
El aprendizaje colaborativo y las TICS en el Grado de Trabajo Social

Mario Millán Franco y Laura Domínguez de la Rosa

Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo. Universidad de Málaga, España

Introducción

La complejidad del mercado laboral y de la sociedad actual demandan personas que sean capaces de trabajar en equipo de forma cooperativa y colaborativa, donde cada vez son más frecuentes los grupos de trabajo, las dinámicas de equipo y las estructuras más horizontales que jerárquicas. De esta forma, el propio proceso de enseñanza aprendizaje propuesto por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) sostiene nuevos desafíos en la formación universitaria, incluyendo el grado en Trabajo Social. Esto supone un cambio tanto a nivel cualitativo como cuantitativo en la enseñanza, en la adaptación curricular de las asignaturas y en el nuevo aprendizaje de los estudiantes de esta disciplina. Lejos de ser una cuestión baladí, lo anterior se sitúa como una gran potencialidad en la formación universitaria, desde el planteamiento de que la educación universitaria debe estar enfocada a la capacitación y adquisición de competencias para la adecuada adaptación del alumnado al mercado laboral. Entre estas nuevas iniciativas, con el objetivo de que la educación en el nivel superior sea un reflejo de las necesidades de la realidad sociolaboral actual, destacan la aplicación de un modelo de enseñanza basado en el aprendizaje colaborativo y el manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS).

En los últimos años paulatinamente las iniciativas de aprendizaje colaborativo y cooperativo han compartido protagonismo en los diversos niveles educativos del territorio español. En base a Maldonado (2007), a pesar de que son dos metodologías de enseñanza-aprendizaje con múltiples similitudes comportan principios fundamentales propios. En el aprendizaje colaborativo los estudiantes son quienes diseñan su estructura de interacciones y mantienen el control sobre las diferentes decisiones que repercuten en su conocimiento; mientras que en el cooperativo es el profesor quien diseña y mantiene el control tanto de la estructura y dinámica de las interacciones como de los resultados. En el aprendizaje colaborativo la participación de cada una de las partes forma un todo.

Cita sugerida:

Millán Franco, M., y Domínguez de la Rosa, L. (2019). El aprendizaje colaborativo y las TICS en el Grado de Trabajo Social. En REDINE (Ed.), *Estrategias y metodologías didácticas: perspectivas actuales*. (pp. 59-69). Eindhoven, NL: Adaya Press.

Se desarrollan habilidades personales y sociales, logrando que cada integrante del grupo se sienta responsable no sólo de su aprendizaje, sino del de los restantes miembros del grupo. Se asienta en principios como interdependencia positiva, interacción, contribución individual y habilidades personales y del grupo. El profesor plantea la actividad y guía el proceso, pero es el alumnado el responsable de su resultado, quedando la responsabilidad de determinar los roles o de predeterminar los pasos del proceso en manos de los estudiantes.

Las formas de motivar el aprendizaje en las aulas ha sido un reto constante de la comunidad educativa a lo largo de su historia, muy especialmente en las metodologías colaborativas, cuya apuesta por transformar los modelos pedagógicos para lograr un aprendizaje pleno sigue siendo un sueño incumplido. La enseñanza impartida al estilo clásico se ha querido ir eliminando con el nuevo marco educativo del EEES, que supuso un revulsivo para renovar y reformular metodologías y contenidos tradicionales ante las evidencias del desgaste del modelo tradicional. Sirva como ejemplo la investigación realizada por el Massachusetts Institute of Technology (MIT) que en 2010 evidenció como estudiantes universitarios de 19 años, que durante una semana estuvieron sujetos a un sensor electrodérmico, tenían la misma actividad cerebral cuando atendían en una clase magistral que cuando veían la televisión, es decir, “prácticamente nula”.

De hecho, la motivación se ha vislumbrado como un elemento esencial en los procesos de aprendizaje a nivel general y concretamente en el aprendizaje colaborativo (Pintrich, De Groot, y García, 1992; Pokay y Blumenfeld, 1990; Zimmerman y Martínez-Pons, 1986, 1988, 1990); estando configurada por una complejidad de factores emocionales, sociales, económicos y culturales. El concepto de motivación podría concretarse en el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (Beltrán, 1993) y, tradicionalmente, se ha venido distinguiendo entre motivación intrínseca y extrínseca. La primera está ligada a factores internos del individuo que le lleva a realizar acciones por el gusto de hacerlas mientras que la extrínseca está asociada a un fin instrumental o externo a la propia actividad como podría ser el logro de prestigio o una recompensa (Ajello, 2003). Las diferentes corrientes teóricas inciden en una u otra motivación como incentivos del aprendizaje. La corriente conductual pone su foco en la importancia de la motivación extrínseca para alcanzar el logro establecido, mientras que la perspectiva humanista y cognitiva se centran en la intrínseca (Naranjo, 2009). Lo que no deja de ser evidente es que ambas, tanto la motivación intrínseca como la extrínseca, son fundamentales para la obtención de las metas propuestas tanto a nivel educativo como en las expectativas del estudiante. Naranjo (2009) señala que además de las expectativas del estudiante, en el ámbito educativo debe tenerse en cuenta: “el valor otorgado a las metas educativas y las consecuencias afectivo-emocionales resultantes del éxito o del fracaso académico” (p. 168).

Todos estos son factores que van a influir en los niveles de motivación del estudiante y, por tanto, en su rendimiento académico. Justamente en España, en los últimos años el rendimiento se ha visto fortalecido; a pesar del aumento de las tasas de abandono a lo largo del primer curso que alcanzó el 22,5% en 2013/2014 frente al 19% del año aca-

démico 2009/2010 (CYD, 2015). Esto indica que los universitarios que se quedan tienen un mayor interés por terminar sus estudios y aprobar el mayor número de materias, por lo que brinda un escenario estimulador para continuar la senda de la innovación a través del uso de las metodologías colaborativas. Por ello, es esencial que la Universidad continúe nutriéndose de contenidos, metodologías y fórmulas docentes que incentiven la creatividad, la construcción colectiva y el conocimiento compartido. En todo este proceso la motivación del alumnado, del docente y el acompañamiento de la institución con su apoyo y oportunidades para llevar a cabo proyectos innovadores serán una garantía para seguir promoviendo espacios de encuentro y diálogo.

Para crear un proceso de aprendizaje en cualquier contexto se requiere una metodología docente que se ajuste a las metas y objetivos planteados. Según De Miguel (2005), una metodología de aprendizaje engloba el conjunto de oportunidades y condiciones que se ofrecen a los estudiantes, organizados de manera sistemática e intencional, para que, aunque no lo promueva directamente, exista una alta probabilidad de que se consolide el aprendizaje. En general, no podemos categorizar en “buenas” o “malas” a las diferentes metodologías docentes, ya que cada una de ellas presenta virtudes y puede resultar más o menos funcional y adecuada en función de la naturaleza y el estilo del trabajo a desarrollar. Resulta evidente que las características propias de cada disciplina condicionan inevitablemente las diversas modalidades o técnicas docentes, comportando cada una de ellas exigencias y condiciones muy variadas para su implementación. En principio, las disciplinas más teóricas se ajustan mejor a métodos como la lección magistral, mientras que otras con carácter más práctico funcionan de forma más adecuada con métodos que propicien la aplicación de estrategias como la realización de proyectos, la resolución de problemas, la enseñanza por pares, la simulación o las sesiones de laboratorio.

En palabras de Brown y Atkins (1988), se pueden categorizar los diferentes métodos de enseñanza, entre ellos el aprendizaje colaborativo, según la participación y control del profesor y del alumnado. Nos encontramos con metodologías en las que el profesor tiene una mayor presencia y control (por ejemplo, la lección magistral), frente a otras donde el profesor está casi ausente para dar más protagonismo al alumnado (por ejemplo, el estudio autónomo del alumnado); existiendo en medio un amplio abanico de metodologías en las que va variando el grado de control del alumnado frente al del profesorado (trabajo colaborativo, trabajo basado en proyectos, etc.). Asimismo, con respecto al aprendizaje, cabe hacer una distinción entre los diferentes métodos en función del grado en que favorecen un aprendizaje memorístico, reproductivo y superficial, frente a aquellos que propician un aprendizaje significativo, por comprensión, por investigación y profundo.

Pese a que no podemos afirmar la supremacía de ningún método frente al resto, los métodos de enseñanza más centrados en el estudiante propician la generación de aprendizaje más significativo y duradero, el desarrollo del pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo. Además, favorecen la motivación y son más formativos y menos informativos que los métodos centrados en el profesor. Todo esto se debe precisamente al hecho de que, en estos métodos, la responsabilidad del aprendizaje depende direc-

tamente de la actividad, implicación y compromiso del estudiante con su proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto es lo que busca precisamente el nuevo contexto de Bolonia, donde el estudiante debe ocupar un papel más activo en su formación universitaria y en la construcción de su propio conocimiento; teniendo un contacto más directo con posibles situaciones futuras que se encontrará en su carrera profesional y fomentando su capacidad de aprender en equipo, intercambiando ideas y opiniones y asumir críticas. Este tipo de aprendizaje demanda la reflexión sobre lo que se hace, cómo se hace y qué resultados se alcanzan, esto es, aprender a aprender con sentido crítico (Fernández, 2006). Entre el conjunto de metodologías docentes que dan un mayor protagonismo al estudiante como centro del aprendizaje se encuentran el aprendizaje colaborativo, núcleo de este trabajo, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje orientado a proyectos, el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos o los juegos de rol. Este trabajo se centra en el aprendizaje colaborativo, que, tal y como se ha señalado, es un enfoque que considera a la interacción y el aporte de los integrantes de un grupo como los pilares sobre los que se sostiene el aprendizaje y se construye el conocimiento.

El proceso de enseñanza-aprendizaje propuesto por el EEES ha desarrollado nuevos desafíos en la formación universitaria de las diferentes titulaciones (entre ellas el grado de Trabajo Social). En consecuencia, han surgido nuevos tipos de programas interdisciplinarios que incluyen períodos de prácticas, intercambios o proyectos para empresas; con el objetivo de satisfacer un conjunto de resultados de aprendizaje esperados y así mejorar la empleabilidad de los estudiantes (Thune y Støren, 2015). En la última década, las organizaciones empresariales han empezado a exigir a sus empleados una serie de competencias que no estaban incluidas en el currículo académico. Entre estas destacan habilidades sociales, inteligencia emocional, liderazgo, trabajo en equipo y, en general, competencias relacionadas con la profesión (Alonso, Fernández, y Nyssen, 2009). De este modo, y a raíz de la necesidad generada por el mercado laboral, nace lo que conocemos en la actualidad como metodología activa; siendo el aprendizaje colaborativo un ejemplo de esta. Por lo tanto, este tipo de aprendizaje surge, entre otras razones, por la necesidad de responder a un nuevo mercado laboral que demanda profesionales capaces de trabajar en equipo (De la Peña y Herrera, 2012). Así, como señala González y Wagenaar (2003), el trabajo en equipo se considera una competencia transversal que debe ser integrada en todas las titulaciones.

En la actualidad las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS) comienzan a ser importantes en la educación universitaria, en base tanto a sus potencialidades como a tenor de su relevancia en los diversos ámbitos de la esfera sociolaboral. La disminución del coste de las tecnologías, unido a la conexión a internet, ha posibilitado la superación de ciertas barreras para la adopción de las TICS por parte de docentes y discentes; permitiendo la creación de nuevos entornos de aprendizaje que facilitan un aprendizaje flexible y continuo e incorporan el manejo de las herramientas de trabajo colaborativo en red (Avello y Duart, 2016). Así, en la era digital las TICS se posicionan como una herramienta muy útil al servicio del aprendizaje colaborativo y, por tanto, para el diseño de nuevos programas académicos adaptados a la demanda de la sociedad actual.

La posibilidad de utilizar recursos informáticos para el aprendizaje de ciertas materias abre el abanico a distintas modalidades de implementación del proceso de enseñanza-aprendizaje que anteriormente hemos apuntado como “metodologías activas”. Entre ellas, se encuentra el aprendizaje colaborativo, en alusión al mayor protagonismo otorgado al estudiante. El manejo de las nuevas tecnologías posibilita la interacción entre los discentes y les facilita la posibilidad de compartir contenidos relevantes de cara a su aprendizaje. Las TICS permiten la creación de entornos adecuados donde el aprendizaje del alumnado es potencialmente significativo y acorde con la realidad sociolaboral actual. En palabras de Cabero (2004), en el contexto educativo es fundamental contar con la tecnología necesaria, los contenidos digitales específicos, un aula adecuada y docentes formados y motivados. Según Basilotta y Herrada (2013) las Tecnologías de la Información y la Comunicación, si se usan de manera correcta, pueden enriquecer los ambientes en los que se desarrolla el aprendizaje colaborativo. Desde el plano pedagógico las TICS favorecen el proceso de aprendizaje colaborativo en lo referente a: estimular la comunicación interpersonal; permitir el intercambio de información, trabajar con documentos conjuntos y facilitar la solución de problemas y toma de decisiones; seguimiento del progreso del grupo, a nivel individual y colectivo; acceso a información y contenidos de aprendizaje; gestión y administración del alumnado y creación de ejercicios de evaluación y autoevaluación (Calzadilla, 2002).

A partir de las consideraciones descritas surge nuestro interés por analizar el efecto de las TICS a través del aprendizaje colaborativo en la asignatura de Gestión de la Información del grado en Trabajo Social.

Metodología

Se propone una metodología cualitativa, concretamente, la investigación-acción porque consideramos que es una herramienta metodológica idónea para no solo estudiar la realidad educativa sino, también, para mejorar su comprensión al mismo tiempo que nos posibilita lograr cambios. De esta manera, se analiza en el contexto de la asignatura Gestión de la Información en Trabajo Social (2017-2018) el efecto de la implementación de las nuevas tecnologías como instrumentos al servicio del aprendizaje colaborativo en el Grado de Trabajo Social. Tras un análisis exhaustivo de la guía docente de esta asignatura se consideró que, tanto por su contenido conceptual como por la metodología aplicada en la misma, era potencialmente viable implementar las nuevas tecnologías en el contexto del trabajo colaborativo proyectado.

Participantes

La muestra está compuesta por 163 estudiantes que en el segundo semestre del curso académico 2017-2018 cursaron la asignatura de Gestión de la Información en Trabajo Social en la Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo de la Universidad de Málaga.

Procedimiento

La investigación-acción es una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar (Latorre, 2003). De esta manera, este estudio se realizó teniendo presente dichas etapas. En consecuencia, se planificaron un conjunto de iniciativas de cara a comprobar el efecto de tareas virtuales en este tipo de aprendizaje. Entre las actividades que se emplearon destacan la realización de un póster científico digitalizado, la elaboración de un artículo científico a través del uso de Wikis y el desarrollo de un blog con contenidos en torno a la disciplina de Trabajo Social. Este blog, entendido como herramienta de colaboración, se realizó con el objetivo de establecer un canal de comunicación informal entre el docente y los estudiantes. Estas tareas se promovieron desde la plataforma Moodle que nos ayuda a los docentes a la gestión de tareas online basadas en una pedagogía constructivista. A continuación, en la figura 1 se detallan las fases del procedimiento del estudio.

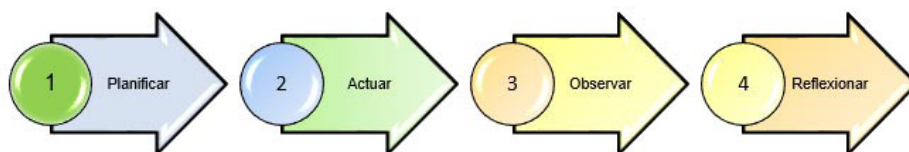


Figura 1: Fases del procedimiento. Fuente: elaboración propia (2018), a partir de Latorre (2003)

Análisis

Por lo tanto, las evidencias en las que se fundamenta esta investigación provienen del análisis de la guía docente, de la reflexión en torno al propio proceso de desarrollo de la asignatura (experiencia docente) y de la exploración de las producciones desarrolladas por el alumnado. Concretamente, en concordancia con la metodología desarrollada, se utilizaron los siguientes métodos de hallazgo de evidencias: la observación participante, las tutorías individuales y las conversaciones colectivas con el alumnado.

Resultados

Se lleva a cabo una revisión sistemática tanto de la guía docente de la asignatura como de la práctica docente desarrollada, señalándose a continuación las estrategias de obtención de evidencias utilizadas.

Análisis de la guía docente de la asignatura

La asignatura Gestión de la Información en Trabajo Social, de carácter obligatorio, se desarrolla en el primer curso del Grado de Trabajo Social de la Universidad de Málaga. Concretamente, dentro del módulo “Herramientas e instrumentos”. La mayor potencialidad se sitúa en que es una asignatura en la que la gestión de la información y la competencia digital se disponen como elementos fundamentales. Esto queda reflejado en los propios resultados de aprendizaje de la asignatura (Tabla 1).

Tabla 1. Resultados de aprendizaje de Gestión de la Información

· Conocer las posibilidades que le ofrecen las diferentes fuentes de información científica
· Gestionar correctamente la información disponible a partir de una diversidad de fuentes
· Evaluar las diferencias de puntos de vista en la recogida de la información y la fiabilidad e importancia de la información recogida
· Aplicar las habilidades y técnicas de obtención y utilización de información para la investigación y la intervención
· Estructurar y adecuar la información obtenida con la finalidad de profundizar en temas científicos
· Aplicar las tecnologías de la comunicación y la información en la prestación de servicios
· Saber buscar información secundaria en diferentes fuentes (instituciones oficiales, bibliotecas, Internet, etc.)
· Conocer de manera básica los principales programas informáticos para el análisis de datos cuantitativos y cualitativos asistidos por ordenador
· Transmitir con claridad los resultados de una investigación

Fuente: guía docente de la asignatura (2018)

En segundo término, con respecto al procedimiento de evaluación se observa que este es acorde con la innovación educativa planificada dado que los trabajos grupales suponen el 40% de la nota de la asignatura. De la misma forma, del análisis de las actividades formativas se desprende que estas son variadas y acordes con los principios del aprendizaje colaborativo y el uso de las TICS en la docencia universitaria. Del estudio de la guía docente de la asignatura se concluye que esta posee grandes afinidades en relación a la metodología del aprendizaje colaborativo y el uso de las TICS.

Análisis de la experiencia docente

Por medio de una metodología cualitativa, la investigación-acción, se presentan de forma sincrética las dificultades y potencialidades de la inclusión de las TICS al servicio del aprendizaje colaborativo en la asignatura que nos ocupa (Tabla 2).

Tabla 2. Dificultades y potencialidades de la inclusión de las TICS al servicio del aprendizaje colaborativo en la asignatura

Técnicas	Dificultades evidenciadas	Potencialidades del aprendizaje colaborativo y las TICS
Observación participante	Dificultades de coordinación e integración de contenidos	Altos niveles de motivación del alumnado
Conversaciones colectivas con el alumnado	Dificultad para generar un objetivo común	Adecuación con la realidad socio-laboral
Tutorías individuales	Quejas en torno a la asunción de responsabilidades intragrupales	Satisfacción del alumnado

Elaboración propia (2018)

En conjunto, a través de las diferentes técnicas de hallazgo de evidencias desarrolladas, se aprecia como las dificultades de coordinación y asunción de responsabilidades son las mayoritarias. Con respecto a las potencialidades del aprendizaje colaborativo y las TICS destacan la motivación, la adecuación a la realidad sociolaboral y la satisfacción del alumnado. De la conjugación de los resultados obtenidos por medio del análisis de la guía docente de la asignatura con las evidencias halladas a través de las diversas técnicas utilizadas se explicita que el enfoque de la asignatura Gestión de la Información en Trabajo Social es adecuado para la implementación de las nuevas tecnologías al servicio del aprendizaje colaborativo.

Conclusión

Esta investigación ha evidenciado hallazgos importantes en torno a nuestro objetivo de estudio, analizar el efecto de las TICS a través del aprendizaje colaborativo en la asignatura de Gestión de la Información del grado en Trabajo Social. En primer lugar, se manifiesta cómo las nuevas tecnologías son herramientas metodológicas que ofrecen el soporte necesario para constituir un aprendizaje activo, colaborativo y motivacional (Domínguez, Rodríguez, Molina, y Pérez, 2015). En este estudio se ha evidenciado que el uso de las TICS al servicio del aprendizaje colaborativo permite que el alumnado universitario del grado en Trabajo Social se involucre más en el aprendizaje de dicha materia. En este sentido, la naturaleza digital de las actividades propuestas ha repercutido en altos niveles de atención, motivación y satisfacción de los estudiantes de la asignatura Gestión de la Información. Dicho esto, el propio análisis de la guía docente de esta asignatura concluyó que, tanto por su contenido conceptual como por la metodología aplicada en la misma, era viable implementar las TICS en el contexto del trabajo colaborativo planificado.

Por medio de las diversas técnicas de hallazgo de evidencias contempladas, se observó como las dificultades de coordinación y asunción de responsabilidades son las mayoritarias. Con respecto a las potencialidades del aprendizaje colaborativo y las TICS destacaron la motivación, la adecuación a la realidad sociolaboral y la satisfacción del alumnado. Los resultados de esta investigación manifiestan la relevancia del papel del docente de cara a alimentar y promover la motivación en el alumnado. En este camino ayudará su habilidad para conocer las expectativas del alumnado y promover clases dinámicas e innovadoras, fundamentadas entre otras opciones en las metodologías colaborativas, que favorezcan la autonomía de los estudiantes y atiendan a las competencias fijadas en la materia. En la línea de Calzadilla (2002), las ventajas fundamentales del uso de estrategias de aprendizaje colaborativo derivan en el desarrollo y mejora continua de las competencias del profesorado para ejercer el acompañamiento y, en relación al alumnado, en el desarrollo de estrategias de relación, metacognición y metaevaluación que aumenten la autonomía del mismo. Así, el reto fundamental de este tipo de aprendizaje es asegurar la responsabilidad individual al mismo tiempo que promueve una interdependencia grupal positiva (Jarauta, 2014).

En la investigación desarrollada por Fidalgo, Sein-Echaluce, y García-Peñalvo (2013), que recoge una encuesta realizada a 228 docentes con experiencia en innovación educativa, destaca que la primera razón por la que ponen en práctica una metodología innovadora es por “captar la atención del alumno”, la cual eligen como primera opción un 45,25%. La última opción, seleccionada por el 57,47%, es el “reconocimiento oficial”. Asimismo, establecen que los éxitos de su aplicación estriban en la participación activa del alumno (88,24%), la motivación del estudiante (87,33%) y la mejora del rendimiento académico (81,90%). Las razones expuestas a lo largo de este trabajo se constituyen de peso para seguir trabajando en esta línea y nos alientan a continuar desarrollando prácticas como las que hemos presentado en esta iniciativa de investigación-acción. En este sentido, el aprendizaje colaborativo en nuestro país representa, sin lugar a dudas, un cambio en los métodos de enseñanza y encaja, perfectamente, tanto con la reforma educativa universitaria en Europa como con la realidad sociolaboral actual. Así, esta reforma pretende sobrepasar el aprendizaje de conocimientos para lograr inculcar en nuestro alumnado las competencias que necesitan para su futuro laboral (Domínguez *et al.*, 2015).

En conclusión, tanto los hallazgos de esta iniciativa como la inmensa mayoría de los estudios especializados en la materia evidencian que este tipo de aprendizaje, en comparación con el método de enseñanza tradicional, favorece la adquisición significativa de conocimientos académicos, el desarrollo de capacidades intelectuales y profesionales y el crecimiento e incremento de la autonomía personal (Domingo, 2008; Exley y Dennick, 2009; García y Troyano, 2010). Asimismo, se demuestra que el aprendizaje colaborativo fomenta la motivación de los estudiantes. Dicho esto, si bien existe una amplia aceptación de que la motivación y la satisfacción del alumnado son dos elementos fundamentales para explicar el alto rendimiento académico asociado al aprendizaje colaborativo en el ámbito universitario (Pérez, Molina, Rodríguez, y Domínguez, 2015); todavía queda un largo camino por recorrer en cuanto a la implementación extensiva del mismo en el territorio español.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido posible gracias a la financiación del I Plan Propio Integral de Docencia. Universidad de Málaga (UMA). Proyecto de innovación educativa 17-100 “El uso de las metodologías activas para medir la motivación y el uso de las TICS” (UMA) y Proyecto de innovación educativa 17-022 “Evaluando competencias en entornos enriquecidos desde un modelo colaborativo de docencia universitaria” (UMA). Mario Millán Franco agradece la ayuda FPU del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (FPU2014 04898).

Referencias

- Ajello, A. M. (2003). La motivación para aprender. En C. Pontecorvo (Coord.), *Manual de Psicología de la Educación*. (pp. 251-271). España: Popular.
- Alonso, L.E., Fernández, C., y Nyssen, J.M. (2009). *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior en España*. Madrid: ANECA.
- Avello, R., y Duart, J. M. (2016). Nuevas tendencias de aprendizaje colaborativo en e-learning: Claves para su implementación efectiva. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(1), 271-282. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000100017>
- Basilotta, V., y Herrada, G. (2013). Aprendizaje a través de proyectos colaborativos con TIC. Análisis de dos experiencias en el contexto educativo. *EduTec*, 44, 1-13.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis Psicología.
- Brown, G., y Atkins, M. (1988). *Effective teaching in Higher Education*. Londres: Ed. Routledge.
- Cabero, J. (2004). Formación del profesorado en TIC. El gran caballo de batalla. *Comunicación y Pedagogía. Tecnologías y Recursos didácticos*, 195, 27-31.
- Calzadilla, M. E. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana De Educación*, 29(1), 1-10.
- De la Peña, J.I., y Herrera, A. (2012). Formación de competencias profesionales a través de un trabajo cooperativo: resultado de la experiencia. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 291-311.
- De Miguel, M. (2005). *Modalidades de Enseñanza centradas en el desarrollo de Competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Proyecto EA2005-0118. Ed. Universidad de Oviedo.
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 231-246.
- Domínguez, L., Rodríguez, M.C., Molina, J., y Pérez, J. (2015). La motivación de los estudiantes en Trabajo Social: aprendizaje basado en problemas. *Revista Opción*, 3, 470-488.
- Exley, K., y Dennick, R. (2009). *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior. Tutorías, seminarios y otros agrupamientos*. Madrid: Narcea.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educación Siglo XXI*, 24, 35-56.
- Fidalgo, A., Sein-Echaluce, M. L., y García-Peñalvo, F. (2013). Sistema de Gestión de Conocimiento para la aplicación de experiencias de innovación educativa en la formación. *II Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad*. (pp. 6-8). Noviembre, Madrid.
- Fundación Conocimiento y Desarrollo (CYD) (2015). *Informe CYD 2015*. Recuperado el 25/09/2018 en: <http://www.fundacioncyd.org/publicaciones-cyd/informe-cyd-2015/>
- García, A., y Troyano, Y. (2010). Aprendizaje cooperativo en personas mayores universitarias. *Revista interamericana de Educación de Adultos*, 32(1), 7-24.
- González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Jarauta, B. (2014). El aprendizaje colaborativo en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 281-302.

- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial GRAO.
- Maldonado, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus*, 13(23), 263-278.
- Naranjo, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación* 33(2), 153-170.
- Pérez, J., Molina, J., Rodríguez, M^a. C., y Domínguez, L. (2015). Motivation in university students under problem based learning. Differences in academic results from an extraordinary call for exam. *Edure Journal* 2(3), 1-26.
- Pintrich, P.R., De Groot, E., y García, T. (1992): *Student Motivation and Self-Regulated Learning In Different Classroom Contexts*. Paper presented at the International Congress of Psychology, Bruselas, Bélgica.
- Pokay, P., y Blumenfeld, P. C. (1990). Predicting Achievement Early and Late in the Semester: The Role of Motivation and Use of Learning Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 41-50.
- Thune, T., y Støren, L. A. (2015). Study and labour market effects of graduate students' interaction with work organisations during education. *Education & Training*, 57(7), 702-722.
- Universidad de Málaga. (2018). *Guía docente de la asignatura Gestión de la Información del grado en Trabajo Social 2017-2018*.
- Zimmerman, B.J., y Martínez-Pons, M. (1986). Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.
- Zimmerman, B.J., y Martínez-Pons, M. (1988). Construct Validation of a Strategy Model of Student Self-Regulated Learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284-290.
- Zimmerman, B. J., y Martínez-Pons, M. (1990). Student Differences in Self-Regulated Learning: Relating Grade, Sex and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.

Mario Millán Franco es contratado predoctoral (FPU) en el área de Trabajo Social y Servicios Sociales del Departamento de Psicología Social, Trabajo Social, Antropología Social y Estudios de Asia Oriental de la Universidad de Málaga. Primer premio Nacional Fin de Carrera de Educación Universitaria (Grado en Trabajo Social).

Laura Domínguez de la Rosa es ayudante doctora (Acreditada Contratada Doctora) en el área de Trabajo Social y Servicios Sociales del Departamento de Psicología Social, Trabajo Social, Antropología Social y Estudios de Asia Oriental de la Universidad de Málaga.
