

PONDERACIÓN DE LAS DESTREZAS DEL ALUMNADO EN BASE A LOS OBJETIVOS DE LA MATERIA: LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO

Marta María Aguilar Cárceles

María Dolores Ortiz Vidal

ÍNDICE: I.- INTRODUCCIÓN. II.- LA DEFINICIÓN DE COMPETENCIAS Y SU TRASCENDENCIA EN EL ÁMBITO APLICADO. 1.- APROXIMACIÓN AL CONCEPTO Y A LA PRAXIS DENTRO DE UN SISTEMA DE TRABAJO ORGANIZADO. A.- EL AULA COMO CONTEXTO DE APRENDIZAJE: CONSIDERACIONES ESENCIALES DEL DISEÑO METODOLÓGICO. B.- ESPECIFICACIÓN Y PONDERACIÓN DE LAS COMPETENCIAS ADQUIRIDAS. 2.- EL APRENDIZAJE COLABORATIVO COMO METODOLOGÍA DOCENTE DE COOPERACIÓN RECÍPROCA. A.- ¿QUÉ ES Y EN QUÉ CONSISTE EL TRABAJO COLABORATIVO? B.- EL TRABAJO COLABORATIVO Y EL TRABAJO GRUPAL. C.- ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO COLABORATIVO. D.- VENTAJAS DEL TRABAJO COLABORATIVO. E.- EL TRABAJO COLABORATIVO Y EL APRENDIZAJE E-LEARNING. F.- EVALUACIÓN DEL TRABAJO COOPERATIVO. III.- EJEMPLIFICACIÓN DE ASIGNATURAS CON PONDERACIÓN DE LAS DESTREZAS ADQUIRIDAS POR EL ALUMNADO. 1.- DERECHO PROCESAL. 2.- DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO. A.- OBJETIVOS. B.- COMPETENCIAS. C.- EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE. IV. CONCLUSIONES. V. BIBLIOGRAFÍA.

RESUMEN: La evaluación de las competencias adquiridas por el alumnado no siempre reflejan los verdaderos conocimientos que se poseen sobre una determinada asignatura. Según la destreza o habilidad que se pretenda desarrollar la valoración de la misma debiera verse evaluada mediante tareas

diferenciales. Así pues, y atendiendo al objetivo de la presente exposición, interesa conocer cómo debieran ser evaluadas, y hasta qué punto su calificación considerada, en correspondencia con los objetivos planteados en la materia.

ABSTRACT: The evaluation of skills acquired by students do not always reflect the true knowledge that they have on a particular subject. According to the ability we pretend to develop, the final rating should be evaluated by differential tasks. To sum up, the target goes to valuate the abilities in relation to the objectives of the course.

I.- INTRODUCCIÓN.

La consideración de las competencias del alumnado como principio docente a fomentar y desarrollar requiere de una definición precisa y exhaustiva de los objetivos particulares que se persiguen en una determinada asignatura. Es por ello por lo que en el presente trabajo se realizará una breve exposición sobre la necesidad de definir tales capacidades, resaltando la conveniencia de evaluar las mismas de una manera ponderada.

En este sentido, se comienza el presente trabajo realizando una delimitación conceptual de lo que podría considerarse por tal acepción; incluyendo además aspectos relacionados y novedosos del ejercicio docente, como serían la efectividad o cambio producido en el sujeto tras la finalización de curso académico, así como la eficiencia o diseño de la asignatura en base a la optimización de los recursos disponibles.

Con todo ello, se presenta con posterioridad un diseño metodológico que prioriza las capacidades motivadoras, tanto del alumno como de profesorado, en su implicación durante el proceso de aprendizaje; destacando a su vez la importancia de la retroalimentación y del aprendizaje colaborativo. Éste último

se caracteriza por ser una de las competencias transversales que aparecen, con frecuencia, en los planes de educación de las distintas disciplinas jurídicas.

II.- LA DEFINICIÓN DE COMPETENCIAS Y SU TRASCENDENCIA EN EL ÁMBITO APLICADO.

1.- APROXIMACIÓN AL CONCEPTO Y A LA PRAXIS DENTRO DE UN SISTEMA DE TRABAJO ORGANIZADO.

Empezando con la definición de competencia, y tal y como refiere Tejada Fernández, los continuos vaivenes dedicados a su conceptualización han hecho de su denominación una tarea ardua y compleja desde las diferentes Ciencias y Disciplinas. Igualmente, continúa diciendo que su confusión terminológica se debe en gran medida a la existencia de conceptos afines e igualmente ambiguos en su calificación (capacidad, destrezas, aptitudes,...)⁸³³.

De manera más concisa señala Prescott que las competencias se definirían como *“la aplicación de las destrezas, conocimientos y actitudes a las tareas o combinaciones de tareas conforme a los niveles exigidos en condiciones operativas”*⁸³⁴.

Por su parte, Boyatsis las define como *“características de fondo de un individuo que guarda una relación causal con el desempeño efectivo o superior en el puesto”*, mientras que Reis las plantea como *“la capacidad real del individuo para dominar el conjunto de tareas que configuran la función en concreto”*⁸³⁵.

Autores como Prieto indican que se trata de un concepto polisémico y sugerente, término que podría igualmente corresponderse con capacitación, cualificación, autoridad o suficiencia, siendo en todo caso los dos primeros los empleados en la mayoría de ocasiones. Así pues, y entendiendo por norma general la competencia como capacitación y cualificación, podría entenderse al

⁸³³ TEJADA FERENÁNDEZ, J., “Acerca de las competencias profesionales (I)”, *Revista Herramientas*, núm. 56, 1999, pp. 20-30.

⁸³⁴ PRESCOTT (1985). En TEJADA FERENÁNDEZ, J., “Acerca de las competencias...”, pp. 20y ss.

⁸³⁵ Ver BOYATSI, R. (1982) y REIS, O. (1994). En <http://www.monografias.com>.

respecto el conjunto de habilidades positivas que fomentan el desarrollo personal y académico hacia una dirección determinada⁸³⁶.

En definitiva, y según señala el Diccionario de la Real Academia Española, la competencia se entendería como “*la pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado*”⁸³⁷; esto es, la capacidad y facultades personales que caracterizan al sujeto por su potencial de desarrollo, ya sea en base a lo adquirido hasta el momento como lo esperable de él en un momento futuro.

Unida a la complejidad en su definición se encuentra la clasificación o tipos de competencias, los cuales se dividen, por norma general, en tres categorías; a saber: a) básicas o elementales; b) genéricas o asociadas a desempeños comunes; y c) específicas o particulares de una materia determinada⁸³⁸.

Cada una de estas no podría ser considerada sin atender a las características concretas de aquellos conocimientos que se pretenden fomentar en el alumno y, en buena medida, que ya hayan sido validados en cuanto a su aplicabilidad práctica posterior se refiere. En este sentido, y al igual que ocurre en otras materias pertenecientes al ámbito de las Ciencias Sociales, el concepto de efectividad y eficiencia debieran también tenerse en consideración.

Respecto al primero de ellos, la *efectividad* podría extrapolarse a dicho campo de estudio, y más específicamente al de las Ciencias Jurídicas, por atender su conceptualización a la probabilidad que tiene un sujeto concreto de alcanzar los objetivos exigidos para la superación de la materia; es decir, haría referencia a los cambios positivos o evolución de las competencias que el

⁸³⁶ PRIETO, J.M. (1997). *Prologo*. En LEVY-LEBOYER, C. *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*, Barcelona, Gestión, 2000, pp. 8 y ss.

⁸³⁷ En <http://www.rae.es>.

⁸³⁸ En <http://www.cinterfor.org.uy>.

alumno adquiere y desarrolla a lo largo de la impartición de una asignatura determinada. Así pues, cabría señalar las siguientes consideraciones:

- El desarrollo de las destrezas pertinentes, y exigidas por el docente en para aprobar la asignatura, se entienden favorables cuando se alcanzan los objetivos planteados en el programa.
- La efectividad en la consecución de los citados objetivos es mensurable mediante la aplicación de exámenes o cualquier otra metodología semejante de evaluación.
- Solamente podría hablarse de la adquisición y desarrollo de competencias si efectivamente ha existido un cambio positivo entre las destrezas evaluadas con anterioridad a la impartición de la asignatura y tras la finalización de la misma; esto es, entre las muchas y variadas consideraciones a las que debieran atender los docentes sería recomendable la valoración de los conceptos básicos o, dicho de forma más genérica, los conocimientos previos que posee el alumnado, antes de comenzar a impartir su docencia. Este último aspecto es relevante por dos motivos:
 - . Considerar posibles modificaciones en el temario previsto.
 - . Detectar a aquellos alumnos que pudieran tener mayores dificultades en cuanto al desconocimiento inicial de los conceptos considerados esenciales o básicos antes de comenzar con la nueva asignatura.
- Del mismo modo, sería también oportuna la evaluación del alumnado atendiendo a dos variables: la temporalidad y la especificación de las destrezas que se han ido desarrollando. En este sentido, no se defiende tanto la calificación final de la asignatura en base a un único examen final, sino que además de recomendar un tipo de evaluación más continuada el énfasis recaería en la medición de los diferentes tipos de destrezas y/o habilidades adquiridas a lo largo de la duración de la

asignatura.

Por su parte, y en relación al segundo de los conceptos señalados, la *eficiencia* se correspondería con un diseño de la asignatura en base a la optimización de los recursos temporales y materiales. Se trataría de una aplicación de dicho criterio a la situación concreta del aula, teniendo en consideración tanto el espacio físico y medios disponibles para el desarrollo de la docencia como, y aún más importante, de los recursos necesarios para que el alumnado adquiriera los mismos conocimientos (resultados) pero de una manera más eficiente.

En este último caso, un factor determinante lo marcaría la distribución temporal de la materia; esto es, una planificación individual y adaptada a las necesidades personales de cada alumno, así como la consideración de los materiales disponibles para agilizar y consolidar su proceso de aprendizaje.

Con todo ello, y una vez descrita la conceptualización general, así como los parámetros que debieran ser considerados como imprescindibles en toda metodología docente, la pregunta clave vendría a responder al procedimiento de evaluación, a cómo debieran evaluarse las competencias que el alumno ha de ir adquiriendo a lo largo del desarrollo de la asignatura.

A.- El aula como contexto de aprendizaje: consideraciones esenciales del diseño metodológico.

Desde tiempos remotos el aula constituye el espacio físico reglado para el desarrollo de aprendizajes, sobre todo si se refiere a la misma como un lugar concreto donde se goza de los recursos y medios necesarios para el despliegue y adquisición de conocimientos; ahora bien, ¿hasta qué punto son objetivas las mediciones empleadas en la evaluación de tales destrezas? ¿En qué medida las competencias adquiridas responden al buen uso de los materiales y habilidades docentes?

En la práctica habitual de la enseñanza el profesorado debiera considerar como pilar básico de aprendizaje la motivación del alumnado, aspecto que permite asegurar el seguimiento del individuo durante el curso académico, y que a su vez desiste cuando el sujeto no goza de las habilidades pertinentes desde el comienzo de la impartición de la asignatura⁸³⁹.

Lo que se pretende advertir es que el docente habría de cerciorarse, en un primer momento, de que cada alumno conoce y posee un conjunto de conocimientos básicos sobre la materia, pues en caso contrario podría ser necesario ofertar un primer apoyo a fin de evitar problemas posteriores en la adquisición de la materia. Es por ello que la motivación se presenta como un factor muy trascendente no sólo para el desarrollo del aprendizaje sino, y más aún, para impedir que sigan aumentando las tasas de fracaso y/o abandono escolar.

Vinculado a lo anterior estarían presentes las habilidades del docente para su desempeño profesional; es decir, en qué medida el profesor presenta las competencias necesarias e imprescindibles para servir como guía y ejemplo a sus propios alumnos (dominio de conceptos; acercamiento, interacción y comunicación con el alumnado; toma de decisiones adecuadas; etc.). En esta línea, las consideraciones previas debieran de ser orientadas en base a tres principios; a saber:

- En un primer momento se llevaría a cabo una evaluación inicial, esto es, previa implantación de los objetivos específicos de la materia, y si bien partiendo de la premisa inicial de que han de ser superados unos conocimientos mínimos para aprobar la asignatura, se habrán de

⁸³⁹ La motivación habría que considerarla en relación al conjunto de variables cognitivas, afectivas y conductuales que definen la forma de ser propia de cada individuo; es decir, en torno a aquel conjunto de factores que interaccionan de una manera particular en cada sujeto y que, atendiendo a las circunstancias y condiciones particulares del entorno, harían de la persona un individuo único e irrepetible.

En el contexto escolar, dichas variables configuradas de una determinada manera fomentarían la adquisición de conocimientos e incentivarían al sujeto a esforzarse y seguir trabajando, mientras que, por su parte, cuando tales disposiciones responden a pensamientos más negativos, carencia de habilidades sociales, despreocupación, irresponsabilidad, o incapacidad para alcanzar las metas planteadas entre otros aspectos, la motivación en el ámbito académico pudiera ser considerada indiferente.

reparar todos aquellos conceptos básicos y necesarios considerados desde un primer momento como imprescindibles. Con todo ello, no quiere decirse que los objetivos deban de plantearse a posteriori sino que, partiendo de los que deben alcanzarse a lo largo del curso, sería recomendable su ampliación en los primeros momentos con tal de repasar aquellas áreas que pudieran considerarse deficitarias.

- Especificadas las competencias sería apropiado diseñar una metodología de trabajo acorde a las mismas; es decir, impartir el contenido de la materia en base a las demandas del alumnado y a las habilidades que habrán de fomentarse durante el desarrollo de la asignatura.

- Finalmente, los conocimientos adquiridos habrán de ser objetivados mediante la realización de un examen o trabajo práctico, subrayando aquí la importancia de la valoración independiente de las distintas destrezas adquiridas.

Además de esta actuación concreta del docente, la situación más relevante a la hora de desarrollar tales pretensiones se encuentra dentro del aula, definida la misma como un espacio físico adaptado para al aprendizaje y adquisición de conocimientos. Es en este momento cuando verdaderamente se despliegan los conocimientos del profesor, así como su capacidad para detectar, y en su caso asesorar y apoyar, a aquellos sujetos que requieran de una adaptación curricular⁸⁴⁰.

Dentro del aula o situación de trabajo habitual, el profesorado y el alumnado reciben información constante sobre sus quehaceres; es decir, existe una retroalimentación o feedback⁸⁴¹ entre los contenidos enseñados y aquellos

⁸⁴⁰ Se entiende por *adaptación curricular* un tipo de estrategia educativa de acomodación y ajuste a las necesidades personales de un alumno. Un caso concreto podría responder a un menor con déficit auditivo que necesita continuar sus estudios apoyado en ciertos recursos y materiales extraoficiales.

⁸⁴¹ La *retroalimentación o feedback* se considera imprescindible en plano académico por cuanto permite al alumno ser consciente de su aprendizaje, reflexionar sobre sus propios conocimientos, y cambiar o modificar aquellas destrezas que pudieran no ser del todo adecuadas; en definitiva, contribuye a la mejoría en las diferentes variables involucradas en su proceso de aprendizaje.

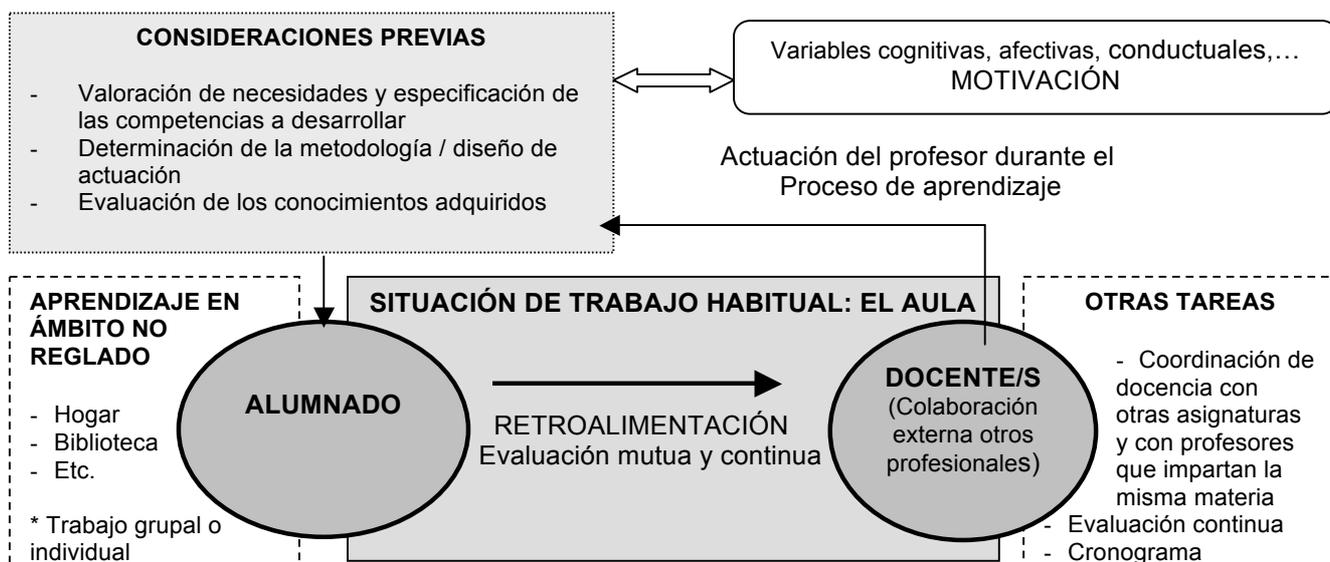
que son adquiridos por el alumno (el profesor imparte los conocimientos y también se preocupa de que el alumnado los adquiera). Por su parte, los propios estudiantes han de ser conscientes de que su aprendizaje ha ido evolucionado y de que, poco a poco, van adquiriendo las destrezas y conocimientos necesarios para la superación de la materia, aspecto medible mediante una evaluación continua.

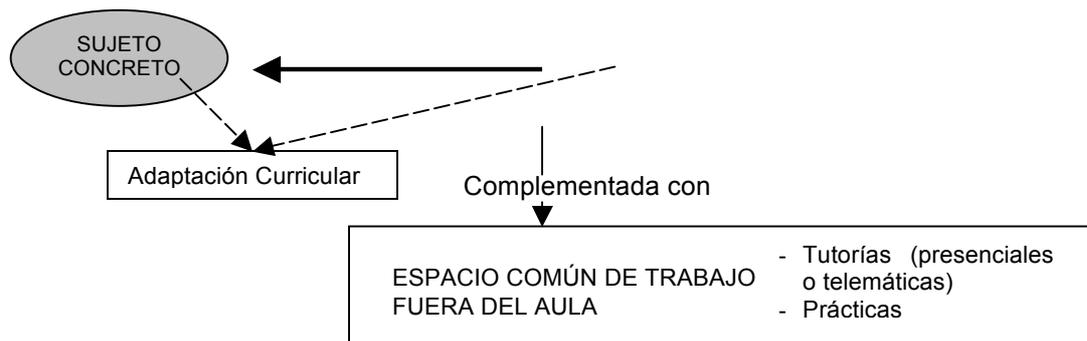
Este tipo de metodología docente advierte de la implicación de ambas partes en el proceso de aprendizaje, y no sólo dentro de un ámbito de trabajo reglado y estipulado formalmente, sino también en base a una planificación personal tanto de formación y organización por la parte del docente, como de compromiso y constancia por parte del propio alumno.

Por último, considerar que la labor del maestro no queda exclusivamente ceñida a su exposición magistral de contenidos, sino que además ha de ser una persona conocedora del ámbito académico, una persona capaz de solventar las dudas que ha dicho nivel pudieran ser planteadas por los propios alumnos. Del mismo modo, la coordinación docente también implicaría un mínimo de conocimientos sobre las exigencias de materias afines y de las destrezas que en las mismas se evalúan a fin de evitar posibles solapamientos innecesarios.

A modo de aclaración, todo lo anteriormente señalado queda representado de la manera siguiente:

Esquema 1. Aspectos a considerar en la práctica docente





B.- Especificación y ponderación de las competencias adquiridas.

Uno de los aspectos más relevantes en la práctica docente vendría determinado por el análisis final de las competencias adquiridas, destrezas que debieran ser valoradas, y en su caso ponderadas, atendiendo a los objetivos planteados para la superación de la asignatura. De este modo, lo que sería el objeto del aprendizaje no siempre responde a las mismas habilidades personales; por ejemplo, las habilidades comunicativas de un alumno no serían igualmente calificadas cuando tiene que realizar una presentación oral de la materia que cuando hace un examen tipo test o, de la misma manera, tampoco se valoraría el grado en que el sujeto conoce los conocimientos impartidos en la asignatura en cuestión si únicamente su calificación final atiende a un trabajo de tipo práctico.

Con todo ello, lo que se pretende mostrar es que la implementación de la asignatura, y por consiguiente la evaluación de la misma, no puede ceñirse a una metodología o instrumentación única y específica si los propios objetivos plantean destrezas diferenciales. En este sentido, y respecto al proceso de evaluación debe considerarse lo siguiente:

- Debe de ser en todo momento continuo y aportar una retroalimentación tanto al alumno como al docente⁸⁴². Una de las mejores maneras de cumplir con este planteamiento respondería a la elaboración de un cronograma sobre el desarrollo del curso, de manera que ambas partes vayan organizadas considerando lo que se espera obtener de la otra; es

⁸⁴² Evaluación de la calidad de la enseñanza y de la metodología empleada para que el propio docente sea también consciente de sus propias limitaciones.

decir, el alumno podrá autogestionarse su tiempo de mejor manera si conoce el momento o días concretos en que será evaluado, del mismo modo que podrá anticipar conocimientos sobre la materia cuando también es conocedor del temario seguido por el docente y de su estructura lógico-temporal.

- Adecuado y correspondiente con la programación prevista y evitar cualquier tipo de solapamiento con asignaturas afines.

Siguiendo con la valoración independiente y ponderada de las destrezas adquiridas, sería también necesario indicar que si bien es cierto que no existe una metodología unívoca, global y uniforme en cuestiones de aprendizaje, si que existen unas condiciones generales y unos criterios mínimos que deben ser respetados en lo que a la toma de decisiones metodológicas se refiere. Entre estos, destacan como estrategias metodológicas el generar un ambiente adecuado y de fomento de habilidades interpersonales dentro del aula, la motivación dirigida hacia la consecución de los objetivos de aprendizaje, el desarrollo de la autonomía, y el fomento o aplicación práctica de lo aprendido fuera del ámbito o contexto habitual de aprendizaje.

En la misma línea, dicho nivel de conocimientos implica también que alumno ya domine cierta información, así como el ser capaz de recibirla y valorarla crítica y constructivamente para hacerla más sólida y consolidada en su proceso general de desarrollo, proceso que a su vez permite que la información se a transferida de un alumno a otro mediante debate y argumentación.

En definitiva, y partiendo del principio general sustentado en el desarrollo y fomento del aprendizaje en base a los objetivos de la materia, la evaluación independiente y continua de cada una de las destrezas necesarias para el desarrollo y logro de los citados conocimientos debieran verse igualmente valoradas de manera diferencial. Así pues, se entiende comprensible que la integración de los distintos aprendizajes sea el pilar esencial para el desarrollo de conocimientos posteriores, pero más relevancia tiene aún el hecho de

considerar cada una de las destrezas de manera independiente, de ponderar su significación en consonancia con los objetivos perseguidos en la materia. En este sentido, y tal y como se presenta a continuación, una de las cualidades esenciales respondería a las habilidades del sujeto para relacionarse, interactuar y defender propuestas o trabajos grupales, aspecto que dentro del diseño general de la metodología fomentaría un tipo de destrezas de comunicación y cooperación.

2.- EL APRENDIZAJE COLABORATIVO COMO METODOLOGÍA DOCENTE DE COOPERACIÓN RECÍPROCA.

Una de las competencias transversales que aparece, con frecuencia, en los planes de educación de las distintas áreas disciplinares jurídicas, es el trabajo colaborativo.

A.- *¿Qué es y en qué consiste el trabajo colaborativo?*

El aprendizaje colaborativo se corresponde con un conjunto de estrategias de instrucción dirigidas al desarrollo de habilidades de aprendizaje personal y social, en el que cada miembro del grupo es considerado responsable tanto de su aprendizaje como del de los restantes miembros del equipo. No obstante, en esencia, el aprendizaje siempre ha sido considerado como un procedimiento de carácter individual, si bien, éste no sólo puede sino que también debe ser complementado con actividades colaborativas que potencien y desarrollen las destrezas personales del alumno y las habilidades grupales.

El trabajo colaborativo se refiere al cumplimiento de unos objetivos muy específicos de organización, puesto que, su intención consiste en potenciar las actitudes de comunicación, colaboración y coordinación entre los alumnos. En este sentido, en el proceso *groupware*, el aspecto humano y social resulta imprescindible, ya que, el trabajo colaborativo no alcanzará su punto óptimo en la medida en que las personas que forman parte del equipo ni sean conscientes, ni tampoco estén convencidas de participar en el proyecto.

En definitiva, los estudiantes necesitan “aprender” en el sentido tradicional de la palabra y también “aprender a cómo aprender”. El alumno, con la aplicación de la metodología basada en el aprendizaje cooperativo, tiene que saber qué tipo de preguntas puede formular para afrontar una situación jurídica controvertida y también debe poder construir un nuevo conocimiento a partir de las nociones previas de las que dispone.

B.- El trabajo colaborativo y el trabajo grupal.

El trabajo colaborativo presenta una serie de características que permiten diferenciarlo del trabajo en grupo. El trabajo cooperativo ostenta, entre otras, las siguientes características diferenciadoras de otras modalidades grupales⁸⁴³:

- Su fundamento se erige respecto a una relación de interdependencia positiva de los diferentes miembros que integran el grupo, por lo que el logro del objetivo propuesto afecta a todos los miembros.
- Advierte una responsabilidad bien delimitada e individual para con cada miembro del grupo con la finalidad de alcanzar el objetivo, si bien, el compromiso de cada uno de los miembros del equipo también es compartido en la ejecución de las acciones.
- La formación de los grupos es heterogénea con objeto de que éstos se hallen compuestos por personas que presenten distintas habilidades.
- Persigue el logro de los objetivos propuestos por el tutor, mediante la realización, individual y/o conjunta, de las tareas asignadas.

⁸⁴³ <http://www.sav.us.es/formaciononline/cursobscw/apartados/apartado11.htm>

- Exige a los participantes el desarrollo de sus habilidades comunicativas, de las relaciones simétricas y recíprocas y de la motivación de compartir la resolución de tareas.

En sintonía con todo lo establecido, la pregunta que puede plantearse es la siguiente, ¿es el trabajo grupal lo mismo que el trabajo colaborativo? El trabajo cooperativo exige mucho más que una formación de grupos y un reparto de tareas entre los miembros del equipo. En consecuencia, el trabajo grupal no asegura, siempre y en todo caso, que éste sea también un trabajo colaborativo.

C.- Organización del trabajo colaborativo.

El trabajo colaborativo consiste en una actividad de pequeños grupos en los que se fomenta la interacción y el intercambio de información respecto a conocimientos que ya fueron adquiridos por los miembros del equipo y también de nuevos conocimientos dirigidos a la resolución de la tarea específica propuesta de una temática.

La organización del aprendizaje colaborativo exige de las pautas siguientes:

Desde el primer momento, los alumnos necesitan unos de otros con la finalidad de adquirir conocimientos firmes, previos y nuevos, respecto a la temática de trabajo. Para ello, los estudiantes tienen que potenciar y desarrollar las habilidades que derivan del trabajo en equipo, tales como, la comunicación, la argumentación, la confrontación de ideas, la discusión, etc.

Con posterioridad, cada alumno debe asumir la responsabilidad respecto de la parte del trabajo que por el grupo le fue asignada. Ahora bien, el equipo, considerado en su conjunto, no debe corresponder a un ente aislado, sino que tiene que intervenir activamente en la tarea que a cada miembro del grupo se le asignó con objeto de poder prestar apoyo en las dificultades con las que el sujeto se pueda encontrar.

Los miembros del grupo deben exponer y compartir el tratamiento de la información que han obtenido, lo que les permite, retroalimentarse con la finalidad de poder reflexionar acerca de los resultados obtenidos, ejercitar el pensamiento crítico respecto de las conclusiones aportadas por cada integrante y buscar el éxito y la calidad en el trabajo.

Finalmente, en la última etapa, no sólo cada miembro del grupo, sino también el equipo en conjunto, debe evaluar el desarrollo de sus funciones, tomando en consideración sus aciertos y sus errores. La finalidad del trabajo colaborativo consiste en que el equipo, que fija sus objetivos, realice una evaluación continua que le permita rectificar los errores y encauzar la tarea propuesta hacia la dirección correcta.

D.- Ventajas del trabajo colaborativo.

Las ventajas del trabajo colaborativo⁸⁴⁴ en el aula, pueden concretarse, entre otras, en las siguientes:

Primera ventaja: el aprendizaje cooperativo favorece la integración del estudiante. Cada uno de los miembros del grupo ostenta distintas habilidades, conocimientos y destrezas, lo que comporta heterogeneidad y complementariedad en las competencias que van a desarrollar cada uno de ellos. Dentro del equipo de estudiantes puede diferenciarse, el más activo en la planificación del trabajo, el coordinador, el portavoz, el informático, el analista, etc. En este sentido, el aprendizaje colaborativo enseña a cada uno de los miembros del grupo a tomar consciencia de que cada uno de ellos necesita de los demás para llevar a cabo la tarea encomendada de forma satisfactoria.

Segunda ventaja: el trabajo colaborativo incrementa el rendimiento del alumno en su proceso de aprendizaje, puesto que, es el estudiante quien marca sus propios objetivos. El compromiso del estudiante nace porque el éxito de cada uno de los miembros del grupo se encuentra íntimamente vinculado al éxito de los demás. Esta afirmación pone de manifiesto que la responsabilidad que asume el alumno se concreta en un desarrollo eficaz y eficiente del trabajo propuesto por el tutor.

⁸⁴⁴ CALDEIRO, G. Y VIZCARRA, M. "El trabajo cooperativo en el aula" disponible en http://educacion.idoneos.com/index.php/Dinámica_de_grupos/Trabajo_cooperativo.

En definitiva y como señala Ovejero la ventaja del aprendizaje colaborativo radica en que: «debe tenerse en cuenta el principio general de intervención, que consiste en que un individuo solamente adquiere sus objetivos si el resto de los participantes adquieren el suyo; no se refiere, por tanto, al simple sumatorio de intervenciones, sino a la interacción conjunta para alcanzar objetivos previamente determinados»⁸⁴⁵.

E.- *El trabajo colaborativo y el aprendizaje E-learning*⁸⁴⁶.

El desarrollo del trabajo colaborativo puede experimentar un notable impulso con la utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación. El uso de las tecnologías de la información y de la comunicación posibilitan la erradicación de barreras espacio – temporales, que facilitarán la búsqueda y el procesamiento de información, así como, el desarrollo de contenidos temáticos por parte de los alumnos. Por estas razones, las tecnologías de la información y de la comunicación constituyen la herramienta adecuada dirigida a fomentar la comunicación y la expresión creativa.

En este sentido, las tecnologías de la información y de la comunicación favorecen la disponibilidad de los recursos, la organización coherente de los agrupamientos, la distribución temporal de las actividades o los mecanismos de seguimiento y evaluación que nos permitirán calificar con éxito el trabajo colaborativo y reorientarlo en función de las necesidades que se perciban. El éxito de cualquier trabajo cooperativo depende, en buena parte, de una adecuada planificación y estructuración, que articule los objetivos que se pretenden alcanzar y la metodología que se va a aplicar en su desarrollo.

E.- *Evaluación del trabajo cooperativo*.

El actual sistema educativo, se encuentra inmerso en un proceso de cambios, que vienen delimitados por las transformaciones sociales propiciadas por la innovación tecnológica y por los cambios en las relaciones sociales. En este sentido, la unidad básica de espacio educativo - el aula - y la unidad básica de tiempo se ven afectadas por la aparición de las nuevas tecnologías de la información en el ámbito educativo que contribuyen a facilitar el acceso a los recursos de aprendizaje a una mayor diversidad de personas y en diversas circunstancias⁸⁴⁷.

⁸⁴⁵ OVEJERO, A. *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa a la enseñanza tradicional*. Barcelona: P.P.U, 1990.

⁸⁴⁶ Un estudio profundo a este epígrafe es realizado por ECHAZARRETA, C., PRADOS, F., POCH, J. y SOLER, J., "La competencia "el trabajo colaborativo": una oportunidad para incorporar las TIC en la didáctica universitaria. Descripción de la experiencia con la plataforma ACME", *Revista sobre la sociedad del conocimiento*, Universitat Oberta de Catalunya, abril 2009. También disponible en http://www.uoc.edu/uocpapers/8/dt/esp/echazarreta_prados_poch_soler.pdf

⁸⁴⁷ LUCERO, M. "Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo", *Revista iberoamericana de educación*, también disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/528Lucero.PDF>.

Por estas razones, la evaluación del aprendizaje colaborativo sólo puede ser entendida en sentido positivo. El aprendizaje cooperativo pone de relieve una metodología que implica un desafío a la creatividad y a la innovación en la práctica de la enseñanza.

III.- EJEMPLIFICACIÓN DE ASIGNATURAS CON PONDERACIÓN DE LAS DESTREZAS ADQUIRIDAS POR EL ALUMNADO.

Como parte práctica del presente trabajo se ejemplifica a continuación el criterio defendido; esto es, la necesidad de ponderar los conocimientos adquiridos durante el desarrollo del curso en base a distintas actividades evaluativas. Así por ejemplo, el trabajo en grupo, donde se fomentan como se citó previamente las habilidades de cooperación y organización, correspondería a un porcentaje de la calificación total obtenida, del mismo modo que una exposición voluntaria y oral de la materia sería evaluada de manera independiente y centrada en las destrezas comunicativas que posee el sujeto en cuestión.

Se sigue defendiendo pues la importancia de elaborar un diseño metodológico que abarque diferentes actividades formativas y, por ende, fomente el desarrollo de habilidades y destrezas que serán posteriormente evaluadas en consonancia con los objetivos planteados para la superación de la asignatura.

En este caso concreto se realiza un análisis práctica en relación dos de las materias de obligatoria matriculación en los estudios de Derecho; a saber: Derecho Penal y Derecho Internacional Privado.

1.- DERECHO PENAL.

La asignatura de Derecho Penal, ya sea tanto la parte general como especial, así como sus concreciones en diversos ámbitos -como sería el caso de su aplicación a la figura del menor-, queda comprendida dentro de las

Ciencias Jurídicas como una de las materias centrales y de curso obligatorio a lo largo del desarrollo de la carrera universitaria.

Se trata de una materia dividida a lo largo de los diversos cursos académicos debido al extenso contenido que la caracteriza. De este modo, conforme se avanza en la adquisición de conocimientos y en el dominio de la materia, el alumnado se enfrenta a una carga docente caracterizada cada vez más por su especificidad.

Este último aspecto es lo que permite que, una vez superados los contenidos mínimos de la Parte General, el sujeto goce de los conocimientos básicos sobre los que asentar futuros aprendizajes más específicos. Es por ello por lo que con posterioridad se introduce la Parte Especial de la citada asignatura.

Del mismo modo, el manejo de los recursos, refiriéndose en el caso concreto al Código Penal, parte de un nivel inicial nulo en cuanto a la búsqueda y calificación jurídica de los hechos se refiere. Se trata de una destreza imprescindible en el manejo y superación de la materia, y que se consigue agilizar durante las primeras semanas tras la puesta en práctica.

Esta habilidad queda reflejada mediante la evaluación del alumnado con un examen o ejercicio práctico, donde se le presenta al alumno un determinado caso (ficticio o real) y se le insta detectar los elementos claves de posibles hechos ilícitos cometidos; así pues, y una vez sintetizados los aspectos relevantes, el individuo busca, evalúa y resuelve una calificación jurídica pertinente al problema planteado. Es el dominio del principal recurso existente en este ámbito lo que permite al sujeto analizar un hecho antijurídico de la manera más acertada posible, valorando incluso posibles causas indirectas que pudieran olvidarse cuando el dominio del citado Código fuera escaso.

Enlazándolo con el objetivo del trabajo, es obvio que la calificación de la nota práctica en el alumno que cursa la asignatura de Derecho Penal constituye un pilar esencial de cara al desarrollo de destrezas posteriores y, de

manera más específica, a la posible aplicación práctica que en un futuro pudiera presentarse. Es por ello que la calificación final de la asignatura debiera en todo momento ponderar las habilidades de análisis, síntesis y resolución que alumno pone en práctica tras la realización de este ejercicio.

Por su parte, un examen teórico desarrollado advierte al docente del dominio general de conocimientos que posee el sujeto, siendo en todo caso ponderable su calificación por cuanto permite conocer las habilidades de comunicación de la materia estudiada, de vocabulario técnico y consolidación del aprendizaje respecto a una determinada temática. En este caso, y a diferencia del anterior, el alumno no dispone del Código para desarrollar una pregunta, sino que simplemente se limita al conocimiento razonado y lógico de exposición/ presentación escrita de la materia.

Acompañando la realización de un examen práctico y teórico de desarrollo, se recomienda también la toma de contacto real del sujeto con la materia que está estudiando, que sea consciente de que la materia impartida tiene su aplicabilidad en la vida diaria. Así por ejemplo, la asistencia a juicios públicos en el Juzgado de lo Penal hace que la toma de contacto real con el Sistema de Justicia vigente se considere como un mecanismo de aprendizaje mucho más efectivo en cuanto a la consolidación del aprendizaje. Se trata de un sistema caracterizado entre otros por los siguientes aspectos:

- . Implicación activa y voluntaria del sujeto en la asignatura.
- . Motivación para el estudio.
- . Consolidación de la materia.
- . Aprendizaje basado en ejemplos reales.
- . Acercamiento a diversos profesionales en la materia (jueces, fiscales,...).

En definitiva, se trataría de plantear en qué medida las tres opciones de evaluación (examen teórico, práctico y asistencia a juicios), incluidas todas ellas en la calificación final de la asignatura, debieran de ser ponderadas atendiendo a las destrezas y habilidades que fomentan y que enlazan directamente con los objetivos de la propia asignatura.

Al igual que estos tres aspectos, también podrían considerarse aquellos diseños metodológicos que implicaran el trabajo grupal, la visita a centros o instituciones penitenciarias, las exposiciones orales en clase, o la asistencia a seminarios, cursos y/o Congresos entre otros aspectos.

En definitiva, la elección de la metodología docente depende de multitud de factores, ya sean las características propias de la materia (recursos disponibles, número de créditos, aplicación práctica), como las destrezas previas del docente y de los propios alumnos; siendo todos estos aspectos los que interaccionan y se combinan de una manera específica en la configuración del diseño metodológico final de la asignatura. No obstante, y en cualquier caso, siempre habrán de considerarse los siguientes elementos:

- La existencia/posesión de unos contenidos mínimos e imprescindibles previo comienzo de la asignatura.
- Las destrezas actuales que presenta el alumnado con posibilidad de adaptación curricular para aquellos casos concretos que así lo requieran (capacidad de síntesis, análisis, motivación,...).
- Definición de las competencias a adquirir durante el desarrollo del curso académico o, en su caso, la temporalidad de la impartición de la materia (manejo de jurisprudencia, aplicación de la legislación vigente,...).

Finalmente, y ya extrapolando dicha conclusión al ámbito general de cualquier Ciencia, el procedimiento para el desarrollo adecuado de una asignatura dependerá en todo caso de que existan los medios y recursos necesarios, de que el docente sea un buen conocedor de la materia, y de que el alumno esté motivado por adquirir y desarrollar nuevos conocimientos.

2.- DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO.

En el siglo XIX, el Derecho internacional privado fue considerado un Derecho dirigido únicamente a las personas que podían permitirse una vida internacional. Sin embargo, en el siglo XXI la situación cambia radicalmente. La sociedad actual se encuentra fuertemente internacionalizada. Esta afirmación pone de manifiesto que las situaciones privadas internacionales constituyen, cada vez más, una realidad cotidiana. El aumento de las situaciones privadas de carácter internacional puede concretarse, entre otros, en los factores siguientes: la globalización económica, el turismo y la movilidad de las personas, la circulación internacional de los estudiantes, el progreso tecnológico, la actividad de las empresas, etc.

A.- Objetivos.

Primer objetivo: El alumno tiene que comprender y conocer las cuestiones problemáticas de Derecho internacional privado.

Cada Estado es titular de un sistema compuesto por leyes elaboradas por él mismo y por un sistema propio de autoridades y tribunales de Justicia. La división del mundo en Estados soberanos es un fenómeno necesario e inevitable y las fronteras entre los Estados componen una realidad necesaria. Los Estados, como tales, existen porque los grupos de personas que los integran tienen derecho a organizarse con sus propias autoridades, tribunales y leyes, con independencia del resto del mundo. No obstante, las personas, cada vez con mayor frecuencia, se relacionan entre sí más allá de la frontera del Estado al que pertenecen.

El Derecho internacional privado constituye el sector del ordenamiento jurídico de cada Estado cuya misión consiste en regular jurídicamente las “situaciones privadas internacionales”, que se corresponden con aquellas relaciones que tienen lugar entre particulares y que presentan un carácter internacional. Las situaciones privadas de carácter internacional no afectan a la Soberanía del Estado sino que se encuentran íntimamente vinculadas a los intereses de los particulares.

Segundo objetivo: El estudiante debe controlar la estructura legal de la disciplina académica y su dinámica aplicativa en sus diversos sectores.

La disciplina de Derecho internacional privado tiene la misión de ofrecer una respuesta completa a los tres interrogantes básicos que suscitan las situaciones privadas internacionales: ¿qué tribunales estatales y/o autoridades públicas resultan competentes para entrar a conocer las controversias derivadas de las situaciones privadas internacionales? ¿cuál es la Ley estatal que dicho tribunal competente tiene que aplicar con la finalidad de resolver la situación jurídica privada de carácter internacional? y ¿cuáles son los efectos que producen los actos y decisiones relativas a situaciones privadas internacionales en el Estado miembro cuya autoridad la dictó y en los demás Estados miembros de la Unión Europea?

Tercer objetivo: El alumno debe ser capaz de aplicar los conocimientos básicos y las estructuras de razonamiento jurídico a la redacción de Informes Legales y también a la resolución de supuestos prácticos internacionales.

Actualmente, las situaciones privadas de carácter internacional afectan a muchos sectores y ámbitos del Derecho: el Derecho de Familia – matrimonio, divorcio, adopción, filiación, etc –; el Derecho Patrimonial – responsabilidad extracontractual, contratos internacionales, propiedad, etc. –; y el Derecho Procesal Civil internacional. Y los sujetos del Derecho internacional privado son muy variados: las personas físicas, las personas jurídicas, los Estados, las sociedades y las organizaciones internacionales.

Por estas razones, el contenido de la asignatura de Derecho internacional privado debe estudiarse desde la perspectiva teórica y práctica. Para ello, el estudio teórico debe ser completado con el manejo y el análisis de los textos normativos de aplicación, de fuente europea, convencional e interna, y con los materiales y ejercicios prácticos de apoyo.

En definitiva, el alumno tiene que aprender a examinar y relacionar el objeto y el contenido de la disciplina de Derecho Internacional Privado y las fuentes formales, fundamentalmente doctrina y jurisprudencia, nacional e internacional del Derecho de los conflictos de leyes.

Cuarto objetivo: El estudiante tiene que demostrar que ha adquirido la capacidad necesaria para sostener un debate creativo en relación con los centros problemáticos de la disciplina.

La asignatura de Derecho internacional privado resulta de gran importancia para todos los perfiles profesionales que pertenecen a la titulación, puesto que, los conocimientos que adquiere el alumno formarán parte de la práctica habitual de los titulados que se dediquen al ejercicio práctico del Derecho, tales como, abogados, jueces y fiscales. Los notarios y los registradores también pueden enfrentarse a supuestos problemáticos objeto del Derecho internacional privado. E incluso más, el dominio de la asignatura resulta imprescindible, con frecuencia, para los funcionarios de organizaciones internacionales y para los empleados de banca y asesoría.

B.- Competencias.

Las competencias transversales de la asignatura de Derecho internacional privado pueden concretarse en las siguientes:

- Capacidad de comprensión de problemas jurídicos complejos y de solución a los mismos a partir de la proporción de respuestas técnicamente fundadas en Derecho.
- Capacidad en el manejo de la legislación española, de la Unión Europea y convencional y también de la jurisprudencia española y de la Unión Europea que resulte aplicable a la situación jurídica planteada.

Las competencias generales de la disciplina de Derecho internacional privado se corresponden, entre otras, con las siguientes:

- Conocer y dominar el contenido del programa de la asignatura.
- Resolver casos prácticos de Derecho internacional privado.
- Tomar conciencia de la importancia del Derecho internacional privado como sistema regulador de las relaciones sociales.
- Capacidad para redactar escritos jurídicos de Derecho internacional privado.
- Adquisición de una conciencia crítica en el análisis de Derecho internacional privado.

- Capacidad para identificar los debates de actualidad y argumentar sobre ellos de manera precisa en el contexto del Derecho aplicable en Derecho internacional privado.
- Capacidad par exponer el conocimiento con un dominio adecuado de las habilidades orales propias de la profesión jurídica.

Las competencias específicas de la asignatura de Derecho internacional privado pueden agruparse de la manera siguiente:

- Competencias cognitivas:
 - Comprensión del tráfico jurídico externo y del Derecho comparado.
 - Identificación de la finalidad del Derecho Internacional Privado como conjunto de reglas para la continuidad de las relaciones jurídicas en el espacio.
 - Conocimiento del sistema español de Derecho Internacional Privado integrado por normas estatales, comunitarias y convencionales.
 - Comprensión, separada y de conjunto, de los tres problemas que integran el Derecho Internacional Privado.
- Competencias procedimentales y/o instrumentales:
 - Aplicación de la normativa que integra el sistema español de Derecho internacional privado a través de un buen manejo de la legislación de Derecho Internacional Privado.
 - Búsqueda de jurisprudencia en bases de datos española y comunitaria.
 - Resolución de casos hipotéticos sobre competencia judicial internacional, ley aplicable y reconocimiento y ejecución de decisiones.
 - Redacción de escritos procesales y de cláusulas contractuales típicas de Derecho Internacional Privado en negocios jurídicos de Derecho privado.
- Competencias actitudinales:

- Comprensión de la problemática de tráfico jurídico externo y de los valores e intereses presentes en la regulación de las situaciones privadas internacionales.
- Conocimiento de las diferencias entre los distintos Derechos positivos nacionales y de otras culturas jurídicas.

En síntesis, el alumno tiene que ser capaz de identificar, tanto de forma oral como escrita, la normativa aplicable a las relaciones privadas internacionales a partir del razonamiento en clave multidisciplinaria y del reconocimiento de la diversidad cultural y jurídica.

C.- Evaluación del aprendizaje.

En la Facultad de Derecho de la Universidad de Murcia el criterio de evaluación objetivo de aprendizaje consiste en un examen oral parcial y final.

El primer examen parcial, que se corresponde con la parte general de la asignatura, se realiza en forma oral. En la primera parte del examen parcial, el alumno debe responder a dos preguntas, las cuales son extraídas por sorteo y al azar, mediante el sistema de bolas numeradas. Las dos preguntas teóricas coinciden con dos de los epígrafes enumerados en el temario de la asignatura. La segunda parte del examen parcial consta de dos casos prácticos, también escogidos por sorteo, que pueden resolverse con ayuda y consulta de la legislación que el estudiante estime pertinente llevar al examen.

El segundo examen parcial, que se corresponde con la parte especial de la asignatura, presenta distintos *ítems*: Un examen tipo test que consta de veintidós preguntas de las cuales deberán superarse, al menos, quince de ellas. Las preguntas contestadas correctamente suman una pregunta bien, las que se dejen en blanco no puntúan ni positiva ni negativamente y aquellas que se contesten de forma equivocada penalizan con la resta de una pregunta contestada correctamente. Este examen tipo test tiene una duración de cuarenta y cinco minutos y, además, permite al alumno la utilización de cualesquiera tipos de materiales para su realización, tales como, manuales de

docencia, libros, enciclopedias, códigos, Internet, apuntes, esquemas, notas, etc.

Los estudiantes que superen el examen tipo test pueden elegir entre las dos opciones siguientes: la primera opción consiste en aceptar una nota final de 5.00 en la asignatura, con independencia de la calificación que obtuvieran en el primer parcial. La segunda opción posibilita que el alumno realice trabajos creativos en Derecho internacional privado que deberá exponer ante el profesor de forma oral.

Estos trabajos creativos pueden concretarse en los siguientes: trabajos tutorizados sobre casos célebres en Derecho internacional privado que le permitirán informarse jurídicamente respecto de asuntos reales que marcaron un antes y un después en la disciplina de Derecho internacional privado; cuestionario docente de Derecho internacional privado que le proporciona la oportunidad de profundizar en alguna de las materias especiales que le haya resultado de especial interés; casos prácticos avanzados, o bien, comentario de sentencias en Derecho internacional privado.

Los criterios objetivos de evaluación del aprendizaje presentan la puntuación siguiente: El primer examen parcial que se corresponde con la prueba oral teórica y práctica de la parte general de la asignatura comporta un setenta y cinco por ciento de la calificación final. En particular, el cincuenta por ciento de esa calificación corresponde a la parte teórica defendida en forma oral y el otro cincuenta por ciento de la misma pertenece a la parte práctica también defendida en forma oral.

El segundo examen parcial, que se corresponde con el cuestionario tipo test de la parte especial de la asignatura, alcanza hasta un veinticinco por ciento de la calificación siempre que vaya acompañado de la elaboración de cualquiera de los trabajos creativos en Derecho internacional privado. En el supuesto de que el estudiante haya superado satisfactoriamente el cuestionario tipo test y decida no participar en sistema de tales trabajos creativos, su calificación será, siempre y en todo caso, de 5.00.

La calificación mínima de aprobado se le concede al alumno en el supuesto de que haya superado los dos exámenes parciales de la asignatura, puesto que, ambos conforman la completa asignatura. Ahora bien, ninguno de los dos exámenes parciales tiene efectos en septiembre, lo que significa que, el estudiante que suspenda cualquiera de las dos partes de la asignatura o las dos, tiene que examinarse en forma oral de la integridad de la misma en septiembre.

IV.- CONCLUSIONES.

Aunque el aprendizaje del alumno ha sido siempre considerado un procedimiento de carácter individual, éste debe ser completado con el método del trabajo colaborativo, el cual consiste en elaborar una serie de estrategias de enseñanza dirigidas a potenciar las habilidades y destrezas de aprendizaje del estudiante a través de la mejora de sus actitudes de comunicación, coordinación y colaboración efectiva entre los miembros del grupo.

El trabajo colaborativo, a diferencia del trabajo grupal, se erige sobre una relación de interdependencia entre todos los miembros del equipo. Por esta razón, los integrantes del grupo son los que marcan sus propios objetivos de aprendizaje y los que realizan una evaluación continua de su formación, si bien tutorizada por el docente, lo que les permite encauzar la resolución de la tarea hacia la dirección correcta. En consecuencia, el trabajo colaborativo únicamente puede ser evaluado, siempre y en todo caso, en sentido positivo, puesto que, su metodología comporta un desafío a la creatividad y a la innovación de la docencia.

Del mismo modo, y tal y como se ha ido desarrollando a lo largo del texto, dicha estrategia de formación del alumnado debiera considerarse de una manera independiente y específica dentro de la calificación final de la asignatura. No se trataría tanto del desarrollo de un trabajo grupal por sí mismo como un tipo de colaboración e implicación recíproca entre los miembros con

unos fines definidos, una clase de diseño metodológico que fomenta habilidades de comunicación, análisis y síntesis entre diversos individuos.

Esta adquisición de competencias, así como su desarrollo posterior, únicamente se entienden dentro de un conjunto de tareas relacionadas directamente con su fomento, tareas que se hallan en última instancia relacionadas con los objetivos propios de la asignatura.

En definitiva, se defiende la importancia de una evaluación diferencial y ponderada de las destrezas del alumnado, de un tipo de calificación independiente y en base a distintos métodos evaluativos, métodos capaces de dar cabida a toda la gama de habilidades que el propio alumno ha ido adquiriendo y desarrollando a lo largo de la impartición de la asignatura.

V. BIBLIOGRAFÍA.

CALDEIRO, G. Y VIZCARRA, M. “El trabajo cooperativo en el aula” disponible
http://educacion.idoneos.com/index.php/Dinámica_de_grupos/Trabajo_cooperativo.

CEPEDA LÓPEZ, J. M. “*Metodología de la enseñanza basada en competencias*”, Revista Iberoamericana de Educación (ISSN:1681-5653) 2005. Disponible en <http://www.rieoei.org>.

ECHAZARRETA, C., PRADOS, F., POCH, J. y SOLER, J., “La competencia “el trabajo colaborativo”: una oportunidad para incorporar las TIC en la didáctica universitaria. Descripción de la experiencia con la plataforma ACME”, *Revista sobre la sociedad del conocimiento*, Universitat Oberta de Catalunya, abril 2009. También disponible en http://www.uoc.edu/uocpapers/8/dt/esp/echazarreta_prados_poch_soler.pdf

LEVY-LEBOYER, C. *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*, Barcelona, Gestión, 2000, pp. 8 y ss.

LUCERO, M. “Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo”, *Revista iberoamericana de educación*, también disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/528Lucero.PDF>.

OVEJERO, A. *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa a la enseñanza tradicional*. Barcelona: P.P.U, 1990.

TEJADA FERENÁNDEZ, J., “Acerca de las competencias profesionales (I)”, *Revista Herramientas*, núm. 56, 1999, pp. 20-30.

<http://www.monografias.com>.

<http://www.rae.es>.

<http://www.cinterfor.org.uy>.

<http://www.sav.us.es/formaciononline/cursobscw/apartados/apartado11.htm>

m