

INVESTIGACIONES

Creencias sobre las interacciones docente-estudiante en el aprendizaje colaborativo*

Beliefs about teacher-student interactions
in collaborative learning

Angélica García Zapata^a, Ana Sofía Gaviria Cano^a

^a Universidad Católica de Pereira, Colombia.
angelica.garcia@ucp.edu.co, ana.gaviria@ucp.edu.co

RESUMEN

Uno de los intereses de la psicología educativa es la investigación sobre la metodología del aprendizaje colaborativo. La mayoría de las investigaciones aborda el tema desde los resultados que tiene esta metodología en el aprendizaje en general. Esta investigación se propuso describir las creencias de docentes y estudiantes universitarios en la aplicación de la metodología del aprendizaje colaborativo. El proceso se llevó a cabo a partir del método de investigación educativa con un diseño de estudio de casos múltiples, a través de entrevistas a docentes y grupos focales a estudiantes universitarios participantes en una experiencia de aprendizaje colaborativo. Los resultados indican que las creencias que tienen los docentes sobre los estudiantes y estos sobre sus docentes orientan el tipo de interacciones que emergen en el aprendizaje colaborativo; por tanto, más que los objetivos de enseñanza-aprendizaje, se ponen en juego las relaciones intersubjetivas.

Palabras clave: creencias, aprendizaje colaborativo, teoría de la mente, estudiantes universitarios, psicología educativa.

ABSTRACT

One of the interests of educational psychology is research on the methodology of collaborative learning. Most research study the subject from the results of this methodology in learning in general. The present research whose purpose is to describe the beliefs of teachers and university students in the application of the collaborative learning methodology. The research process was carried out on the basis of the educational research method with a multi-case study design, through interviews to teachers and focus groups to university students participating in collaborative learning experience. The results indicate that beliefs which teachers have about students and about their teachers, guide the type of interactions that emerge in collaborative learning. Therefore rather than teaching-learning objectives, what is at stake are intersubjective relationships.

Key words: beliefs, collaborative learning, mind theory, university students, educational psychology.

* Los resultados aquí expuestos forman parte del proyecto de investigación: atribuciones de intencionalidad que se dan entre docente-estudiante y estudiante-estudiante en el escenario de enseñanza aprendizaje de los colectivos docente. Financiado por la Universidad Católica de Pereira.

1. INTRODUCCIÓN

El contexto universitario, como escenario previo a la labor profesional, se enfrenta a la formación de competencias que respondan a las exigencias de contextos dinámicos. Esta situación que viven las universidades genera la necesidad de desarrollar competencias como el trabajo en equipo, el cual se fomenta a través de la estrategia didáctica del aprendizaje colaborativo (en adelante AC), que lleva a la interacción educativa entre estudiantes y docentes.

En dicha interacción, juegan un papel fundamental tanto la metodología (aprendizaje colaborativo, aprendizaje cooperativo, clase magistral) que se implementa, como las atribuciones de la teoría de la mente (ToM) (creencias) que ambos actores otorgan al rol que cumplen en las actividades formativas, lo que puede generar un efecto favorable o no en los procesos de aprendizaje. Así, este estudio se centró en estudiar las creencias que se atribuyen docentes y estudiantes cuando participan en la metodología del aprendizaje colaborativo.

Sobre el aprendizaje colaborativo existen diferentes líneas de antecedentes investigativos: las que indagan por la percepción de los docentes, las que valoran la percepción de los estudiantes, las que se interrogan por su efectividad como estrategia didáctica; y las que investigan la articulación del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) con el aprendizaje colaborativo.

En cuanto a la percepción de los docentes sobre el AC se refieren pocos estudios en el ámbito de la educación superior, pero al indagar en el contexto de la educación media se encuentra que los docentes valoran el trabajo colaborativo como una herramienta interesante y lo reconocen positivo para facilitar los procesos de aprendizaje. No obstante, consideran difícil su puesta en práctica, especialmente cuando se enfrentan a la evaluación (Hernández & Martín, 2017). En esta misma línea, hay docentes que consideran que este tipo de metodología genera mayor motivación en los estudiantes; sin embargo, como aspectos negativos destacan la dificultad para coordinar el trabajo con otros docentes y su implementación en grupos grandes (García-Valcárcel, Hernández & Recamán, 2012).

Otras investigaciones indagan por la percepción de los estudiantes sobre el aprendizaje colaborativo. Las percepciones favorables están relacionadas con el desarrollo de competencias de trabajo en equipo, mayor aprendizaje, incremento de las relaciones sociales, la importancia que se da al rol que cumple el líder del equipo y la satisfacción con los resultados obtenidos. Desde otro lado, las percepciones desfavorables se relacionan con una mayor dedicación de tiempo y organización, menor fiabilidad y claridad de la información de los compañeros, y en ocasiones se experimenta apatía y competitividad entre estudiantes, lo cual incide en los resultados (Escolano, Tomás & Herrero, 2012; Jauregui, Bujan, Garín & Vega, 2014; Maldonado & Sánchez, 2012; Muñoz, Arvayo, Villegas, González & Sosa, 2014).

Las investigaciones que evalúan la efectividad del aprendizaje colaborativo como estrategia didáctica, coinciden en señalar el impacto favorable en el aprendizaje. Entre los principales resultados se destacan: una mejor comprensión de los temas, cohesión grupal y procesos de colaboración; la promoción de habilidades de razonamiento crítico y resolución de problemas; la flexibilidad cognitiva y las habilidades para la búsqueda de información (Cadavieco, Martínez & Cabezas, 2016; Freire & Grau, 2016; Garratt-Reed, Roberts & Heritage, 2016; González, García & Ramírez, 2015; Griffin & Howard, 2017).

De igual modo, se destacan otros aspectos que inciden en la efectividad: el rol del docente, en la medida en que proporciona a los estudiantes las herramientas para la gestión de la tarea y su participación en la realización de la misma; el tiempo asignado para la

tarea, ya que incide en los tipos de interacción colaborativa que se logre; y la forma como se relacionan y planean los integrantes del grupo, la cual refleja la organización de los contenidos de la tarea (Czerwonogora, 2017; De Backer & Valcke, 2017; Galindo & Arango, 2009; Maldonado & Sánchez, 2012; Mauri, Colomina & De Gispert, 2014; Valero, Santarén & Magraner, 2012; Von Davier, Hao & Liu, 2017; Lillo, 2012).

También se encuentran aquellos estudios que indagan por la articulación del uso de las TIC con el aprendizaje colaborativo, en los cuales se destacan como hallazgos que los procesos de planificación, organización y coordinación grupal inciden en el aprendizaje mediado por TIC (Onrubia, Rochera & Engel, 2015); el uso de herramientas sociales como Facebook, MySpace y Twitter influyen directa e indirectamente en el desempeño de los aprendices (Mugahed & Zeki, 2017).

De igual manera, existe una aceptación favorable de los estudiantes frente al aprendizaje colaborativo mediado por las TIC, porque facilita la interacción de los miembros del grupo y una mayor optimización del tiempo (Soto & Torres, 2016). El uso de ambientes combinados de aprendizaje fomenta la interacción social colaborativa, facilita la construcción de conocimiento a través de la interacción de chat de la plataforma Moodle y la promoción del uso autónomo de dichas herramientas (Harney, Hogan, Broome, Hall & Ryan, 2015; Kelly, Baxter & Anderson, 2010; Mayordomo & Onrubia, 2015; Onrubia *et al.*, 2015; Sun, Liu, Luo, Wu & Shi, 2017).

Desde otro lado, en cuanto al grupo de antecedentes referidos a las atribuciones de creencias, concepto asociado en la literatura ToM, se encuentra que las investigaciones centran su interés en establecer relaciones de este concepto con el de teorías del desarrollo, se enfocan en los procesos evolutivos de los niños y relacionan las diferentes perspectivas del desarrollo (Benavides & Roncancio, 2009).

En trabajos recientes se estudia la ToM en otras etapas del ciclo vital, como en la adultez, aunque dichos estudios siguen concibiéndola como una habilidad. Así, se analizó el desempeño de jóvenes universitarios en una tarea de teoría de la mente y su relación con las tareas déicticas; el resultado muestra que no existe una relación entre ambas (Montoya & Molina, 2015).

Lo anterior permite concluir que la mayoría de las investigaciones sobre el AC se han enfocado en estudiar sus resultados y efectividad en los procesos de aprendizaje, así como las percepciones de docentes y estudiantes, desconociendo el valor que tienen las interacciones y las creencias en el marco del AC. En tal sentido, el presente estudio centró su interés en estudiar las creencias y negociaciones compartidas que se dan en las interacciones desde la perspectiva de la ToM.

La ToM se entiende como: “La competencia de atribuir mente a otros, y predecir y comprender su conducta, en función de entidades mentales, tales como creencias y deseos” (Rivière & Núñez, 2001, p. 10); en este caso particular, las creencias que tienen los docentes sobre sus estudiantes y viceversa, frente a las interacciones que se dan en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de una actividad colaborativa.

Por lo tanto, se abordó la ToM desde las creencias y la transacción de significados entre ambos actores del proceso (docentes-estudiantes), ya que los tipos de interacción que se presentan entre ellos se encuentran determinados por sus respectivas ToM (Bruner, 2015). Conocer y comprender las creencias que se atribuyen docentes y estudiantes en el AC permite ampliar el conocimiento sobre los procesos intersubjetivos implicados cuando se implementa esta metodología, lo cual puede generar cambios en su implementación y, en consecuencia, impactar positivamente en los resultados del aprendizaje en general.

Es necesario aclarar que el análisis no solo se hace desde el punto de vista didáctico, sino principalmente, desde la forma en que ambos actores suponen la mente en el otro, a partir de las relaciones intersubjetivas que inciden en el proceso y resultados del AC, lo cual se sitúa en la vía de entender el aprendizaje colaborativo como proceso.

De esta manera, el AC se conceptualiza desde diferentes perspectivas: aquellas que lo ubican en el campo pedagógico, entendiéndolo como un tipo de metodología implementada por el docente para favorecer los procesos de aprendizaje de sus estudiantes (Barkley, Cross & Major, 2007; Escolano *et al.*, 2012; Izquierdo & Iborra, 2010; Maldonado & Sánchez, 2012; Panhwar, Gopang, Chachar & Baloch, 2017; Valero *et al.*, 2012). Por otro lado, las que lo entienden como un proceso en el que el centro de análisis son los tipos de interacciones que se dan entre los diferentes sujetos y que generan distintos resultados en el aprendizaje, no necesariamente los esperados (Dillenbourg, 1999). Esta última perspectiva se diferencia de la primera en tanto que entiende el proceso como un componente de transformación del aprendizaje en todos sus aspectos, y no solo como una variación en sus contenidos y/o métodos.

Es importante aclarar que no todo trabajo en grupo lleva a aprender de manera colaborativa, ya que hacerlo no implica necesariamente trabajar como equipo (Mercer & Littleton, 2007). Para lograrlo, se requieren cuestiones organizativas de la tarea, tipos de interacciones, objetivos de aprendizaje comunes y apropiaciones de este que van desde el desarrollo de habilidades, la construcción de significados y de conocimientos conjunta que, además de aspectos cognitivos, incluye aspectos socioemocionales (Freire & Grau, 2016; Rogat & Linnenbrink-García, 2011). En este orden de ideas, el rol que desempeña el docente en el diseño, acompañamiento y evaluación del aprendizaje colaborativo es esencial para que este se logre de manera efectiva (González, García & Ramírez, 2015; Valero *et al.*, 2012).

A partir de las anteriores consideraciones, este artículo muestra los resultados de la investigación que tuvo como objetivo describir las creencias de docentes y estudiantes universitarios en la aplicación de la metodología del aprendizaje colaborativo.

2. METODOLOGÍA

2.1. PARTICIPANTES

En el estudio participaron 42 estudiantes universitarios de 3 programas de pregrado distribuidos en tres grupos: 9 de cuarto semestre del programa de Psicología (caso 1), 16 de cuarto semestre de Licenciatura en Educación Religiosa (caso 2), y 17 de sexto semestre de Comunicación social-periodismo (caso 3). Además de 7 docentes (3 del caso 1, 2 del caso 2, y 2 del caso 3). Se realizó un muestreo por conveniencia, teniendo en cuenta el tiempo de formación de los estudiantes (segundo año de carrera) y el haber participado en una experiencia previa de aprendizaje colaborativo.

2.2. PROCEDIMIENTO

Las investigadoras obtuvieron la autorización de la Dirección de Investigaciones e innovación de la Universidad Católica de Pereira y de su Comité de Ética. Se diligenciaron

los consentimientos informados para la realización de los grupos focales con los estudiantes y las entrevistas con los docentes. La recolección de la información se llevó a cabo con la presencia de las dos investigadoras y fue grabada en su totalidad, con el previo consentimiento de los participantes.

2.3. INSTRUMENTOS

Para llevar a cabo el proceso de recolección de información se usaron dos técnicas: entrevista semiestructurada y grupo focal. La primera se realizó con los docentes, a fin de identificar las creencias sobre las interacciones que se establecen entre docente-estudiante en el marco de una actividad de aprendizaje colaborativo, las cuales se abordaron bajo los siguientes tópicos: objetivos de la actividad colaborativa, criterios para la realización de la actividad y asignación de tiempo, tipos de ayudas, expectativas del docente, creencias del docente frente a las expectativas de los estudiantes, formas de acompañamiento y evaluación.

El grupo focal se realizó para identificar las creencias que tienen los estudiantes sobre las interacciones con sus docentes. Para este aspecto se incluyeron los siguientes tópicos: conocimiento del objetivo de la actividad, formas de interacción con los docentes y en sus grupos de trabajo, expectativas de los estudiantes frente al acompañamiento y evaluación que hacen sus docentes del proceso, y creencias de los estudiantes sobre las expectativas de sus docentes.

2.4. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Para dar respuesta a la pregunta de investigación se tuvieron en cuenta dos categorías de análisis: las creencias de docentes y estudiantes sobre el rol que cada uno desempeña en el aprendizaje colaborativo, y la transacción de significados que emerge en el proceso de interacción entre docentes y estudiantes.

Las creencias se entienden desde la noción de teoría de la mente, identificadas con las atribuciones que ambos actores del proceso educativo, docentes y estudiantes se otorgan entre ellos durante el proceso del aprendizaje colaborativo (Tabla 1). La transacción se refiere a la negociación de significados que cada actor tiene de la tarea, los objetivos de aprendizaje y las formas de evaluación que pueden llevar a convergencias o divergencias en la significación.

2.5. ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

Se realizaron los procedimientos de reducción, disposición y transformación de los datos, y formulación y verificación de conclusiones (Rodríguez, Gil & García, 1996). La reducción de datos consiste en su separación y organización para hacerlos analizables. En este caso, se transcribió la información obtenida durante las entrevistas y los grupos focales. Para la transformación de los datos, se agruparon las transcripciones de acuerdo con las categorías y subcategorías previamente establecidas y emergentes (Tabla 1). Finalmente, se realizó la obtención y verificación de conclusiones.

Tabla 1. Categorías y subcategorías de análisis

Categoría	Subcategoría	Dimensiones
Creencias de docentes y estudiantes sobre el rol que cada uno desempeña en el aprendizaje colaborativo.	Relación docente-estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Expectativas del docente sobre el aprendizaje colaborativo de sus estudiantes. • Creencias del docente sobre las expectativas de los estudiantes frente al trabajo colaborativo. • Expectativas de los estudiantes frente al acompañamiento y evaluación que hacen sus docentes del proceso. • Creencias de los estudiantes sobre las expectativas de sus docentes alrededor del trabajo colaborativo.
Transacción (significados)	Relación docente-estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Negociación de significados frente a los objetivos de la tarea, los tipos de ayuda, formas de acompañamiento y evaluación.

Fuente. Elaboración propia.

3. RESULTADOS

Se exponen los hallazgos por cada uno de los casos analizados. Se entiende como caso cada uno de los programas en los cuales se recogió la información. Igualmente, se realiza una síntesis de los elementos en común encontrados.

3.1. CASO 1

3.1.1. Creencias de los docentes

Los docentes tienen como principal expectativa la realización de un trabajo que permita la integración del conocimiento, lo que se evidencia en algunas respuestas: “Es un factor orientador de que de los diálogos con significado se puedan dar dentro de lo disciplinar y con los actores disciplinares, es decir, entre los estudiantes, los docentes, los monitores y los conocimientos teóricos y prácticos de las distintas disciplinas que interactúan en la formación de los psicólogos, entonces lo que se pretende con eso es una producción colectiva de saber que genere un impacto curricular a partir de la movilización teórica”. Se espera una construcción dialógica (docentes, estudiantes y monitores), pero además integradora de saberes teóricos y prácticos.

En relación con las creencias de los docentes acerca de las creencias de los estudiantes, se pueden clasificar en tres tipos: (1) las exigencias de los estudiantes; (2) el temor sobre los resultados de la evaluación y la prioridad en la nota, y (3) la divergencia entre la comprensión que tienen los docentes comparada con la de los estudiantes: “Mi opinión es que es una situación conflictiva por varios puntos: uno, porque los chicos necesitan que todo se los dé desmenuzado”. “Lo que esperan va a variar en función de muchas cosas, una de ellas, de cómo van en la materia o cómo se sienten respecto a las distintas materias; otra tiene que ver con la dinámica misma que se crea en el grupo que construye el integrativo”. “Los estudiantes centran mucho la retroalimentación en la nota”.

En cuanto a la forma como los estudiantes asumen la tarea, los docentes consideran que en ocasiones ellos no comprenden la tarea propuesta, ni le otorgan la importancia que tiene de acuerdo con la fase de formación en la que se encuentran: “Creo que por parte de los muchachos incluso no hay un reconocimiento personal de la importancia en ese momento”. “Creo que ese tipo de cuestiones filosóficas o epistemológicas, las ontológicas, ellos las pueden pasar por debajo y luego, cuando vienen aquí y les decimos: ‘bueno, vamos a construir una pregunta teórica sobre este problema’, entonces ellos colapsan”.

Asimismo, consideran los docentes que no se da un trabajo colaborativo de forma autónoma por parte de sus estudiantes y que, por tanto, es necesario promoverlo desde las estrategias que formulan los mismos docentes: “Lo están haciendo por separado y, como que no se están dando cuenta, vamos a hacer ejercicios de socialización más frecuentes, donde ellos van a compartir y a presentar sus trabajos más constantemente”.

Las creencias sobre las expectativas de los estudiantes en relación con la tarea se orientan hacia dos aspectos: uno relacionado con una carga adicional, y el otro, como una oportunidad de aprendizaje: “Para algunos estudiantes es lo más terrible del mundo, lo odian, no soportan tener que hacer ese trabajo, es lo peor; para otros estudiantes, sí es una buena oportunidad de discutir, de debatir. También depende de los grupos”.

3.1.2. Creencias de los estudiantes

Para el caso del programa de Psicología, las expectativas de los estudiantes frente a sus docentes se asocian a una coincidencia en la retroalimentación y en los criterios de evaluación, tanto del proceso como del resultado: “Se espera que en el proceso de evaluación los docentes tengan en cuenta el proceso de realización del trabajo, y no solamente el producto final”. “En cuanto al proceso de evaluación, yo sí esperarí que ellos tuvieran en cuenta cada uno de los pasos para llegar hasta ahí”. También se espera que coincidan calificaciones y comentarios del trabajo entre los docentes, lo que no siempre ocurre, y los estudiantes valoran negativamente este aspecto: “Si es un integrativo, todos deberían como ponerse de acuerdo”.

En cuanto a las creencias que tienen los estudiantes sobre la relación con sus docentes, estas se asocian con el tiempo de que ellos disponen para el acompañamiento; así, expresan que un profesor está “más dispuesto o receptivo” en la medida en que cuenta con más tiempo para la asesoría, mediante la interacción directa o indirecta.

Por otro lado, existen diferencias en cuanto a la valoración del trabajo en grupo y su impacto en el aprendizaje; algunos estudiantes creen que cuando se dividen el trabajo y se realiza de forma individual se da un aprendizaje más profundo, mientras que otros destacan que en el trabajo en grupo se generan mayores aprendizajes. Al respecto, algunas respuestas sostienen que: “Cuando trabajamos en conjunto uno aprende, pero de manera más superficial; pero cuando nos dividimos las cosas, como uno tiene que leer, uno está más pendiente de eso y ahí sí se profundiza mucho”. “Es obvio que uno aprende más si lo hace solo”. “Yo creo que también uno aprende dependiendo de la persona con la que trabaje”.

En relación con las creencias de los estudiantes frente a las expectativas de sus docentes, están referidas a que ellos creen que sus docentes esperan que articulen el conocimiento y asuman una postura propia frente al tema abordado: “Yo pensaba algo más general, pero los estudiantes sí logran tener una postura, relacionando el problema y al parecer a la psicología como tal”.

3.1.3. *Transacciones y negociaciones compartidas*

Sobre las negociaciones y acuerdos compartidos que se expresan en las interacciones y en el discurso de los estudiantes, se identificó que se valora de manera compleja el establecimiento de estos y, por tanto, se identifican dificultades en la transacción de significados con respecto a la tarea. Esto se aprecia principalmente en problemas de comunicación: “Nosotros tuvimos muchos problemas con relación al envío del trabajo; no sabíamos si se subía a la plataforma, si cada uno del grupo tenía un link para subir el trabajo, si solamente subiéndolo a un link se les mandaba a los profesores, y al parecer en la asesoría si bien uno lo preguntaba, decían cosas diferentes”.

Este aspecto aplica tanto para las transacciones entre docente-estudiante como estudiante-estudiante: “Unir las conclusiones de cuatro cabezas distintas y plasmarlo, y que al final todos quedemos contentos con lo que se hizo, y que no solamente nosotros quedemos contentos, sino que también es difícil lidiar con ellos”.

3.2. CASO 2

3.2.1. *Creencias de los docentes*

Las expectativas del docente frente a sus estudiantes están relacionadas con la apropiación del conocimiento, el desarrollo de habilidades y el interés por la investigación: “Yo espero que mis estudiantes muestren que les he aportado en su nivel, que ellos han mejorado en sus competencias gracias a mi asignatura o a lo que les haya aportado en los colectivos”. “Yo espero que ellos se empoderen de la investigación, que la disfruten, que se enriquezcan de tal manera que cuando se enfrenten a algo más dispendioso, como un anteproyecto o un trabajo de grado, lleven el amor por la investigación, dado que para investigar se debe tener en cuenta la pasión. Que les dé gusto investigar, qué aportes les hago, que se empoderen para que digan: yo le apporto a esta institución educativa esto”.

Por otra parte, los docentes tienen la creencia de que sus estudiantes experimentan desinterés por el apoyo y asesoramiento que ellos brindan para su trabajo; por consiguiente, solo se hace efectivo cuando ellos lo promueven y no por iniciativa del estudiante: “Uno trata de decirle de alguna manera a los estudiantes: ‘mira, busca la asesoría, acordemos’, pero los estudiantes a veces no se prestan para programarse. Pero he visto también un tropiezo ahí y es que, pese a que tenemos una programación establecida, me dicen dos o tres días antes: ‘profe: no voy a poder ir, necesitamos aplazar, necesitamos volver a programar otra fecha’. Entonces también falta como esa responsabilidad por parte del estudiante”. Otro docente manifiesta: “Además, eso causa decepción a ellos, angustia, pereza, ¡todo lo que usted quiera!... Tienen una mirada oscura, dispersa, maluca, dispendiosa, entonces les da lo mismo pedir asesorías que no pedir las, no están comprometidos para decir: venga, esto lo hago con estos profesores”.

Las creencias de los docentes sobre las expectativas de los estudiantes se asocian con un interés por la evaluación y, principalmente, por la nota: “De pronto ellos a veces esperan que, como se dice vulgarmente, los vamos a rajar con el colectivo. Pero no se trata simplemente de ser un obstáculo para la nota del estudiante; pienso que ellos son conscientes de que nosotros queremos exigirles”. “O sea que el colectivo no solo se queda en el discurso académico del semestre, sino que lo lleva a años posteriores. Eso me parece una riqueza, cosa que los

estudiantes no identifican así”. “Creo que ellos esperan que el que sabe más los arrastre; así veo esos muchachos tan desmotivados, para que al final las notas que tienen, ahí se llevan otra vez la decepción, el desánimo. No esperan mucho; esperan una nota”.

3.2.2. Creencias de los estudiantes

Inicialmente, se identifica como expectativa de los estudiantes un mayor seguimiento y comunicación por parte del docente en la verificación de la entrega de los productos: “Uno esperaría que se tomaran la molestia con anterioridad y decir: usted por qué no me ha enviado el colectivo, porque varias veces nos ocurrió que por un error de digitación no llegó”. Dicha creencia refleja una falta de responsabilidad compartida en el proceso de aprendizaje, la cual es reiterada por los estudiantes al pedirle al docente que plantee de manera explícita los contenidos que deben incluirse en el trabajo: “El profe le diga: vea muchachos, esta parte les sirve para que la metan dentro del colectivo”.

A su vez, las creencias por parte de los estudiantes se dan en tres sentidos: una relacionada con el objetivo de la tarea, otra relacionada con criterios de evaluación compartidos entre los docentes, y finalmente, la correspondencia entre su trabajo y el resultado de la nota. Los estudiantes relacionan que el objetivo del colectivo es el desarrollo de habilidades escriturales y de investigación: “Yo creo dos cosas, primero, que tengamos la experiencia de investigación, y la segunda es cómo redactar bien un documento, cómo aprender; porque estamos en ese proceso de escribir y redactar y hasta llegar a un punto de poder publicar”.

Los estudiantes creen que no existen acuerdos entre los docentes sobre los criterios de evaluación: “Cómo hacemos para darle gusto a cinco profesores, cuando cada uno quiere una cosa diferente y uno no puede poner cinco marcos teóricos para cada profesor, cinco justificaciones, sino que es una sola cosa”. Adicionalmente, consideran que los docentes evalúan de forma subjetiva: “A la hora de evaluar, que no pongan unas concepciones personales de que sí les gusta el colectivo; a ellos no les tiene que gustar el colectivo, lo que tienen que ver del colectivo es si está de acuerdo con unas normas académicas, científicas y epistemológicas que a uno le están pidiendo, no si le gustó o no”. “No hay una conexión entre los docentes, si hay un grupo de docentes, por ejemplo, ustedes cuatro tomando un informe, en el momento de hablarlo o discutirlo, se ve que ninguno trabajó en lo que yo envié, o sea, solamente veo que uno tuvo una mirada fuerte sobre el tema y otro de los docentes que estaba hablando conmigo, siento que no conoce nada del tema de lo que yo envié, entonces me pasó con un colectivo los dos primeros semestres, y es que cuando hablaba con un docente me decía algo diferente y así era una cadena de errores, ninguno tenía algo claro de lo que había entregado... Uno muchas veces no sabe ni qué es lo que esperan ellos”.

Otra creencia de los estudiantes es que la nota no corresponde con los esfuerzos dedicados a la construcción de la tarea y al tiempo asignado a la elaboración de esta: “Creo que hay unos problemas de fondo. Entonces pasan esas cosas de que uno pierda un colectivo, me parece que eso no debería ser así. ¿Cómo va a perder uno un colectivo?, y debería plantearse y mirar por qué las calificaciones del colectivo están tan bajas, usted ve las calificaciones del colectivo y lo máximo alcanzará un 4, nadie pasa más de un 4 en un colectivo, notas bajísimas y un trabajo de 6 meses debería tener un 4,5 mínimo”.

Con respecto a las creencias de los estudiantes sobre las expectativas de sus docentes, su valoración es poco favorable: “Pero generalmente esperan un trabajo más allá de nuestras

capacidades de acuerdo con el semestre en que uno va. Son muy exigentes y no está mala la exigencia, sino que a veces desborda el nivel de conocimiento que uno tiene para llegar a ella. Yo creo que el problema más grande del colectivo no es el colectivo como tal, sino que los docentes son los que menos les gusta el colectivo, no le ponen interés al cuento..., se esperaba que todos los profesores estuvieran acá presentes y solo estuvieron dos, entonces uno empieza a notar que no todos están tan interesados en el colectivo, y ha pasado también en las socializaciones que uno espera que estén todos los profesores que asesoraron los diferentes grupos y viene a veces uno que no tiene relación, que no conoce”.

3.2.3. *Transacciones y negociaciones compartidas*

En cuanto a las negociaciones, tanto docentes como estudiantes reconocen la dificultad para establecer consensos en relación con los objetivos de la tarea, al proceso y al resultado, y evalúan como compleja la interacción en el aprendizaje. Al respecto, los estudiantes manifiestan: “Yo diría que uno de los factores que incomoda mucho de trabajar en grupo es que cada uno es un mundo diferente y a veces cuesta mucho comprender al otro, que él tiene una mirada diferente frente a como yo veo el fenómeno, entonces cuesta mucho ir adaptándolo o articularlo de modo que quede como lo piden los profesores”.

También consideran que, si bien la instrucción es trabajar en grupo, para no tener que entrar en debate y negociar significados y formas de presentar la información, se dividen el trabajo, lo que conlleva a una ausencia de transacción, ya que lo que prima es responder a la tarea y no el desarrollo de competencias comunicativas, de socialización y de colaboración que se pueden presentar durante la ejecución de la misma: “Creo que a todos nos pasa y es que hay una debilidad fuerte en trabajo en grupo, no somos capaces de trabajar en grupo..., lo que se hace es trabajar individual y hacer la pantomima allá de que trabaja en grupo, el colectivo queda una colcha de retazos igual: usted haga esto, usted esto y el último día lo que se hace es empalmar, el que mejor logre cuadrar el asunto y entréguelo, pero jamás hubo trabajo en grupo”.

3.3. CASO 3

3.3.1. *Creencias de los docentes*

En las declaraciones de los docentes se evidencia una expectativa poco favorable del producto que deben elaborar los estudiantes, ya que manifiestan temor frente al resultado del trabajo y consideran que este no tendrá la calidad esperada: “Les metimos el tema de la feria de emprendimiento; yo estaba temiendo que de pronto el trabajo no fuera de calidad, que quedáramos mal y que de pronto frente a gente de otra universidad, con una aplicación que no funcionaba, o bueno, temas así”.

Los docentes tienen la creencia de que sus estudiantes valoran positivamente el aprendizaje colaborativo, ya que para ellos termina siendo una manera de hacer el trabajo más fácil y en menos tiempo: “Ahorrarse trabajo”. “Desde el punto de vista de ellos, yo lo veo de alguna manera como una facilidad en el trabajo, no quiere decir que con menor exigencia, sino que con una posibilidad de que en términos de varias materias se puedan salir de la nota, por eso lo digo, que es desde el punto de vista del estudiante”.

Crean los docentes que la mayor expectativa que tienen sus estudiantes son los resultados cuantitativos del trabajo, la motivación principal del estudiante es la nota y no el

aprendizaje: “Qué esperan de nosotros, con seguridad primero que todo un 5; entonces los estudiantes tenían alguna claridad, sobre todo en la nota, que es al final lo que les preocupa; que en el camino aprendan pues esa es la idea, pero el objetivo de ellos es pasar la materia”.

3.3.2. *Creencias de los estudiantes*

Las expectativas de los estudiantes frente al acompañamiento de sus docentes se identificó en la resolución de dudas y en proponer nuevas ideas para el trabajo colaborativo:

Pues si nosotros tenemos alguna duda, que nos la resuelvan y que nos dieran algunas ideas de lo que teníamos que meter ahí; también era que nos permitían abrir el panorama de las ideas de negocio, era decirnos: esto que ustedes pensaron sí tiene salida y era ayudarnos a encontrar esas otras opciones para mostrarlo a las personas que lo iban a revisar.

En relación con las creencias de los estudiantes sobre las expectativas de los docentes, expresan que los docentes esperan la aplicación de conocimientos y el desarrollo de habilidades:

Creo que también lo que nos piden mucho es que uno sepa trenzar la información, que no solamente se quede con lo que usted aprendió en una materia sino que lo sepa proyectar, entonces creo que frente a eso es que uno pueda sacar el conocimiento y compartirlo con otras materias; la creatividad, el esfuerzo, la innovación; también cómo aprender a visualizar, a ser recursivas y escuchar.

Como se observa, las habilidades no solo están relacionadas con el conocimiento, sino también con lo actitudinal: esfuerzo, escucha y creatividad. Además, los estudiantes consideran que sus docentes esperan que entre ellos haya competencia y se evidencie en el esfuerzo del grupo:

Creo que ellos esperaban que hubiera como mucha competencia a la hora de escoger a los que iban a participar en la feria, porque de hecho nosotros tuvimos que participar con una propuesta porque no todos pasaron, entonces no sé si ellos querían ver lo que uno hacía o los que hacían el mayor esfuerzo.

Por otro lado, reconocen que sus docentes esperan de ellos calidad en el trabajo a nivel de la fase profesional: “Creo que también están mirando la calidad, que esté acorde con este momento de sexto, ¿qué tanto los profesionales nos estamos proyectando?, ¿cómo nosotros nos queremos proyectar?, no solamente con imagen de estudiantes, sino también con la imagen de unos futuros profesionales”.

3.3.3. *Transacciones y negociaciones compartidas*

En cuanto a las negociaciones y puntos de vista compartidos, hay un reconocimiento de los docentes acerca de la importancia de los acuerdos entre ellos para poder desarrollar con éxito el trabajo del colectivo: “Es decir, X compañero y yo tenemos muchos acuerdos y

muchas diferencias en los criterios, como es apenas natural entre dos personas, entonces es tema de reunirnos, cuadrar notas; por fortuna las diferencias fueron mínimas”.

Por el contrario, en las interacciones que se presentan entre los estudiantes está ausente la transacción de significados sobre los conocimientos que se van construyendo frente al trabajo colaborativo, ya que se da prioridad a responder a la tarea; en tal sentido, se dividen el trabajo:

Uno tiene que saber muy bien con quién trabaja, y confiar en el trabajo de la otra persona; en mi caso, yo también he trabajado con las mismas dos chicas desde el principio y confío en el trabajo de ellas, entonces si nosotras nos dividimos el trabajo, así sea el último día y no lo ha hecho, yo sé que al día siguiente van a llegar con algo y es algo que está con todas las condiciones que nos estaban pidiendo.

Aunque en la práctica dicha transacción no se hace efectiva, desde las creencias se reconoce la importancia de la negociación en la construcción conjunta de conocimientos, pero siempre en función de la evaluación: “Pero en general, el conocimiento tiene que ser en conjunto, porque a todos nos van a preguntar sobre lo que hay en el trabajo”.

4. RESULTADOS GENERALES

A continuación se consolida una descripción de los resultados, teniendo en cuenta lo que se evidenció en el apartado anterior desde los discursos de los participantes.

4.1. CREENCIAS DE LOS DOCENTES

Con respecto a los docentes, se evidencia en los tres casos de análisis que se comparte la creencia de que los estudiantes tienen una mayor expectativa por los resultados de la evaluación cuantitativa. En los casos 1 y 2, los docentes creen que sus estudiantes consideran el trabajo colaborativo como un trabajo adicional, mientras que en el caso 3, los docentes manifiestan que sus estudiantes lo valoran positivamente porque les ahorra tiempo y esfuerzo, por integrar varias asignaturas.

En los casos 1 y 2, los docentes identifican una alta dependencia por parte de sus estudiantes frente al tipo de asesoría al momento de realizar la tarea. Las expectativas del docente en relación con el trabajo colaborativo se evidencian en tres sentidos: apropiación del conocimiento, desarrollo de habilidades investigativas y calidad del trabajo.

4.2. CREENCIAS DE LOS ESTUDIANTES

En los tres casos, los estudiantes identifican aspectos favorables y desfavorables del trabajo colaborativo. Con respecto a los primeros, se encuentra que puede ayudar en los procesos de aprendizaje, facilita el desarrollo de habilidades escriturales y de investigación, desarrollo de habilidades cognitivas y actitudinales que van más allá de responder a la tarea: esfuerzo, creatividad y escucha.

Como aspectos desfavorables se encuentra que requiere tiempo y esfuerzo, coordinación y llegar a acuerdos, consideran que en ocasiones el trabajo exige mayores capacidades a

las adquiridas previamente, y las expectativas que el docente tiene frente a la calidad del trabajo pueden llevar a comportamientos competitivos entre grupos.

La evaluación cuantitativa termina siendo un aspecto relevante en el que confluyen las expectativas de los estudiantes y las creencias de los docentes, en tanto que, para los docentes, la expectativa de los estudiantes está centrada en la nota más que en el aprendizaje. En esta línea, los estudiantes esperan que haya correspondencia entre la nota recibida con los esfuerzos y el tiempo dedicado a la tarea; buscan que sus docentes tengan en cuenta en su valoración el proceso y no solo el resultado plasmado en el trabajo.

En los casos 1 y 2, los estudiantes esperan que en los criterios del trabajo, en el seguimiento y en la retroalimentación de la evaluación, los docentes tengan puntos de vista similares o coincidentes. Un aspecto que se destaca es que, para los estudiantes, los docentes son más dispuestos y receptivos en la medida en que dedican mayor tiempo a la asesoría y al acompañamiento.

En cuanto a las transacciones, en el caso 1 no se evidencian transacciones entre docentes y estudiantes, ni en el significado que le otorgan a la tarea, ni en el desarrollo de esta. Esto, dada la división de la tarea, explicada desde su dificultad para establecer consensos, para comprender al otro y aceptar la diferencia.

Uno de los aspectos en los que coinciden los tres casos es en la división de la tarea, lo que se evidencia en la interacción estudiante-estudiante, en la cual prima el trabajo individual sobre el colaborativo. Dicha situación se puede relacionar con las creencias que se tienen sobre las diferencias entre los miembros del grupo, valoradas como un obstáculo para la negociación y no, justamente, como el punto de partida para lograr consensos.

Se evidencia, tanto en las creencias como en las expectativas y en la transacción de los estudiantes, una preocupación por la evaluación, en la medida en que el objetivo es obtener resultados favorables con el trabajo desarrollado. En ese aspecto se expresa inconformidad en relación con el esfuerzo versus los resultados cuantitativos y, en pocas ocasiones se identifica un interés por el aprendizaje colaborativo.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio se planteó como objetivo describir las creencias de docentes y estudiantes universitarios en la aplicación de la metodología del aprendizaje colaborativo. Con respecto a los docentes, se encontró que, en general, comparten una percepción positiva en tanto que facilita la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes. A pesar de que las investigaciones centradas en la percepción de los docentes son menores en comparación con las que indagan por la percepción de estudiantes, este hallazgo se encuentra en la línea de algunas investigaciones precedentes (Hernández & Martín, 2017).

De igual modo, los hallazgos concuerdan en la dificultad de los procesos evaluativos y en la coordinación entre docentes (García-Valcárcel *et al.*, 2012). Esta creencia, percibida tanto por docentes como por estudiantes, indica que es necesario fortalecer y mejorar los procesos de evaluación y organización en la implementación de la metodología del aprendizaje colaborativo, puesto que la percepción de estos como poco claros, puede originar apatía por los procesos del aprendizaje en general y tener un impacto emocional en la manera como docentes y estudiantes se disponen para el trabajo.

Con respecto a las creencias de los estudiantes, ellos valoran la estrategia del aprendizaje colaborativo positivamente, puesto que permite el desarrollo de competencias sociales, satisfacción con los resultados de aprendizaje, disminución de la carga metacognitiva; todos son aspectos coincidentes con estudios previos (Freire y Grau, 2016; Jauregui *et al.*, 2014; Soto & Torres, 2016). Igualmente, consideran que se favorecen las competencias argumentativas tanto en lo oral como en lo escrito.

No obstante, se corrobora lo señalado en estudios anteriores (Mercer & Littleton, 2007), al encontrar algunas valoraciones negativas, como el alto nivel de exigencia en cuanto a la demanda de tiempo y organización, promoción de la competencia por el interés de la nota, entre otros. Este aspecto podría ser un indicador de que el aprendizaje colaborativo, entendido como proceso de interacción y no solamente como metodología de aprendizaje, no necesariamente lleva a la consecución de los resultados esperados en cuanto a la resolución de la tarea (De Backer, Van Keer, Moerkerke & Valcke, 2015; Dillenbourg, 1999), sino que es principalmente un escenario más de interacción humana, donde se implican procesos intersubjetivos.

De igual modo, se comparte la creencia acerca de la efectividad de la metodología del aprendizaje colaborativo, al facilitar algunos procesos como la comprensión, el desarrollo del pensamiento crítico y el desarrollo de habilidades de búsqueda de información. Se constató que dicha efectividad está mediada por el rol desempeñado por el docente a través del diseño, el acompañamiento y la evaluación (González *et al.*, 2015; Valero *et al.*, 2012), más concretamente, mediante la información que brinda con respecto a la ejecución de la tarea y a su seguimiento. Este hallazgo es fundamental debido a la importancia de las interacciones en las percepciones, procesos y resultados del AC.

Al ampliar la visión investigativa en esta línea, la efectividad comprendida como resolución de la tarea, también depende de cómo se relacionan los integrantes del grupo, es decir, cómo se regulan mutuamente (Freire & Grau, 2016; Grau, 2012; Hadwin, 2011). En este sentido, tal como lo plantean Mercer y Littleton (2007), trabajar en grupo no implica hacerlo como equipo. Si bien la pregunta por la regulación no fue el foco principal de esta investigación, se indagó acerca de las transacciones y significados compartidos; aspecto que influye en la dinámica del grupo.

Con respecto a la teoría de la mente, indagada en esta investigación desde las creencias que docentes y estudiantes se atribuyen cuando participan en una tarea de aprendizaje colaborativo, la conclusión más importante es que esas creencias influyen en la interacción de una manera directa, incluso más que las creencias con respecto a la tarea o el aprendizaje. En otras palabras, la intersubjetividad prima sobre la cognición, lo cual se refleja en que las creencias que atribuyen los estudiantes a sus profesores en cuanto a expectativas, estilos de enseñanza y preferencias, son las que determinan la manera como resuelven la tarea, ignorando en algunos casos las guías e instrucciones brindadas por los docentes.

Así, la teoría de la mente direcciona las relaciones intersubjetivas y, en particular, la manera como se relacionan docentes y estudiantes en sus procesos de enseñanza y aprendizaje. En el caso de los docentes, la ToM determina algunas estrategias didácticas e instrucciones para la realización de la tarea, y en el caso de los estudiantes, la manera como se posicionan frente a esta tarea, los aspectos a los que le dan relevancia. De hecho, se evidencia que más que el aprendizaje, en algunas ocasiones la motivación real es cumplir las expectativas que han atribuido a sus docentes.

Por último, es importante destacar que los resultados de esta investigación demuestran la importancia de las creencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas creencias pueden ser sobre la tarea, el aprendizaje o las creencias sobre las creencias de los otros, es decir, sus teorías de la mente. Y como se señaló anteriormente, estas últimas constituyeron el foco de la presente investigación.

De esta manera, se demuestra la necesidad de realizar investigaciones que involucren preguntas por la relación entre teoría de la mente, intersubjetividad y su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje, reconociendo que, en la intersubjetividad, confluyen tanto aspectos cognitivos como emocionales. En términos metodológicos, se deben realizar investigaciones que, más allá del reporte verbal de los participantes, observen las interacciones en contextos reales de aprendizaje, en la vía de ampliar el conocimiento sobre el lugar de la intersubjetividad en los ámbitos educativos.

Finalmente, si bien se reconocen los aportes de la metodología del aprendizaje colaborativo en los contextos de enseñanza y aprendizaje, es necesario trascender e indagar el aprendizaje colaborativo como proceso en sí mismo. Además, avanzar en propuestas que permitan una mejor implementación, organización y evaluación, puesto que estas constituyen sus principales desventajas. De otro lado, se reconocen como limitaciones de la investigación la indagación superficial sobre el uso de las TIC, y no se tuvieron en cuenta las creencias en la relación estudiante-estudiante; aspecto que, desde la lógica analizada, también puede influir en las interacciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barkley, E., Cross, K. y Major, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual para el profesorado universitario*. Madrid: Morata.
- Benavides, J. & Roncancio, M. (2009). Development concepts over the past three decades of Theory of Mind. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(2), 197-310.
- Bruner, J. (2015). *La educación, puerta de la cultura*, vol. 3. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Cadavieco, J., Martínez, M. y Cabezas, I. (2016). El trabajo colaborativo en la educación superior: una competencia profesional para los futuros docentes. *Educação & Sociedade*, 37(135), 519-538. <https://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302016147914>.
- Czerwonogora, A. (2017). Comunidades de aprendizaje en Comunicación organizacional: un estudio de caso. *Dixit*, (26), 4-23. <http://dx.doi.org/10.22235/d.v0i26.1258>
- De Backer, L., Van Keer, H., Moerkerke, B. & Valcke, M. (2015). Examining evolutions in the adoption of metacognitive regulation in reciprocal peer tutoring groups. *Metacognition and Learning*, 11(2), 187-213. doi: 10.1007/s11409-015-9141-7.
- De Backer, L. & Valcke, M. (2017). Is collaborative learners' adoption of metacognitive regulation related to students' content processing strategies and the level of transactivity in their peer discussions? *European Journal of Psychology of Education*, 32(4), 617-642. doi: 10.1007/s10212-016-0323-8.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches* (pp. 1-19). Oxford: Elsevier.
- Escolano, P. E., Tomás, A. L. y Herrero, M. L. (2012). *Percepción del alumnado universitario sobre su primera experiencia de aprendizaje colaborativo*. V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje, 27, 28 y 29 de junio, Santander, España.
- Freire, P. y Grau, V. (2016). Regulación social compartida y diálogo: interacciones favorecedoras del aprendizaje en el aprendizaje colaborativo. En P. M. Freire, R. & Burrows, F. (Ed.), *Aprender*

- con otros: aproximaciones psicosociales sobre el aprendizaje en contextos educativos*. Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Galindo, L. y Arango, M. (2009). Estrategia didáctica: la mediación en el aprendizaje colaborativo en la educación médica. *Iatreia*, 22(3), 284-291.
- García-Valcárcel, A., Hernández, A. y Recamán, A. (2012). La metodología del aprendizaje colaborativo a través de las TIC: una aproximación a las opiniones de profesores y alumnos. *Revista complutense de educación*, 23(1), 161-188. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n1.39108
- Garratt-Reed, D., Roberts, L. & Heritage, B. (2016). Grades, student satisfaction and retention in online and face-to-face introductory psychology units: A test of equivalency theory. *Frontiers in psychology*, 7, 673. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00673>
- González, N., García, R. y Ramírez, A. (2015). Aprendizaje cooperativo y tutoría entre iguales en entornos virtuales universitarios. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 111-124.
- Grau, V. (2012). Self and social regulation of learning during collaborative activities in the classroom: The interplay of individual and group cognition. *Learning and Instruction*, 22(6), 401-412. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.03.003>
- Griffin, C. P. & Howard, S. (2017). Restructuring the College Classroom: A Critical Reflection on the Use of Collaborative Strategies to Target Student Engagement in Higher Education. *Psychology Learning & Teaching*, 16(3), 375-392. <https://doi.org/10.1177/1475725717692681>
- Hadwin, A. O. M. (2011). *Self-regulation, co-regulation and socially shared regulation: Examining many faces of social in models of SRL*. 12th Biennial Conference for Research on Learning and Instruction (EARLI), Budapest.
- Harney, O., Hogan, M., Broome, B., Hall, T. & Ryan, C. (2015). Investigating the effects of prompts on argumentation style, consensus and perceived efficacy in collaborative learning. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 10(4), 367-394. doi: 10.1007/s11412-015-9223-1.
- Hernández, M. A. y Martín de A. J. (2017). Concepciones de los docentes no universitarios sobre el aprendizaje colaborativo con TIC. *Educación XXI*, 20(1). doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.17508>
- Izquierdo, A. M. y Iborra, C. A. (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*, 20, 221-241.
- Jauregui, P., Bujan, K., Garín, S. y Vega, A. (2014). Estudio de caso y aprendizaje cooperativo en la universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(1), 413-429.
- Kelly, D., Baxter, J. & Anderson, A. (2010). Engaging first-year students through online collaborative assessments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(6), 535-548. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00361.x>
- Lillo, F. (2012). Aprendizaje colaborativo en la formación Universitaria de Pregrado. *Rev. Psicol*, 2(4), 109-142.
- Maldonado, M. y Sánchez, T. (2012). Trabajo colaborativo en el aula: experiencias desde la formación docente. *Educare*, 16(2), 93-118.
- Mauri, T., Colomina, R. & De Gispert, I. (2014). Transforming collaborative writing tasks into opportunities for learning: educational assistance and the use of rubrics in Higher Education/ Transformando las tareas de escritura colaborativa en oportunidades para aprender: ayuda educativa y uso de rúbricas en la Educación Superior. *Cultura y Educación*, 26(2), 298-348. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.935111>
- Mayordomo, R. & Onrubia, J. (2015). Work coordination and collaborative knowledge construction in a small group collaborative virtual task. *The Internet and Higher Education*, 25, 96-104. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.02.003>
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. London: Routledge.

- Montoya, M. y Molina, F. (2015). Evaluación de relaciones deícticas y teoría de la mente con una muestra de estudiantes universitarios. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 15(2), 191-203.
- Mugahed, W. & Zeki, A. (2017). A model of using social media for collaborative learning to enhance learners' performance on learning. *Journal of King Saud University-Computer and Information Sciences*, 29(4), 526-535. <https://doi.org/10.1016/j.jksuci.2016.09.002>
- Muñoz, F., Arvayo, M., Villegas, C., González, F. y Sosa-Pérez, O. (2014). El método colaborativo como una alternativa en el trabajo experimental de Química Orgánica. *Educación química*, 25(4), 464-469. [https://doi.org/10.1016/S0187-893X\(14\)70068-0](https://doi.org/10.1016/S0187-893X(14)70068-0)
- Onrubia, J., Rochera, M. & Engel, A. (2015). Promoting individual and group regulated learning in collaborative settings: an experience in higher education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(1), 189-210. doi: 10.14204/ejrep.35.14058
- Panhwar, A. H., Gopang, A. S., Chachar, Z. A. & Baloch, S. (2017). Differentiating Cooperative Learning and Collaborative Learning: What Is Fit for Pakistani Higher Education? *International Journal of English Linguistics*, 7(5), 119-126. doi: 10.5539/ijel.v7n5p119
- Rivière, Á. y Núñez, M. (2001). *La mirada mental: desarrollo de las capacidades cognitivas interpersonales*. Buenos Aires: Aique.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Rogat, T. & Linnenbrink-Garcia., L. (2011). Socially Shared Regulation in Collaborative Groups: An Analysis of the Interplay Between Quality of Social Regulation and Group Processes. *Cognition and Instruction*, 29(4), 375-415. doi: 10.1080/07370008.2011.607930
- Soto, J. y Torres, C. (2016). La percepción del trabajo colaborativo mediante el soporte didáctico de herramientas digitales. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 8(1). Última visita: 19 de septiembre de 2020. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-61802016000200002
- Sun, Z., Liu, R., Luo, L., Wu, M. & Shi, C. (2017). Exploring collaborative learning effect in blended learning environments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33(6), 575-587. <https://doi.org/10.1111/jcal.12201>
- Valero, G. B., Santarén, R. T. y Magraner, S. B. (2012). *Estrategias educativas en la adquisición de competencias: análisis de la percepción del alumnado universitario*. X Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària: la participació i el compromís de la comunitat universitària. Alicante, España.
- Von Davier, A. A., Hao, J. G. & Liu, L. K. P. (2017). Interdisciplinary research agenda in support of assessment of collaborative problem solving: lessons learned from developing a Collaborative Science Assessment Prototype. *Computers in Human Behavior*, 76, 631-640. doi: 10.1016/j.chb.2017.04.059

