

LA INTERVENCIÓN CONDUCTUAL EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA Y SU IMPACTO EN EL TRABAJO EN GRUPO

INMACULADA C. MASERO-MORENO
Universidad de Sevilla

MANUELA VEGA-PASCUAL
Universidad de Sevilla

MARÍA VICTORIA AVILÉS-BLANCO
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje colaborativo en Educación Superior se considera una alternativa metodológica a modelos de aprendizaje de carácter individualista. Estos últimos, los modelos centrados en el aprendizaje individual aislado, son propios de metodologías tradicionales y, en la actualidad, resultan poco creativos y reflexivos (Guerra Santana et al., 2019).

Las propuestas metodológicas de aprendizaje colaborativo implican la organización de manera intencionada de una estructura del proceso de aprendizaje que favorezca la enseñanza de estrategias y habilidades de cooperación (Sarrionandia, 1995). Estas metodologías también requieren de una metodología docente que resulte flexible y facilite la colaboración y la participación activa de los y las estudiantes (Bretones, 2008). El objetivo es cumplir con uno de los principios fundacionales del proceso de convergencia universitaria en Europa: que el alumnado participe de manera activa y tome decisiones en su propio proceso de aprendizaje (Delors, 1996). La Declaración de La Sorbona de 1998 y la Declaración de Bolonia de 1999, suscritas por los Ministerios responsables de la Educación Superior de los países miembros de la Unión Europea, marcaron el inicio del proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y ha supuesto una enorme transformación del

sistema de Educación Superior en España. En la Declaración de Roma (2020) se reconoce el potencial de las instituciones de educación superior para impulsar la mejora del conocimiento, las habilidades y las competencias de los y las estudiantes y del conjunto de la sociedad; con el objetivo de contribuir a la sostenibilidad, la protección del medio ambiente y otros objetivos cruciales. El alumnado debe convertirse en una ciudadanía activa, crítica y responsable, con oportunidades de aprendizaje permanente en las que apoye su papel social.

Los nuevos planes de estudio adaptados conforme a los criterios Bolonia actualizan contenidos y objetivos del estudio. Determinan, igualmente, cambios en los métodos y las herramientas para la enseñanza. Los recursos y la metodología docente empleados tratan de lograr que los y las estudiantes alcancen las competencias generales y específicas descritas en el correspondiente programa docente.

La docencia también debe ayudar a entender, en el sentido de que el estudiante no se limite a resolver problemas, sino que ha de aprender a razonar los posibles escenarios que se plantean y ofrecer soluciones que encajen con las diversas realidades que puedan afrontar en determinadas situaciones profesionales.

Este plan de convergencia universitaria introdujo en los planes docentes de las asignaturas la realización de tareas y actividades en grupo. Esta metodología, habitualmente utilizada en la docencia universitaria, permite el desarrollo de competencias importantes para el futuro laboral del alumnado. A nivel individual, el aprendizaje colaborativo permite desarrollar competencias interpersonales como la interacción, la comunicación o la confianza en los demás miembros del grupo de trabajo (León del Barco et al., 2017). Cuando el alumnado trabaja en grupo aumenta su capacidad para debatir, reflexionar y llegar a acuerdos en un contexto de aprendizaje. Además, estas propuestas educativas que están fundadas en el aprendizaje colaborativo contribuyen al desarrollo de sentimientos de pertenencia, aceptación y colaboración entre el alumnado, además de las habilidades sociales y comunicativas necesarias para las relaciones de interdependencia entre sus miembros (Kidder y Bowes-Sperry, 2012).

Durante el curso, cuando se forman grupos de trabajo en una asignatura, es frecuente que el docente solicite al alumnado que formen estos grupos. Normalmente, los estudiantes se agrupan atendiendo a la relación personal que les une, por lo que los grupos de trabajo, finalmente, se forman entre amigos. Se ha observado, además, que independientemente de los resultados grupales e individuales obtenidos, la composición de los grupos se mantiene en el futuro, para trabajar en otras asignaturas. Este tipo de grupos, formados de manera endógena, no serían los más adecuados para determinados escenarios de aprendizaje. En este sentido, parece demostrado que la selección exógena de la composición de los grupos de trabajo sí puede influir de manera positiva en el rendimiento (Knight y Eisenkraft, 2015). En el presente trabajo se plantea una intervención conductual que consiste en la formación de grupos mediante selección exógena, es decir, la profesora es la responsable de crear los grupos. Y lo hará atendiendo al criterio de buscar la homogeneidad a nivel competencial de los integrantes del grupo. Si la nueva realidad educativa en el Espacio Europeo de Educación Superior exige un cambio en el proceso de aprendizaje del alumnado, es obvio entender que el modelo de enseñanza y las estrategias del profesorado universitario también deben adaptarse a las necesidades actuales. Es imprescindible que el profesorado se especialice en nuevas estrategias educativas, su papel no sólo consistirá en transmitir información, sino que deben adquirir otros roles, como el de mediador, facilitador y guía en el aprendizaje del alumnado, además de organizar el escenario educativo favorable para el desarrollo del trabajo en equipo.

La educación entre iguales (peers) es factible en procesos de enseñanza-aprendizaje que tengan en cuenta las interacciones entre iguales, y ninguno de los miembros se considere superior a los otros (Monedero y Durán, 2002). Un modelo de aprendizaje entre iguales es aquel que proporciona un escenario en el que el alumnado tiene oportunidades recíprocas de aprender y enseñar (Boud, Cohen y Sampson, 2014). Así, esta metodología de aprendizaje ofrece la oportunidad de compartir conocimiento, ideas y experiencias y fomenta el aprendizaje interdependiente (Boud, 2000).

Las intervenciones conductuales en Educación Superior buscan mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de acciones que incidan en

el comportamiento del alumnado introduciendo cambios en el entorno decisonal, como puede ser la selección de integrantes de un grupo de trabajo en un proceso de aprendizaje colaborativo. Así, este trabajo sigue la estrategia psicodidáctica propuesta por Díaz y del Toro (2010) que señalan las intervenciones conductuales como instrumento mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje que facilita la formación de las competencias profesionales en el alumnado universitario. La utilización del trabajo en grupo colaborativo para el desarrollo de estas competencias tiene la intencionalidad de promover la realización conjunta de tareas de aprendizaje tomando como base la cooperación entre los miembros del grupo en el que se desarrolla la intervención. Para esto es importante tener en cuenta el nivel previo de conocimiento de los miembros del grupo, la diversidad dentro del grupo y la planificación de las actividades de la propia intervención.

En base a todo lo expuesto, este estudio plantea una intervención exógena en una asignatura del segundo cuatrimestre del curso académico. en el proceso de formación de los grupos de trabajo colaborativo. La selección de los y las integrantes del grupo la realiza la profesora en base al nivel de conocimiento y competencias del alumnado.

El nivel competencial ha sido evaluado en base al resultado de una primera prueba de evaluación en la asignatura objeto de la intervención, así como a las calificaciones obtenidas por los y las estudiantes en una asignatura afín e impartida en el primer parcial del curso académico.

La literatura muestra que utilizar metodologías colaborativas en el proceso de aprendizaje mejora aspectos como la retención de los conocimientos, la comunicación de las ideas, el respeto y la tolerancia hacia las opiniones de sus compañeros/as, la capacidad de análisis, el desarrollo de habilidades de toma de decisiones y el interés por el aprendizaje (Estrada, Monferrer y Moliner, 2016; Sánchez y Casal, 2016).

Asimismo, se plantea conocer la percepción del alumnado sobre el propio proceso de aprendizaje colaborativo. La literatura pone de manifiesto que el alumnado muestra altas percepciones para trabajar en grupo y de manera colaborativa (Cabero-Almenara y Marín-Díaz, 2014). Se ha demostrado que métodos de enseñanza-aprendizaje que muestran mayor

eficacia que otros para estimular el desarrollo de competencias en los universitarios. Por ejemplo, el que más contribuye al desarrollo de competencias instrumentales, sistémicas y personales en los universitarios es el método de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). La percepción de una mayor efectividad puede estar unida a las propias peculiaridades estructurales y funcionales de esta metodología en la que el alumnado, trabajando en grupo, intenta plantear una solución eficaz a un problema. Quizás estas demandas son las que llevan a alumnado a reconocer que, a través de este método logra un desarrollo de competencias mayor que con otros métodos (Robledo et al, 2015). Jung et al. (2002) muestran que los estudiantes que participan en tareas colaborativas expresan mayores niveles de satisfacción con su proceso de aprendizaje que aquellos que participan en tareas dirigidas por el profesorado. Además del nivel de satisfacción, la investigación también incluye otros factores importantes que pueden afectar a la percepción sobre la satisfacción del alumnado sobre el aprendizaje colaborativo. Así, los resultados de estas líneas de investigación no han encontrado correlaciones significativas entre la satisfacción del alumnado y variables como la edad, el sexo, el curso o los conocimientos de informática en el caso de aprendizaje colaborativo online (So y Brush, 2008).

Se han encontrado ejemplos de análisis de percepción del alumnado sobre la metodología de aprendizaje por competencias que incluyen el trabajo en grupo, cuyos resultados muestran algunos elementos positivos, como considerarse parte activa del aprendizaje y satisfacción con los conocimientos, habilidades y destrezas conseguidas. Sin embargo, también señalan elementos que deben mejorar como, por ejemplo, la sobrecarga de trabajo (Alonso-Martín, 2010). En concreto, al analizar y describir la percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre su nivel competencial, Rodríguez-Gómez et al. (2018) encuentran una percepción competencial alta en las competencias trabajo en equipo. Su estudio define trabajar en equipo como “Integrarse, colaborar y cooperar de forma activa y eficaz con otros en la consecución de objetivos comunes.” Las actuaciones asociadas al trabajo en equipo con mayor percepción para estudiantes de Ciencias Sociales son “Participar y colaborar activamente en el desarrollo del trabajo” e “Integrar y consensuar las aportaciones del

equipo, respetando todas las opiniones”. Sólo los estudiantes de Ciencias de la Salud muestran, además, una percepción alta sobre el tercer ítem, “Alentar e impulsar el trabajo y el bienestar del equipo”.

Así, en nuestro estudio, una vez desarrollada la intervención, se analizan, no sólo los cambios conductuales y los resultados académicos relacionados con esta intervención, sino también sobre diferentes aspectos de la percepción del alumnado sobre el trabajo colaborativo realizado en grupo.

2. OBJETIVOS

Este estudio plantea una intervención conductual en el proceso de formación de los grupos de trabajo colaborativo. La selección de los y las integrantes del grupo ha sido exógena al alumnado, siendo la profesora la que ha agrupado a los y las estudiantes en función a su nivel de conocimientos y competencias. El método exógeno de selección de los miembros del grupo se ha elegido como forma de evitar la agrupación por amistad y fomentar la diversidad de pensamiento y el rendimiento del alumnado. El trabajo en grupo es voluntario y la calificación obtenida supone una mejora de la calificación final.

El objetivo del presente estudio es conocer la percepción del alumnado sobre su experiencia en la participación de esta metodología de aprendizaje activo. La percepción del alumnado se ha estudiado a través de 4 dimensiones: la aportación del estudiante al grupo, la aportación del grupo al estudiante, grado de satisfacción y valoración de la experiencia.

Este trabajo también se marca como objetivo realizar una contribución a la escasa literatura sobre intervenciones conductuales y los efectos del trabajo en grupo en el ámbito universitario y, más concretamente, en la esfera de los estudios de tipo económico, empresarial y financiero.

3. METODOLOGÍA

La formación de los grupos de trabajo se realizó mediante un análisis clúster. El instrumento utilizado para conocer la percepción del alumnado es una encuesta formada por 16 ítems:

- tres ítems de respuesta dicotómica
- 12 ítems valorados en una escala de Likert de 1 a 4
- un ítem de valoración del grupo del 1 al 10.

La encuesta se realizó al alumnado de la asignatura “Introducción a las Finanzas” del primer curso del Doble Grado en Finanzas y Contabilidad y Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de Sevilla. La encuesta versa sobre diferentes aspectos relacionados con el grupo de trabajo, en particular qué le ha aportado y cuál ha sido su contribución al mismo.

La evidencia de aprendizaje del trabajo en grupo se tuvo en cuenta como una calificación extra, una vez se había superado la asignatura con el sistema de evaluación correspondiente. La participación en la propuesta tuvo carácter voluntario.

El presente trabajo presenta un análisis descriptivo de los resultados de la encuesta.

4. RESULTADOS

En la intervención participaron voluntariamente 33 estudiantes, de los que finalmente 28 respondieron a la encuesta objeto de análisis en este trabajo.

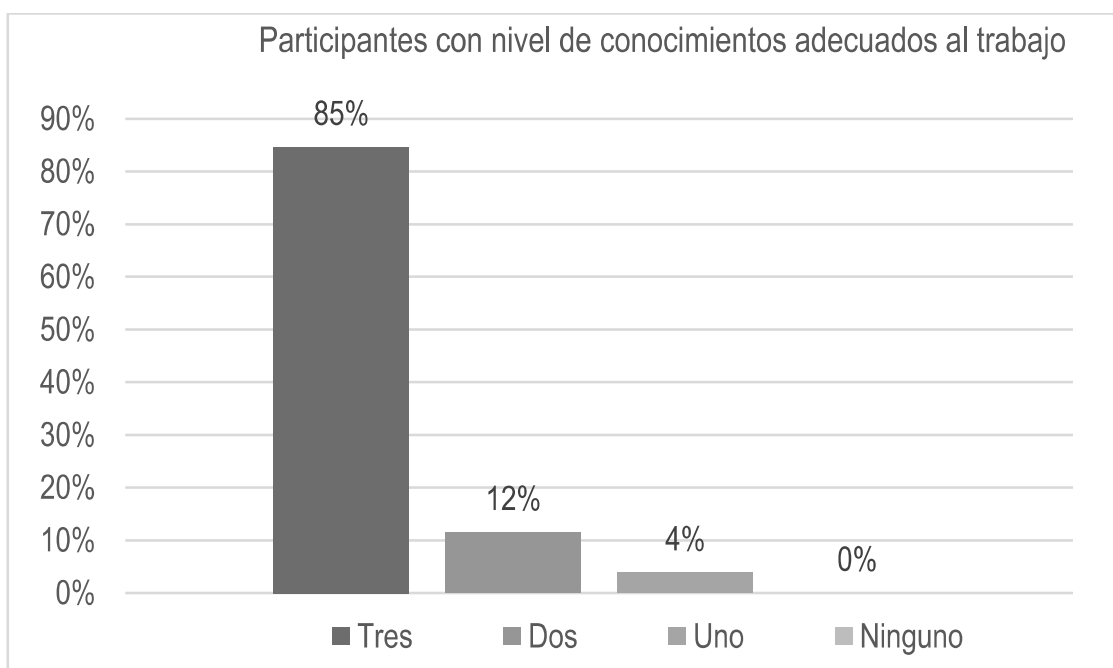
Los resultados muestran:

- respecto a la valoración del grupo (1 al 10), la valoración media es de 8,34 y la mediana del nivel de satisfacción (1 al 4) es 3.
- respecto al nivel de satisfacción con el grupo asignado, el 88,46% se declara satisfecho/a y el 79,42% no cambiaría de grupo. El 71% ha tenido un alto nivel de integración en el grupo.
- las medianas de las respuestas a las cuestiones sobre qué le ha aportado al estudiante el pertenecer al grupo toman el valor máximo, salvo en el apartado del agobio que toma el valor 3, y la eficiencia del grupo, que es 3,5.

- respecto a la aportación del estudiante al grupo, destaca la mediana del nivel de aportación al logro de un buen clima de trabajo, que toma el nivel máximo 4, tomando el resto el valor 3.

En el Gráfico 1 se puede observar la distribución de las respuestas con respecto a la pregunta sobre la percepción competencial del grupo. Hemos preguntado cuántas personas integrantes del grupo tenían un nivel de conocimientos adecuados para poder realizar el trabajo, recordemos que cada grupo está integrado por 3 personas. Un 85% reconoce que los/las 3 integrantes del grupo tenían un nivel de conocimiento adecuado para desarrollar ese trabajo.

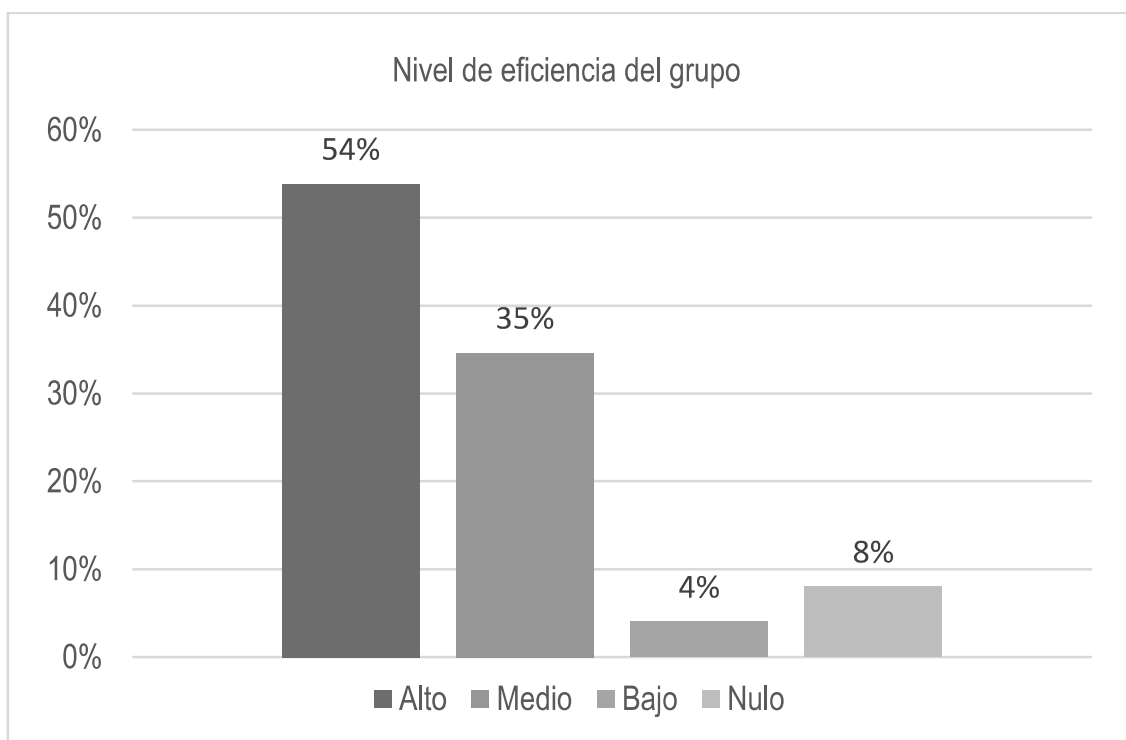
GRÁFICO 1. *Percepción competencial sobre el grupo*



Fuente: elaboración propia

En cuanto a nivel de eficiencia del grupo, como se puede observar en el Gráfico 2, el 54% reconoce que es alto y un 35% que es medio.

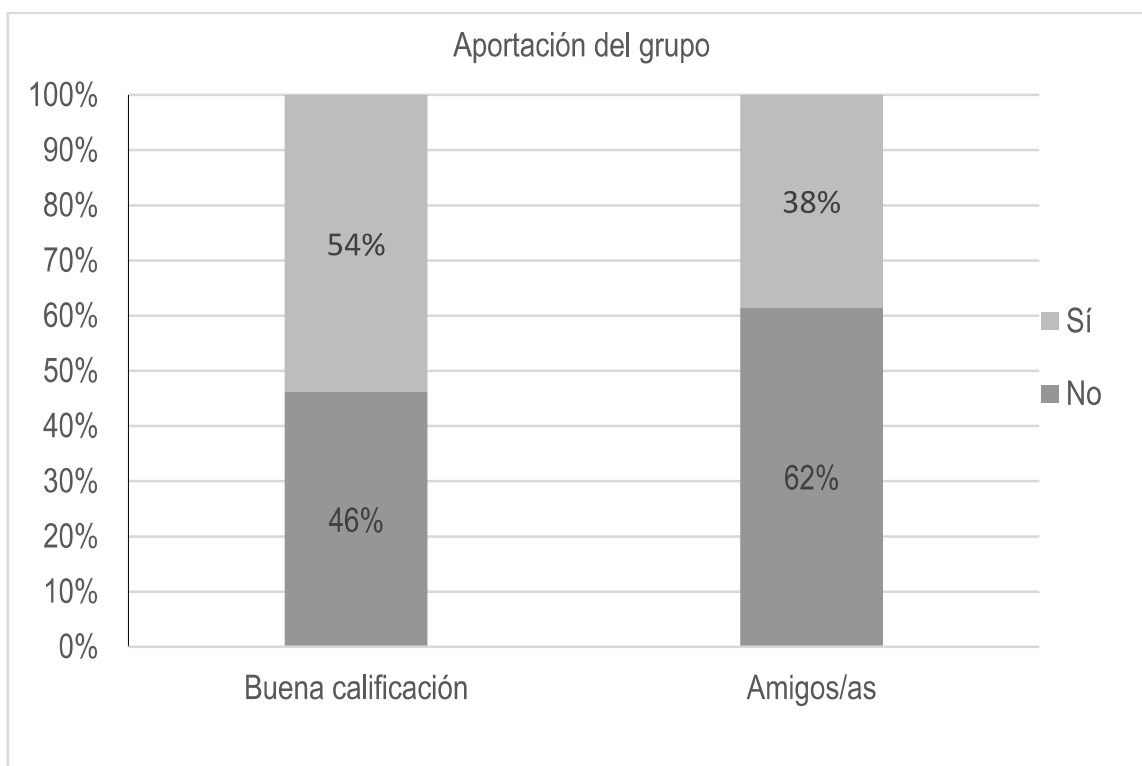
GRÁFICO 2. *Percepción nivel de eficiencia del grupo*



Fuente: elaboración propia

En cuanto a la percepción de la aportación del grupo al estudiante (Gráfico 3), encontramos dos apartados. Por un lado, tener una buena calificación, que es realmente el objetivo del trabajo grupal voluntario (“tener una calificación para mejorar su calificación final en la asignatura”), encontramos que el 54% reconoce que le ha proporcionado una buena calificación. Con respecto a los amigos/as, solo el 38% reconoce que hacer el trabajo en grupo le ha aportado amigos/as. Al ser una propuesta de trabajo en grupo con estudiantes competencialmente afines en conocimiento, este resultado en torno a la amistad era esperable porque el objetivo de estos grupos no era lograr una competencia de afinidad de amistad sino una competencia en cuanto a conocimiento.

GRÁFICO 3. Percepción aportación del grupo.



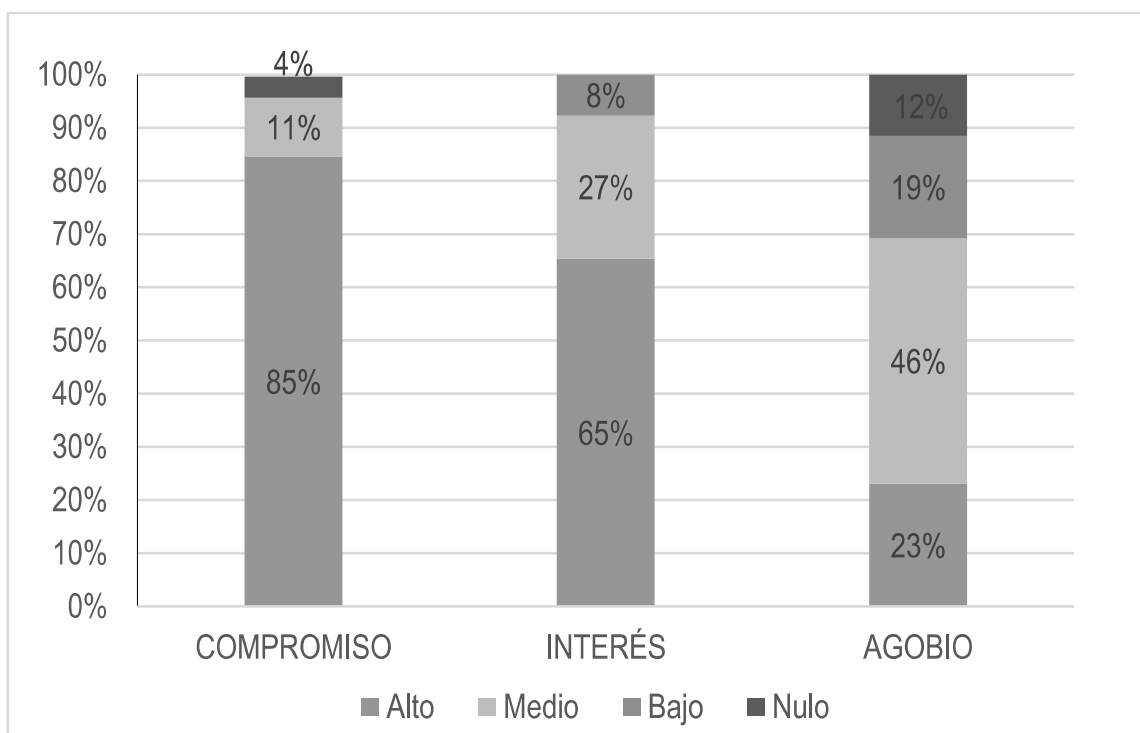
Fuente: elaboración propia

Con respecto al compromiso (Gráfico 4), un 85% de las personas encuestadas reconoce en un compromiso alto en su aportación al grupo. Dentro de este mismo apartado, el interés ha sido alto para el 63% del alumnado.

Una de las cosas importantes y que realmente nos preocupaba a la hora de constituir estos grupos, era que el alumnado se pudiera sentir agobiado de alguna manera por romper sus grupos de trabajo construidos bajo las estructuras de amistad. En este sentido, solo el 23% ha sentido un agobio alto.

Con respecto a la aportación de cada estudiante al grupo al que ha pertenecido, le preguntamos en torno a la organización, la disciplina, la ayuda a otros y otras estudiantes miembros del grupo, y al clima de trabajo. En el Gráfico 5 se presenta la distribución de las respuestas en este apartado.

GRÁFICO 4. Percepción aportación del grupo



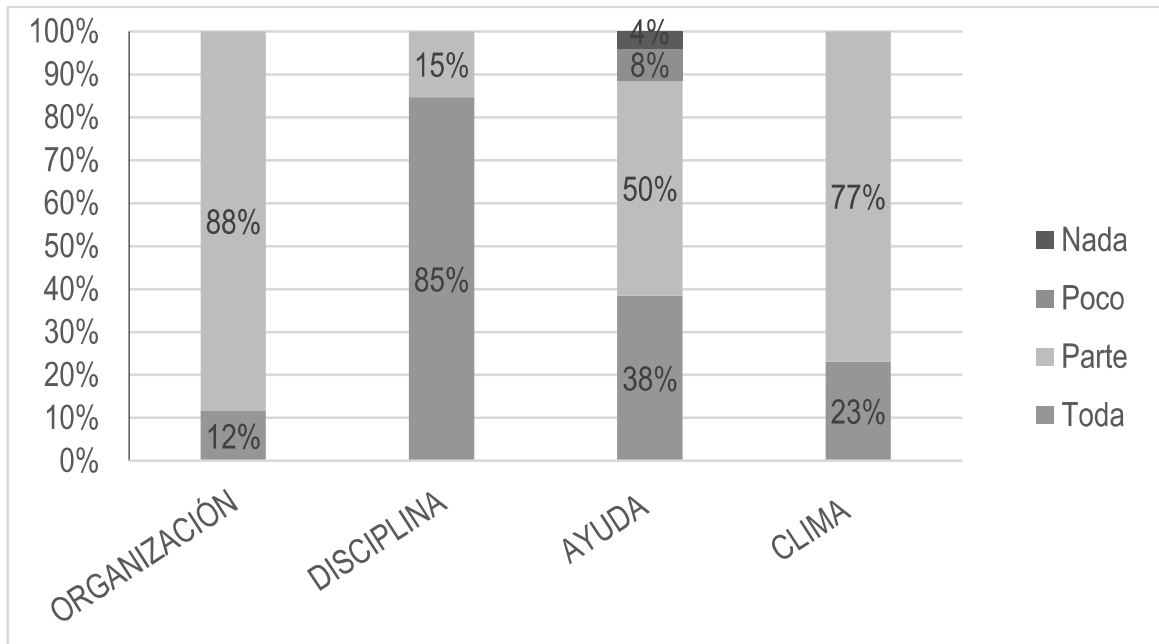
Fuente: elaboración propia

Encontramos en la percepción con respecto a la organización, que el 88% del alumnado reconoce que ha aportado *parte* de la organización y el restante 12% contesta que ha contribuido *totalmente* a la organización, lo que implica que perciben que han asumido un papel totalmente relevante y, muy posiblemente perciban que han asumido un papel de líder del grupo. En cuanto a la disciplina, el 85% considera que ha aportado toda la disciplina, repitiéndose aquí la percepción de un papel relevante dentro del grupo.

En relación a la ayuda a los demás, el 38% reconoce haber prestado *toda la ayuda* que ha podido y un 50% *parte de la ayuda* requerida. Lo mismo ocurre en torno al buen clima de trabajo, el 23% contesta que ha puesto *todo* y el 77% que ha puesto *parte* para conseguir un buen clima de trabajo.

Si observamos lo que ha aportado cada estudiante al grupo en toda organización, disciplina, ayuda y clima al grupo, se podría decir que el hecho de pertenecer a un grupo competencialmente afín ha hecho que cada estudiante logre un buen nivel de aportación en los tres niveles valorados.

GRÁFICO 5. Percepción aportación del grupo



Fuente: elaboración propia

Por último, en este apartado sobre competencias del grupo hemos preguntado cuántos estudiantes han participado activamente en la realización del trabajo en grupo, encontrando que casi el 80% valora que la totalidad de los integrantes del grupo han mostrado una participación activa en el mismo (Gráfico 6).

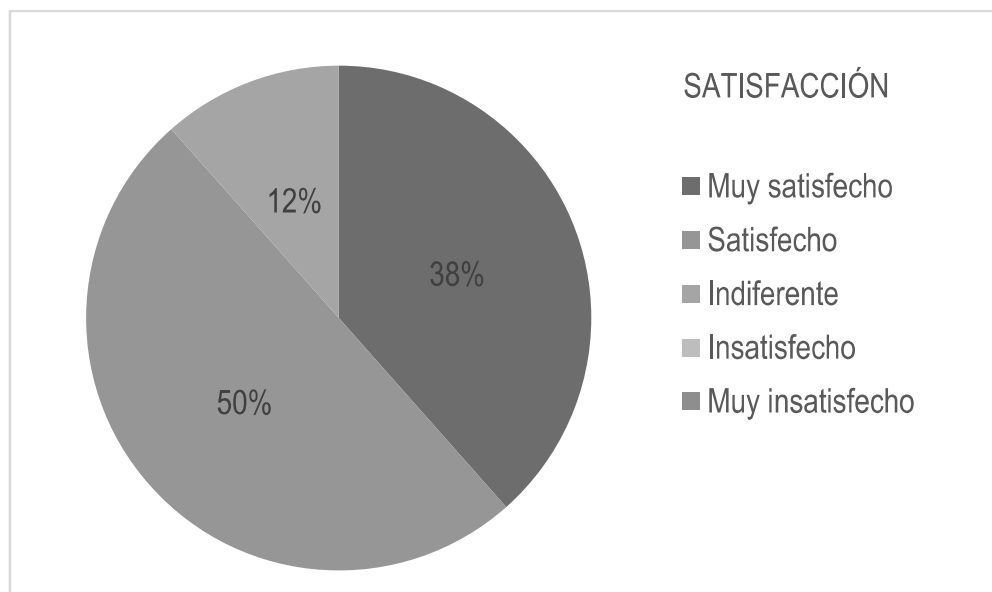
GRÁFICO 6. Percepción aportación del grupo



Fuente: elaboración propia

Sobre la satisfacción (Gráfico 7), encontramos que un 38% está muy satisfecho con el grupo y un 50% satisfecho, solamente un 12% se declara indiferente y no encontramos estudiantes que se sientan insatisfechos o muy insatisfechos, lo cual es importante y muy positivo para este tipo de intervenciones conductuales en las que obliga al alumnado a pertenecer a un determinado grupo.

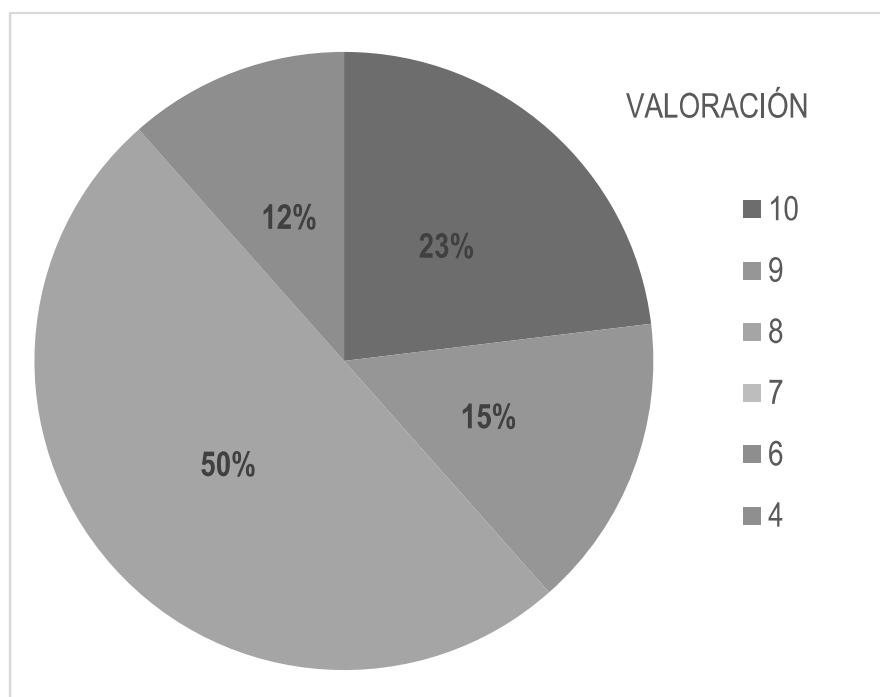
GRÁFICO 7. Satisfacción del grupo



Fuente: elaboración propia

También hemos pedido al alumnado que valore el grupo del 1 al 10. Si observamos el Gráfico 8, encontramos que todas las valoraciones son superiores a 5. El 12% del alumnado valora con un 6, un 50% sobre 8, otro 15% sobre 9 y un 23% sobre 10. Así, identificamos que el 88% del alumnado asigna una valoración igual o superior a 8, por lo que la calificación es alta, siendo, en general, la valoración de grupo muy positiva.

GRÁFICO 8. Valoración del grupo



Fuente: elaboración propia

5. CONCLUSIONES

En la enseñanza superior, existen numerosas posibilidades de estrategias de aprendizaje colaborativo, que ofrecen diferentes posibilidades de formación. Las técnicas de aprendizaje colaborativo se consideran una alternativa metodológica a los modelos de aprendizaje individualistas. Las habilidades vinculadas al trabajo en equipo incentivarían la interacción y el análisis compartido de situaciones, el liderazgo distribuido, la asunción de roles y un clima de aprendizaje basado en el entendimiento mutuo y la convivencia (Bustamante Pacari, 2017). Es decir, tiene que ver con la forma en que los estudiantes se organizan y estructuran los equipos de trabajo, para sobrellevar cada una de las actividades académicas con la priorización de la actividad colectiva más que la individual. Estas metodologías requieren una didáctica flexible que facilite la colaboración y la participación activa del alumnado (Bretones, 2008), y que los y las estudiantes tomen decisiones en su propio proceso de aprendizaje (Delors, 1996). Uno de los principios básicos del aprendizaje colaborativo es que los y las estudiantes deben trabajar juntos para aprender y son tan responsables del aprendizaje de sus compañeros y compañeras

como del suyo propio (Slavin, 1999). Las y los estudiantes del equipo de trabajo no deben preocuparse solamente de su rendimiento personal, sino que deben esforzarse para que las tareas que sus compañeras y compañeros también lleguen a resultados satisfactorios. El aprendizaje colaborativo se organiza en equipos reducidos de estudiantes que interactúan recíprocamente y tienen como meta el desarrollo del aprendizaje de todos y cada uno de sus miembros (Suárez, 2010).

Este estudio sugiere un nuevo enfoque para formar grupos de trabajo colaborativo mediante una intervención conductual. Los miembros del grupo fueron seleccionados por la profesora en función de su nivel de conocimientos y habilidades, utilizando un método exógeno para evitar el agrupamiento por amistad y fomentar la diversidad de pensamiento y el rendimiento del alumnado. La participación en el trabajo en grupo fue voluntaria y la calificación obtenida se consideró en la calificación final en acta.

La experiencia docente se realizó entre el alumnado de primer curso del Doble Grado en Finanzas y Contabilidad y Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de Sevilla matriculados en la asignatura "Introducción a las Finanzas".

El objetivo principal de este estudio es conocer la percepción del alumnado sobre su experiencia con esta metodología de aprendizaje activo. Esta percepción se ha estudiado a través de cuatro dimensiones: la contribución del alumno al grupo, la contribución del grupo al alumno, el grado de satisfacción y la valoración de la experiencia.

Como conclusiones de este trabajo podemos afirmar que es viable realizar intervenciones conductuales enfocadas al trabajo entre estudiantes competencialmente afines y que la percepción del alumnado sobre dichos grupos es positiva. De hecho, los análisis de las respuestas del alumnado a las cuestiones planteadas indican que el alumnado reconoce que los miembros del grupo estuvieron implicados manteniendo una participación activa en el mismo.

La valoración de dos aspectos como la eficiencia del grupo y el número de participantes preparados para realizar y desarrollar el trabajo pone de manifiesto que el alumnado reconoce el nivel competencial del resto de estudiantes. Los niveles de satisfacción y valoración también reafirman

la idoneidad de los grupos formados. Hemos de destacar que es un trabajo voluntario cuyo objetivo es la mejora de la calificación final de forma acorde al nivel real competencial del alumnado. De hecho, los resultados a la pregunta relativa a si el trabajo le ha proporcionado una buena calificación indican que el objetivo de la intervención se ha logrado, ya que la calificación debe reflejar el nivel competencial.

Los resultados muestran que la mayor parte del alumnado se ha involucrado en el trabajo grupal y se siente satisfecho, reconociendo que le ha proporcionado una buena calificación. Destaca el hecho de que, a pesar de la valoración positiva del grupo, un amplio porcentaje reconoce que el grupo no le ha proporcionado amigos/as. Esto es importante ya que, a nivel competencial, se ha favorecido el desarrollo de la capacidad de adaptación al ser impuesta la elección de los miembros del grupo de forma exógena y que esta elección esté basada en la afinidad competencial de los mismos. Esta experiencia prepara al alumnado para enfrentarse a futuros desafíos académicos y profesionales, por lo que pensamos que esta actividad puede tener beneficios para los y las estudiantes, también, en el largo plazo.

Como discusión general podemos decir que el trabajo en grupos competencialmente afines influye positivamente en el rendimiento académico del alumnado y promueve el desarrollo de habilidades sociales y emocionales de los y las estudiantes. Al trabajar en equipo, el alumnado tiene la oportunidad de practicar habilidades como la comunicación efectiva, la resolución de conflictos y la empatía, por lo que el trabajo en grupo puede servir para evaluar numerosas competencias de los y las estudiantes. Consideramos que esta experiencia es extrapolable a otras materias asignaturas y grados.

Por último, este trabajo pretende contribuir a la escasa literatura sobre intervenciones conductuales y el impacto del trabajo en grupo en el ámbito universitario, particularmente en el campo de los estudios económicos, empresariales y financieros.

El presente trabajo no está exento de limitaciones. El profesorado que imparte estas asignaturas ha cambiado a lo largo de los años lo que no nos ha permitido replicar la intervención en diferentes cursos

académicos. Para llevar a cabo, de manera efectiva, este tipo de intervenciones conductuales se requiere de un entrenamiento y conocimiento previo por parte del profesorado que lo implementa. El cambio de profesorado ha resultado ser una limitación para plantear un estudio con un horizonte más amplio.

En línea con lo expuesto, como futuras líneas de investigación proponemos ampliar el horizonte temporal de la investigación. Además, sugerimos la posibilidad de replicar la intervención con una planificación más detallada y ampliada de la actividad grupal, estableciendo roles y responsabilidades a cada miembro del grupo.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

La autora María Victoria Avilés-Blanco agradece la Ayuda PID 2020-118585GB-I00 financiada por MCIN/AEI/10.13039/501100011033.

8. REFERENCIAS

- Alonso-Martín, P. (2010). La valoración de la importancia de las competencias transversales: comparación de su percepción al inicio y final de curso en alumnos de psicología. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), 119-140. <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321938008.pdf>
- Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: Rethinking Assessment for the Learning Society. *Studies in Continuing Education*, 22 (2), 151-167. <http://dx.doi.org/10.1080/713695728>
- Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (Eds.). (2014). *Peer learning in higher education: Learning from and with each other*. Routledge.
- Bretones, A. (2008). Participación del alumnado de Educación Superior en su evaluación. *Revista de Educación*, 347, 181-202. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/72305>
- Bustamante Pacari, J. (2017). El aprendizaje cooperativo: una competencia imprescindible en educación superior. Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior.
- Cabero-Almenara, J. y Marín-Díaz, V. (2014). Posibilidades educativas de las redes sociales y el trabajo en grupo. Percepciones de los alumnos universitarios. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 21(42), 165-172. <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-16>

Declaración de Roma

http://ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf

- Delors, J. (1996) Education: the necessary utopia. In: Learning: The Treasure Within. Report of the International Commission on Education for the Twenty-First Century (pp.13-35). Paris: UNESCO.
- Estrada, M., Monferrer, D. y Moliner, M.A. (2016). El Aprendizaje Cooperativo y las Habilidades Socio-Emocionales: Una Experiencia Docente en la Asignatura Técnicas de Ventas. *Formación universitaria*, 9(6), 43-62. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000600005>
- Guerra Santana, M., Rodríguez Pulido, J. y Artilles Rodríguez, J. (2019). Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(36), 269-281. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191836guerra5>
- Jung I., Choi S., Lim C, y Leem J.(2002). Effects of different types of interaction on learning achievement, satisfaction and participation in web-based instruction. *Innov Educ Teach Int.* 39(2):153–162. doi:10.1080/14703290252934603
- León del Barco, B., Mendo-Lázaro, S., Felipe-Castaño, E., Polo del Río, M. I., y Fajardo-Bullón, F. (2017). Potencia de equipo y aprendizaje cooperativo en el ámbito universitario. *Revista de Psicodidáctica*, 22 (1), 9-15. [http://dx.doi.org/10.1016/S1136-1034\(17\)30038-2](http://dx.doi.org/10.1016/S1136-1034(17)30038-2)
- Kidder, D., y Bowes-Sperry, L. (2012). Examining the influence of team project design decisions on student perceptions and evaluations of instructors. *Academy of Management Learning & Education*, 11 (1), 69-81. <http://dx.doi.org/10.5465/amle.2010.0040>
- Knight, A. P., y Eisenkraft, N. (2015). Positive is usually good, negative is not always bad: The effects of group affect on social integration and task performance. *Journal of Applied Psychology*, 100(4), 1214–1227. <https://doi.org/10.1037/apl0000006>
- Monedero, C., y Durán, D. (2002). *Entramados: métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Madrid: Édebe.
- Robledo Ramón, P., Fidalgo Redondo, R., Arias Gundín, O., y Álvarez Fernández, L. (2015). Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias a través de diferentes metodologías activas. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 369–383. <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.201381>
- Rodríguez Gómez, G. Ibarra Saiz, M., Cubero Ibáñez, J. (2018) Competencias básicas relacionadas con la evaluación. Un estudio sobre la percepción de los estudios universitarios. *Educación XXI*, vol. 21, núm. 1, 2018, pp. 181-207. DOI: 10.5944/educXXI.14457

- Sánchez Godoy, I. y Casal Madinabeitia, S. El desarrollo de la autonomía mediante las técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula de I2. *Porta Linguarum*, 25: 179-190 (2016). DOI: 10.30827/Digibug.53915
- Sarrionandia, G.E. (1995). El aprendizaje cooperativo: un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje, en “La interacción social en contextos educativos” (pp. 167-192). Siglo XXI de España Editores.
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica* (Segunda ed.). Buenos Aires: Aique.
- So, H.J y Brush, T.A. (2008) Student perceptions of collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environment: Relationships and critical factors. *Computers & Education*. Volume 51, Issue 1, pp. 318-336, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.05.009>.
- Suárez, C. (2010). *Cooperación como condición social de aprendizaje*. Barcelona: UOC.
- Tejeda Díaz, R., & Sánchez del Toro, P. (2010). Estrategias de intervención para la formación de competencias profesionales en la educación superior. *Pedagogía Universitaria*, 15(5), 39. <https://link.gale.com/apps/doc/A466617345/AONE?u=anon~8b540418&sid=googleScholar&xid=4b1f4c6f>