403: 32-35. [diva2:451134](https://doi.org/10.4467/00141801100001134)

HERNÁNDEZ, Fernando. (2010) “La declaración de Bolonia, ¿oportunidad o problema?” *Cuadernos de Pedagogía*. 403: 24-27.

IBORRA, Alejandro, Mónica Izquierdo Alonso (2010). “¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo? Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal.” *Revista General de Información y Documentación* Vol. 20: 221-241. <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/RGID1010110221A>

INSTITUTO TECNOLÓGICO DE MONTERREY (2000). *Las técnicas didácticas en el modelo educativo del Tec Monterrey*. Monterrey: Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo del Sistema.

JEONG, Heisawn, Cindy Hmelo-Silver (2016). *Seven affordances of computer-supported collaborative learning: how to support collaborative learning? How can technologies help?* "Educational Psychologist". 51(2): 247-265. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1158654>

JIMÉNEZ, Gregorio, Anna Llitjós (2006). "Procesos comunicativos en entornos telemáticos cooperativos". *Revista Científica de Comunicación y Educación*. 27: 149-154.

JOHNSON, David, Johnson Roger (2014). "Cooperative learning in 21st century". *Annals of Psychology*. 30(3): 841-851. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241>.

JOLLY, B, David Boud (2015). "El feedback por escrito. Para qué sirve y cómo podemos hacerlo". David Boud y Elizabeth Molloy (Coords.). *El feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien*. Madrid: Narcea. 131-152.

KNIGHT, Jane (2005a). "An internationalization model: responding to new realities and challenges". Hans De Wit, Isabel Jaramillo, Jocelyne Gacel-Ávila y Jane Knight, (eds.), *Higher Education in Latin America. The international dimension*. Washington DC, WA: World Bank.

KNIGHT, Jane (2011b). "Doubts and dilemmas with double degree programs". *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. 8(2): 297-312.

KNIGHT, Jane (2011c). "Five myths about internationalization". *International Higher Education*. 62: 14-15.

KYNDT, Eva, Elisabeth Raes, Bart Lismont, Fran Timmers, Eduardo Cascallar & Filip Dochy. (2013). "A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings?" *Educational Research Review*. 10: 133-149. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.02.002>

LEE, Ximena, Karin Lagos & Julio Mella (2014). "Formación docente en aprendizaje activo a través de las técnicas Team Based Learning e Immediate Feedback Assessment Technique". *Rev Educ Cienc Salud*. 11 (2): 154-160. <http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol1122014/artinv11214g.pdf>

LEÓN, Benito, Santiago Mendo, Elena Felipe-Castaño, M^a Isabel Polodel-Río & Fernando Fajardo-Bullón. (2017). "Team potency and cooperative learning in the university setting". *Revista de Psicodidáctica*. 22(1): 9-15. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.14213

LILLY, Jaki, Uwe Richter & Berenice Rivera-Macias (2010). "Using feedback to promote learning: student and tutor perspectives". *Practitioner research in higher education*. 4: 30-40. <https://bit.ly/3sSOGZe>

LÓPEZ, Francisco. (2011). "La educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe: principales tendencias". Theotonio Dos Santos (Editor). *América Latina y el Caribe: Escenarios posibles y políticas sociales* Montevideo: UNESCO-FLACSO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000210950>

MALMBERG, Jonna, Järvelä Sanna, Hanna Jarvenoja & Ernesto Panadero (2015). "Promoting socially shared regulation of learning in CSCL: progress of socially shared regulation among high-and low-performing groups". *Computers in Human Behavior*. 52: 562-572. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.082>

MARTÍNEZ-GÓMEZ, Mónica, Juan Marin-Garcia (2009). "Como medir y guiar cambios hacia entornos educativos más motivadores". *Formación Universitaria*. 2(4): 3-14. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062009000400002>

MCBURNIE, G (2001). "Leveraging globalization as a policy paradigm for higher education". *Higher Education in Europe*. 26, 1: 11-26. DOI:[10.1080/03797720120054148](https://doi.org/10.1080/03797720120054148)

MIR, Anna (2008). "Las competencias Transversales en la Universidad Pompeu Fabra: la visión de los docentes y estudiantes de segundo ciclo". *Revista Docencia universitaria*. N°. Extra-1: 1-16

MOLES, Ramón. (2006). ¿Universidad S.A.? Público y privado en la educación superior, Barcelona: Ariel.

MONTOYA, Jaime (2012). “Metodología para medir y evaluar individualmente el trabajo en equipo”. *Ingeniería y Sociedad*. 4:40-52.

MORAGA Daniel, Jeannette Soto (2016). *TBL – “Aprendizaje Basado en Equipos”*. *Estudios Pedagógicos XLII*, N° 2: 437-447. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200025>

MOTTIS, Nicolas (2008). “Bologna and business education: far from a model, just a process for a while”. C, Mazza, P Quattrone y A, Riccaboni (Eds.). *European universities in transition. Issues, models and cases*. 93-112). Cheltenham: Edward Elgar.

O'DOWD, Robert (2018). “From telecollaboration to virtual exchanges: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward”. *Journal of Virtual Exchange*. 1: 1-23. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1>.

PALACIOS-NUÑEZ, Madeleine, Ángel Deroncele-Acosta (2021). “La Dimensión Socioemocional de la Competencia Digital en el marco de la Ciudadanía Global”. *Maestro y Sociedad*. V. 18, n. 1:119-131.

PARICIO, Javier, Amparo Fernández y I Fernández (2019). Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación. Madrid: Narcea.

QUINTANA, Magaly, María Raccoursier, Alejandra Sánchez, Josselinne Toirkens Niklitschek & Henry Sidler (2007). “Competencias transversales para el aprendizaje en estudiantes universitarios”. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 44 Núm. 5: 1-6.

RETNOWATI, E, P Ayres, P, J Sweller (2017). “Can collaborative learning improve the effectiveness of worked examples in learning mathematics?” *Journal of Educational Psychology*. 109(5): 666-679. <https://doi.org/10.1037/edu0000167>

REYNOLDS, Michael, Kiran Trehan (2000). "Assessment: A critical perspective". *Higher Education*. 25 (3): 267-278.

RIAÑO, María, Natalia González, Sonsoles Guerra (2008). La relación metodológica entre las WebQuest y el portafolios para la educación valores. *Revista de Medios y Educación*, nº 31: 179-186.

ROBERSON, Bill, Billie Franchini (2014). "Effective task design for the TBL classroom". *Journal on Excellence in College Teaching*. 25(3-4): 275-302. <https://learntbl.ca/wp-content/uploads/2016/01/v25n34-RobersonFranchini.pdf>

RODRÍGUEZ, Niurka, Mercedes Lara Díaz, Lidia, & Galindo Enríquez, Gihana. (2017). "El aprendizaje cooperativo integrado al estudio de casos en la activación de la formación de ingenieros industriales". *Revista Universidad y Sociedad*, 9(2): 68-75

ROS, Navarret, Rosario (2019). "Claves para realizar un póster científico efectivo". *Revista científica del Colegio Oficial de Enfermería de Valencia*. Nº. 121: 75-77.

RUIZ, Inés, Iván Jarrín & Sara Villagrà. (2007). "Análisis de competencias en un entorno CSCL: aportaciones de una experiencia utilizando un Jigsaw". *Revista Latinoamérica de Tecnología Educativa*. 2 (6): 29-40.

SANZ, Florentino. (2006). "La mercantilización de la educación como escenario mundial del Espacio Europeo de Educación Superior". *Revista Educación XXI*. 9: 57-76. <https://doi.org/10.5944/educxx1.9.0.319>

SLAVIN, Robert (2014). "Cooperative learning and academic achievement: why does groupwork work?" *Anales De Psicología / Annals of Psychology*, 30(3): 785-791 <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201201>

SLOF, Bert; Anouschka Van Leeuwen, Jeroen Janssen & Paul Kirschner (2020). "Mine, ours, and yours: Whose engagement and prior knowledge affects individual achievement from online collaborative learning?" *Journal of Computer Assisted Learning*. 37 (1): 1-12.

SOMMA, Alessandro (2015). *Introducción al derecho comparado*. Madrid: Carlos III University of Madrid.

STROM, Paris, Robert Strom y Elsie Moore, (1999). "Peer and self-evaluation of teamwork skills". *Journal of adolescence*. 22(4): 539- 553 <http://dx.doi.org/10.1006/jado.1999.0247>

SUNG, Yao -Ting, Je- Ming Yang, Han-Yueh Lee (2017). "The Effects of Mobile-Computer-Supported Collaborative Learning: Meta-Analysis and Critical Synthesis". *Review of Educational Research*, v. 87, n. 4: 768–805. <https://doi.org/10.3102/0034654317704307>

THROSBY, David (1998). *Financing and Effects of Internationalisation in Higher Education The Economic Costs and Benefits of International Student Flows*. Sidney: Centre for Educational Research and Innovation.

TIRADO, Ramón, Ángel Gómez & José Aguaded (2011). "Aprendizaje cooperativo on-line a través de foros en un contexto universitario: un análisis del discurso y de las redes". *Estudios sobre Educación*. VOL. 20 :49-71. <https://hdl.handle.net/10171/18347>

TOPPING, Keith, Elaine Smith, I Swanson & A Elliot (2000). "Formative Peer Assessment of Academic Writing Between Postgraduate Students". *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 25(2):149-169.

TORRAS-VIRGILI, María Eulalia (2013). "El Aprendizaje Colaborativo en Línea y la Ética del Cuidado". *Estudios sobre educación*. 24: 149-17.

TORRELLES, Cristina, Jordi Coiduras, Sofía Isus, F Carrera, Georgina París & José Cela (2011). "Competencia de trabajo en equipo: definición y categorización". *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*.15:331-44. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56722230020.pdf>

UNCETA, Koldo. (2001). "Universidad como ámbito para la solidaridad y la cooperación al desarrollo". Alejandra Boni Aristizábal, Carola Calabuig Tormo y Agustí Pérez Foguet (coord). *La universidad como espacio para la cooperación iberoamericana*. 123-128. Valladolid: Secretariado de Publicaciones Universidad de Valladolid

VALLET, Teresa, Pilar Rivera, Illut Vallet-Bellmunt & Antonio Vallet-Bellmunt (2016). "Eficiencia del plan de marketing como técnica de aprendizaje cooperativo". *European Research on Management and Business Economics*. 22:17-24
<https://doi.org/10.1016/j.iedee.2015.09.001>

VAN DER WENDE, Marijk C. (2001). "Internationalization Policies: About New Trends and Contrasting Paradigms". *Higher Education Policy*. Vol. 14, n° 3: 249-259.

VIK, Gretchen (2001). "Doing More to Teach Teamwork than Telling Students to Sink Or Swim". *Business Communication Quarterly*. 64(4):112-119.
<http://dx.doi.org/10.1177/108056990106400413>

YANG, Rui (2002). "University internationalisation: its meanings, rationales and implications". *Intercultural Education*. vol. 13, 1: 81-95. DOI:[10.1080/14675980120112968](https://doi.org/10.1080/14675980120112968)