

Aprendizaje cooperativo y desarrollo de competencias sociales: ejemplos en una clase de lengua inglesa

Cooperative learning and development of social competences: examples from an english language classroom

María Martínez Lirola^{i, ii}  

ⁱ Universidad de Alicante; Alicante; España.

ⁱⁱ University of South Africa (UNISA); Pretoria; Sudáfrica.

Correspondencia. María Martínez Lirola
Email: maria.lirola@ua.es

Recibido: 25/03/2020

Revisado: 08/04/2021

Aceptado: 15/04/2021

Citar así: Martínez Lirola, María. (2021). Aprendizaje cooperativo y desarrollo de competencias sociales: ejemplos en una clase de lengua inglesa. *Revista Guillermo de Ockham*. 19(1), 39-54.
<https://doi.org/10.21500/22563202.4635>

Copyright: © 2021. Universidad de San Buenaventura, Cali. La Revista Guillermo de Ockham proporciona acceso abierto a todo su contenido bajo los términos de la licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0).

Conflicto de intereses. El autor ha declarado que no hay conflicto de intereses.

Disponibilidad de datos. Todos los datos relevantes están en el artículo. Para mayor información contactar al autor de correspondencia.

Fondos. Ninguno. Esta investigación no recibió ninguna subvención específica de agencias de financiamiento de los sectores público, comercial o sin fines de lucro.

Descargo de responsabilidad. El contenido de este artículo es responsabilidad exclusiva del autor y no representa una opinión oficial de su institución ni de la Revista Guillermo de Ockham.

Resumen

Este artículo pretende ser una contribución a un proceso de enseñanza que fomente una metodología activa en la que el alumnado adquiere protagonismo y desarrolla distintos tipos de competencias. Los objetivos de esta investigación son hacer una propuesta de actividades cooperativas que contribuyan a la adquisición de competencias sociales y conocer la opinión del alumnado universitario sobre determinados aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante una encuesta. La metodología es cualitativa-descriptiva. Se presentan algunas actividades cooperativas de temática social que contribuyen a la adquisición de competencias sociales, como la comunicación y la cooperación, y se señala la manera como estas actividades fomentan la adquisición de dichas competencias en el alumnado. Se explora cómo la metodología cooperativa que se propone en este trabajo implica cambios en los papeles del profesorado y del alumnado, pues ambos han de compartir el protagonismo y trabajar con las competencias mencionadas para que las prácticas docentes sean efectivas. Al final del cuatrimestre, el alumnado respondió a una encuesta con el fin de observar qué competencias habían adquirido y conocer lo que pensaban sobre la metodología planteada. Los resultados muestran que el alumnado valora el empleo de una metodología cooperativa que potencia la adquisición de competencias.

Palabras clave: actividades cooperativas, competencias sociales, metodología activa, proceso de enseñanza-aprendizaje, educación superior, educación, alumnado universitario, destrezas, sociedad, ciudadanía.

Abstract

This article intends to be a contribution to a teaching-learning process that promotes an active methodology in which students are the protagonists and acquire competences. This paper presents some cooperative activities on social topics that contribute to the acquisition of social competences, and it shows how these activities promote the acquisition of these competences. The objectives of this research are to make a proposal for cooperative activities that contribute to the acquisition of social competences and to know the opinion of university students about certain aspects of the teaching-learning process through a survey. The methodology is qualitative-descriptive. Some cooperative social-thematic activities

that contribute to the acquisition of social competences such as communication and cooperation are presented. This article will explore how the cooperative methodology proposed involves changes in the roles of teachers and students as both have to share the spotlight and work with the said competences. Students completed a survey at the end of the semester in order to observe the main competences they had acquired and to know what they thought about the methodology used. The results show that students value the use of a cooperative methodology that enhances the acquisition of competences.

Keywords: cooperative activities, social competences, active methodology, teaching-learning process, higher education, education, university students, skills, society, citizenship.

Introducción

En general, durante mucho tiempo la enseñanza de las lenguas extranjeras se ha centrado en los aspectos gramaticales y en trabajar en distintas destrezas (escucha, lectura, escritura, habla e interacción) (Larsen-Freeman y Celce Murcia, 2016). El profesorado se marcaba objetivos relacionados con dichos temas y con el nivel que el alumnado debía alcanzar al finalizar la asignatura. Sin embargo, la implantación de los cambios planteados por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en los últimos años, ha traído consigo modificaciones importantes en la enseñanza superior. Entre estas transformaciones destacan establecer la enseñanza de competencias que permitan al alumnado aprender haciendo y fomentar que asuma protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cabrera, Portillo y Prades, 2016; Villa Sánchez, 2020). El compromiso de formar profesionales competentes y comprometidos ha de ser uno de los ejes fundamentales de todo proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad. Por tanto es fundamental basar la enseñanza en competencias de modo que contribuya a que el alumnado pueda llevar a la práctica lo que aprende, pues se fomenta un aprendizaje activo y reflexivo. Además, se ha de destacar que el hecho de que la lengua sea la expresión social del lenguaje, es también, en esencia, una actividad del colectivo humano que va más allá del simple activismo en clase, por lo que se requiere una enseñanza que potencie el uso de la lengua en contextos reales y que lleve consigo la adquisición de competencias.

Una competencia importante de cara a ser futuros profesionales y adaptarse a las demandas del mercado laboral, es trabajar de manera cooperativa. De ahí que sea necesario promover actividades grupales para que el alumnado aprenda a interactuar con sus iguales. En este sentido, las actividades que promueven la cooperación permiten que los estudiantes discutan con los demás, comparen y contrasten las propias ideas, y contribuyan de forma activa al aprendizaje, para que el alumnado se convierta en sujeto generador (Martínez Lirola, 2013). Además, las actividades cooperativas desempeñan un papel significativo en la enseñanza universitaria, porque potencian la adquisición de competencias emocionales (Escalona Pardo, Frías Reyes y Fonseca Calderón, 2020; Martínez Lirola y Llorens, 2014).

En este sentido, este artículo busca contribuir a un proceso de enseñanza en el que se fomente una metodología activa al llevar a cabo actividades cooperativas con las que se pretende potenciar las competencias emocionales (en concreto, las sociales), y se establezcan relaciones entre lo que se enseña en las aulas y la vida real. A pesar de que este tema se desarrolla en el siguiente apartado, es necesario señalar que las competencias emocionales se dividen en personales y sociales. Las primeras incluyen el autocontrol, la honestidad y la integridad, el compromiso, la iniciativa, el optimismo, y las segundas abarcan comprender a los otros, la conciencia política (que hace alusión a quién tiene el poder en los grupos), la comunicación, la cooperación, el liderazgo, la influencia y la resolución de conflictos.



Los objetivos de esta investigación son los siguientes: 1. hacer una propuesta de actividades cooperativas que contribuyan a la adquisición de competencias sociales como la comunicación o la cooperación, de modo que se produzca una educación integral que pueda dar respuesta a las demandas sociales, y 2. conocer la opinión del alumnado universitario sobre determinados aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo. Con el fin de alcanzar los objetivos propuestos, se diseñaron distintas actividades cooperativas de temática social que favorecen la adquisición de competencias. Así, se observó cómo la metodología cooperativa propuesta para la enseñanza de la lengua extranjera era adecuada para la adquisición de competencias sociales como la comunicación, la cooperación o el liderazgo, que le serán de utilidad al alumnado su vida profesional.

En este sentido, la principal pregunta de la investigación es la siguiente: ¿qué opinión tiene el alumnado universitario sobre determinados aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje como, por ejemplo, emplear una metodología cooperativa o emplear textos reales de temática social?

La propuesta de actividades que se presenta en este artículo implica la necesidad de que la formación del profesorado no se centre solo en dominar su disciplina, en este caso la lengua inglesa, sino también en ser un profesorado competente desde el punto de vista emocional en general y social en particular, cuya formación va más allá de la requerida en su propia disciplina. Este tipo de competencias permiten al profesorado profundizar en los valores y la filosofía que hay detrás de sus prácticas docentes y observar cómo trabajar de este modo lleva consigo un avance en su formación (Martínez Lirola, 2013).

Una enseñanza universitaria de calidad requiere que las/os profesionales estén comprometidas/os y formadas/os de modo que no se limiten a enseñar conocimientos relacionados con la disciplina académica de su especialidad, sino que potencien una formación integral del alumnado. En este sentido, cuando el profesorado está formado en competencias emocionales en general y sociales en particular, mejoran sus estrategias didácticas y sus prácticas docentes (Martínez Lirola, 2013). Esto implica que se toma conciencia de la necesidad de fomentar el aprendizaje activo entre el alumnado, para mejorar su éxito académico (Johnson, Johnson y Smith, 2007).

A continuación, se presenta el marco teórico y el estado de la cuestión; luego se exponen el contexto y los participantes de la investigación, se enuncia la metodología y se formula una propuesta de actividades cooperativas. Por último, se propone la discusión en torno a los resultados y se enuncian las conclusiones.

Marco teórico y estado de la cuestión

Como se ha señalado en la sección anterior, consideramos fundamental que la enseñanza universitaria esté basada en competencias. Así, “todos los aspectos curriculares y organizativos se definen en torno a las competencias que tiene que adquirir el alumnado” (García Sanz, 2014, p. 88). Siguiendo a Bisquerra y Pérez, una *competencia* consiste en “la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (2007, p. 3).

Una de las competencias sociales fundamentales para potenciar la formación integral del alumnado es la cooperación; de ahí que en este artículo nos centremos en presentar una experiencia de aprendizaje cooperativo (AC) centrada en el análisis de textos multimodales sobre asuntos sociales y en un debate cooperativo.

El AC implica, como su nombre lo indica, que las tareas se realizan mediante la cooperación de los distintos miembros que componen un grupo y el resultado final es responsabilidad de las personas que participan en el proceso de preparación de las actividades. En palabras de Prieto Navarro (2007):

[...] la cooperación implica aprender conjuntamente para lograr metas compartidas. En las actividades cooperativas, los estudiantes buscan su propio beneficio, pero también el de los otros miembros del grupo. Con tal finalidad trabajan coordinadamente para maximizar su propio aprendizaje y el de sus compañeros. Aprender uno mismo y asegurarse de que los demás también lo hacen es la esencia de este tipo de experiencias de aprendizaje grupal. (p. 10)

El diseño de actividades cooperativas ofrece al alumnado la oportunidad de cambiar su forma de aprender; por ejemplo, en lugar de memorizar contenidos, les permite comprenderlos al trabajar con distintas competencias de manera práctica, a la vez que comparte con otras personas, de modo que puede discutir distintas cuestiones durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como señala Martínez Lirola (2013): “Al trabajar de manera grupal es necesario negociar los acuerdos, tomar decisiones consensuadas y no olvidar que el trabajo final depende de la implicación de cada uno de los miembros”. (p. 75)

Johnson y Johnson (1989, 1994, 1997, 2007, entre otros de sus estudios) son los autores que más han trabajado en el AC en las últimas décadas. Las características de esta metodología la convierten en una modalidad de aprendizaje mucho más compleja y rica que el tradicional “trabajo en grupo” (Johnson, Johnson y Holubec, 1998), en el cual el alumnado no fomenta las habilidades interpersonales ni es consciente de la responsabilidad de todos los miembros del grupo en el resultado final. Las características del AC son las siguientes: *interdependencia positiva* (las/os estudiantes comparten metas y recursos); *responsabilidad individual* (cada miembro del grupo es responsable de la tarea que le corresponde, y es, a su vez, responsable del éxito o del fracaso de sus compañeras/os); *comunicación cara a cara* (el alumnado intercambia información y materiales y se ayuda mutuamente); *habilidades interpersonales* (los estudiantes aprenden a resolver juntos los problemas desarrollando habilidades de comunicación, toma de decisiones y solución de conflictos) y *reflexión sobre el trabajo* (valoración de la efectividad del trabajo realizado). A las dos primeras características, Kagan (1999) añade la *participación igualitaria* (los estudiantes más tímidos participan el mismo tiempo que el resto) y la *interacción simultánea* (el alumnado es activo en cualquier momento), como necesarias para que una actividad sea cooperativa.

Optar por una metodología cooperativa nos parece muy útil, pues potencia la idea de aprender haciendo; es decir, el alumnado trabaja con sus iguales con el fin de adquirir competencias que previamente se han programado junto con los objetivos, los contenidos y las actividades en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Johnson *et al.*, 1998; Johnson y Johnson, 2004; McCafferty, Jacobs y DaSilva Iddings, 2006; Millis y Rhem, 2010; Prieto García, Alarcón Rubio y Fernández Portero, 2018; Prieto Navarro, 2007; Saura y Del Valle Antolín, 2012; Saavedra Serrano, 2018; Shimazoe y Aldrich, 2010).

La idea presentada en el párrafo anterior lleva consigo cambios en el modo en que se establecen las relaciones de poder en el aula entre el profesorado y el alumnado. En este sentido, al hablar del *poder en el aula* es importante señalar que el AC potencia que el alumnado y el profesorado compartan la responsabilidad a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que el tradicional papel del profesorado como autoridad y fuente de conocimientos queda sustituido por el de *coach* o tutor, facilitador del proceso de aprendizaje o guía, entre otros (Martínez Lirola, 2007; Morales Vallejo, 2008). En este sentido, el alumnado puede influir en su nota si el profesorado concede importancia a la autoevaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En consecuencia, el tradicional



papel del alumnado pasivo también se modifica, pues los estudiantes son ahora personas que toman decisiones, gestionan su proceso de aprendizaje y son capaces de establecer relaciones entre lo que aprenden y las demandas sociales.

En los últimos años se han llevado a cabo varios estudios relacionados con el AC en la adquisición de las competencias en el ámbito de la enseñanza del inglés (Martínez Lirola y Crespo Fernández, 2010; Martínez Lirola y Llorens, 2012, 2014). En estos estudios, el alumnado señala que gracias a trabajar de manera cooperativa puede adquirir las competencias sociales anteriormente mencionadas, de modo que su aprendizaje va más allá de la adquisición de conocimientos, como ha sido tradicional en la enseñanza. El AC no solo potencia que el alumnado coopere para que las actividades propuestas se lleven a cabo con éxito, sino que, además, favorece que se desarrollen otras competencias, entre las que destacan la búsqueda de información sobre un tema determinado, la capacidad de síntesis, el reparto de tareas y la capacidad de liderazgo.

El AC ofrece la posibilidad de trabajar en pequeños grupos con un objetivo común, de modo que todas las personas compartan la responsabilidad. Esto lleva consigo que los miembros del equipo tengan que interactuar y tomar decisiones a lo largo del proceso de aprendizaje. Según la madurez de las personas que integran los grupos, a veces surgen conflictos relacionados fundamentalmente con el grado de implicación en las tareas que van a desarrollar los distintos miembros o en la toma de decisiones sobre cómo gestionar la información para la organización de las actividades cooperativas propuestas (Morales Vallejo, 2008). En este sentido, la cooperación permite fomentar competencias emocionales, además de gestionar los conflictos de manera no violenta, hecho que constituye un reto en la educación del siglo XXI (Aldana Gutiérrez, Fonseca Guerrero y Jerez Bohórquez, 2020; Baesler y Lauricella, 2014; Barbeito Thonon, 2016; Cabrera, Portillo y Prades, 2016; Rosales, 2015). Por ejemplo, uno de los conflictos que se observan con frecuencia es que al alumnado le cuesta compartir el liderazgo o respetar opiniones muy distintas de la propia. Cuando esto ocurre, se trabaja en el aula la necesidad de compartir el poder, para que todo el mundo pueda asumir una responsabilidad y la importancia de aprender de opiniones que son distintas de la propia.

Distintos autores han prestado atención a la importancia de las competencias emocionales en la enseñanza (Armstrong, 2014; Barblett y Maloney, 2010; MacCann, Lipnevich y Roberts, 2012). Tallón y Sikora las definen de este modo: “Una competencia emocional es una capacidad específica basada en la inteligencia emocional que nos permite interactuar mejor con el mundo”. (2011, p. 40)

Las competencias emocionales se subdividen en personales y sociales. La *competencia personal* es la habilidad que los seres humanos tienen para regular las emociones de manera efectiva. Incluye el autocontrol, la honestidad y la integridad, el compromiso, la iniciativa, el optimismo. Por su parte, la *competencia social* se centra en la integración del pensamiento, el sentimiento y el comportamiento para conseguir objetivos interpersonales y sociales. Incluye comprender a los otros, la conciencia política (que hace alusión a quién tiene el poder en los grupos), la comunicación, la cooperación, el liderazgo, la influencia y la resolución de conflictos. Este tipo de competencias son importantes por dos razones fundamentales:

Las emociones y las habilidades relacionadas con las emociones son importantes en la educación por dos razones: a. como facilitadoras de los resultados tradicionalmente valorados como habilidades académicas, resultados de exámenes más altos y mejores calificaciones; y b. como un valioso resultado en sí y por sí mismos. Mientras que las habilidades académicas son ciertamente importantes, es una meta digna tener estudiantes

felices con fuertes habilidades emocionales, y que son resistentes a las emociones negativas, con independencia de sus calificaciones (MacCann *et al.*, 2012, p. 315).¹

Debido a las características de las actividades que se presentan en el apartado “Propuesta de actividades cooperativas”, en este artículo se concede especial importancia a la comunicación, la cooperación y el liderazgo.

Contexto y participantes

Las actividades que se describen en el apartado que sigue se llevaron a cabo en la asignatura obligatoria Lengua Inglesa V, del grado en Estudios Ingleses, de la Universidad de Alicante. El fin de esta asignatura es que el alumnado adquiera un nivel C1, es decir, avanzado dentro del Marco común europeo de referencia para las lenguas (Consejo de Europa, 2001), mediante el desarrollo de las distintas destrezas. Se imparten cuatro horas de clase semanales en las que se trabajan aspectos relacionados con la escritura académica (presentación de los distintos recursos cohesivos y tipos de textos), con gramática y vocabulario, y también se potencia el desarrollo de las destrezas orales por medio de la preparación de una presentación oral y un debate cooperativo sobre un tema social.

Durante el curso académico 2019-2020 hubo 91 personas matriculadas en la asignatura (70 mujeres y 21 hombres). El alumnado ha estudiado inglés en la enseñanza secundaria obligatoria, en bachillerato y en los dos cursos anteriores del grado. La mayoría quiere dedicarse a la docencia, la traducción o a laborar en empresas de comercio exterior. Dicho alumnado trabajó de manera cooperativa durante todo el cuatrimestre.

Metodología

La metodología empleada en este artículo es principalmente cualitativa-descriptiva al hacer la propuesta de actividades. Dadas las limitaciones de espacio, el apartado que sigue se centra en describir con detalle solo algunas de las actividades cooperativas trabajadas y las principales competencias sociales que con ellas adquiere el alumnado, entre las que destacan la comunicación, la cooperación y el liderazgo.

Con el fin de observar si el alumnado llevó a cabo las actividades con éxito y adquirió las competencias pertinentes, se preparó una rúbrica que se presenta en la sección que sigue. Al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, la profesora preparó una encuesta de siete preguntas (véase Anexo 1) para que el alumnado pudiera expresar su opinión de manera anónima sobre la metodología cooperativa y las competencias sociales. Los resultados se presentan a continuación de la propuesta de actividades.

Debido al número elevado de estudiantes matriculados en la asignatura, se optó por una metodología cooperativa que fomentara la interacción durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante actividades cooperativas en grupos pequeños. Así, al comenzar el curso académico 2019-2020, la profesora pidió al alumnado del grado de Estudios Ingleses de la Universidad de Alicante matriculado en la asignatura Lengua Inglesa V que se reuniera en grupos de cinco personas para llevar a cabo una serie de actividades cooperativas a lo largo de todo el cuatrimestre. En este sentido, la metodología es principalmente cualitativa, pero también es cuantitativa en cuanto se tienen en cuenta los resultados de una encuesta elaborada a las/os estudiantes.

1. Traducción de la autora. El original dice: “Emotions and emotion-related skills are important in education for two reasons: (a) as facilitators of traditionally valued outcomes such as academic skills, higher test scores, and better grades; and (b) as a valued outcome in and of themselves. While academic skills are certainly important, it is a worthy goal to have happy students with strong emotional skills, and who are resilient to negative emotions, irrespective of their grades”.



La profesora explicó los principios básicos del aprendizaje cooperativo e introdujo el concepto de *competencia emocional* y sus tipos al comienzo del cuatrimestre, con el fin de que el alumnado tomara conciencia del tipo de competencias que se iban a trabajar al ejecutar las distintas tareas de forma cooperativa. Dichas actividades consistían en una presentación oral cooperativa sobre un tema social, un debate sobre el mismo tema de la presentación y el análisis cooperativo de los recursos cohesivos en textos de temática sociales.

Se buscó que las actividades diseñadas ayudaran al alumnado a establecer relaciones entre lo que ocurre en las aulas y la vida. Esto nos lleva a señalar que siempre que sea posible y de acuerdo con la naturaleza de las asignaturas que se enseñen, se han de tratar asuntos y usar materiales en las aulas relacionados con lo que ocurre en la sociedad. De este modo, además de enseñar los contenidos presentes en el currículum, contribuiremos a la formación de un alumnado activo y crítico, con conciencia de que desempeña un papel importante como ciudadanía activa y, por lo tanto, con capacidad para contribuir a la construcción de un mundo mejor.

La enseñanza de las lenguas extranjeras favorece el uso de textos reales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con los cuales se pueden tratar temas de actualidad en las aulas. Así, es fundamental emplear en la enseñanza textos multimodales (aquellos que combinan más de un modo de comunicación, por ejemplo, imagen con texto escrito), con el fin de trabajar sobre asuntos sociales con materiales reales. El que dichos textos contengan imagen, les concede un sentido de inmediatez y realidad del que muchas veces carecen los textos monomodales, en los que solo encontramos texto escrito. Antes de empezar a trabajar con dichos textos, la profesora explicó el concepto de texto multimodal y el modo de analizarlo según el modelo propuesto por Kress y van Leeuwen (2006).

Se seleccionó este tipo de textos porque su empleo es muy útil en la enseñanza de las lenguas extranjeras si el profesorado sabe cómo explotarlo y diseña unas prácticas docentes basadas en ellos centradas en la adquisición de determinadas competencias.

En este sentido, emplear estos textos en la enseñanza universitaria facilita al alumnado la reflexión sobre el tema social en que se centren, pues la imagen favorece acercarse a la realidad social gracias a su inmediatez. Nos parece que trabajar con textos multimodales de temática social en una clase de la asignatura Lengua Inglesa V del grado en Estudios Ingleses, puede contribuir de modo muy efectivo, a potenciar distintos tipos de competencias, tanto por parte del profesorado como del alumnado. Además, este tipo de textos son muy útiles para actuar de forma cooperativa y fomentar la interacción, además de promover en todo momento el desarrollo de una pedagogía activa. El hecho de que los textos tengan imagen hace que sea fácil para el alumnado expresar su opinión sobre los textos.

Finalmente, es conveniente precisar que el hecho de que en la enseñanza de las lenguas extranjeras el acto comunicativo sea vital, favorece la interacción entre el alumnado y entre este y la profesora durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto lleva consigo intercambios comunicativos que permiten poner en práctica las distintas destrezas y la adquisición de competencias como las mencionadas anteriormente. Es decir, la naturaleza propia del lenguaje y su expresión social que es la lengua (en este caso el inglés como lengua extranjera con todo su bagaje cultural propio) favorece que la enseñanza sea entendida como un acto social que potencia distintos tipos de competencias en el alumnado involucrado.

Propuesta de actividades cooperativas

Como se ha mencionado, Lengua Inglesa V está diseñada para llevar a cabo una serie de actividades cooperativas a lo largo de todo el curso académico. En todo momento se fomentó que el alumnado fuera el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de una metodología activa, lo cual conduce a que el alumnado aprende al adquirir protagonismo en las actividades que se llevan a cabo. A continuación, se describen algunas de las actividades cooperativas desarrolladas.

1. Análisis de textos sobre un tema social. La primera actividad cooperativa consistía en lo siguiente: una vez que la profesora explicó los principales recursos cohesivos en inglés (referencia, substitución, elipsis, conjunciones y cohesión léxica) y los principales principios de la composición de textos multimodales –según [Kress y van Leeuwen \(2006\)](#) (el valor de la información, la prominencia y los marcos)–, la clase se dividió en cinco grupos; a cada uno se le encargó que analizara un recurso cohesivo y dos de las características visuales en textos sobre temas sociales. Cada grupo tenía que poner por escrito los principales aspectos analizados en cada texto y escribir su opinión sobre la realidad que se refleja en ellos. De este modo, se trabajaba de manera cooperativa para lograr una meta común, pues era necesario, después, escuchar el análisis de todos los grupos para completar el propio.

La profesora enfatizó que todo el alumnado tenía que aportar ideas, es decir, cada miembro del grupo tenía que participar con al menos dos ideas, de modo que se cumplieran los principios de interdependencia positiva y responsabilidad individual (enunciados antes dentro de las características del AC). Además, la profesora controló el tiempo de intervención el cual fue de tres minutos por persona, para que se cumplieran los principios de participación igualitaria e interacción simultánea. Así, las personas más tímidas intervenían el mismo tiempo que el alumnado más extrovertido.

Con esta práctica se combinan el desarrollo de las destrezas escritas y orales. Por un lado, esta actividad es una introducción para que el alumnado escriba un ensayo basado en un texto multimodal de corte social; de ahí que se le pida que una vez hecho su análisis, escriba el párrafo introductorio de un ensayo académico relacionado con un problema social (racismo, ecología, igualdad de género, etc.) y que redacte la idea principal de al menos tres párrafos del ensayo que ha de acabar en casa y entregar en la clase siguiente. Por otro lado, esta actividad potencia que el alumnado discuta con sus compañeros y exprese su opinión sobre distintas realidades representadas en los textos objeto de análisis, y se ponga de manifiesto la importancia del respeto a la diversidad, la igualdad y la defensa de los derechos humanos con la finalidad de construir una sociedad mejor ([Arjones Fernández, 2021](#)).

2. Debate cooperativo sobre el racismo. Una vez hecho el análisis, la profesora preparó un debate cooperativo para que se tratara el tema del racismo y se pusieran en práctica competencias sociales. El alumnado tenía que expresar su opinión respondiendo unas preguntas, para trabajar la capacidad crítica, la empatía y la escucha activa, entre otras.

Hacer un debate cooperativo al comienzo del cuatrimestre tenía como objetivo servir de modelo, pues cada semana un grupo se tenía que encargar de organizar un debate con base en el tema de la presentación oral que habían expuesto en la clase anterior (por cuestiones de espacio no se explica esta actividad en detalle en este artículo).

La profesora señaló que era necesario que cada miembro del grupo participara al menos una vez y manifestara su opinión y hasta tanto todo el alumnado participara no se podía volver a intervenir en el debate. De esta forma se garantizaba que nadie se desentendiera



de la tarea y que cada alumno participara de manera equitativa y pudiera expresar sus opiniones sobre un problema de actualidad.

El debate cooperativo se eligió como técnica didáctica porque implica que el alumnado busque información sobre el tema social objeto de estudio y por su utilidad para promover la creatividad, pues cada grupo puede presentar el debate de distintas formas o aportar objetos reales relacionados con el tema que se trate en el aula con el fin de motivar al resto del alumnado a participar.

La profesora explicó al alumnado que los debates no tenían que consistir solo en hacer preguntas sobre el asunto objeto de discusión esa semana. Por esta razón, al comienzo del cuatrimestre, la profesora explicó algunas técnicas cooperativas que se podían usar en el aula para que los debates fueran efectivos. Por ejemplo, la mitad de la clase podía estar a favor del tema objeto de discusión y la otra mitad en contra; también se podían utilizar algunos juegos para que el alumnado practicara su inglés y se divirtiera en el aula. Además, se podía dividir la clase en pequeños grupos de entre cinco y seis personas, para que se pudieran pensar y discutir las respuestas a varias preguntas. Asimismo, cada grupo tenía que nombrar un líder para compartir las respuestas consensuadas con el resto de la clase. La persona que lidera se podía cambiar en cada pregunta con el fin de que fueran varios los estudiantes que experimentaran el liderazgo.

A continuación, en la Tabla 1 se presenta la rúbrica empleada para observar si el alumnado desarrolló las actividades de forma satisfactoria y adquirió las competencias propuestas. La puntuación mínima se marca con el número 1 y la máxima con el número 5. Es significativo que la mayoría del alumnado que participó en las actividades obtuvo una puntuación de entre 4 y 5, de modo que se puede observar que los resultados obtenidos son satisfactorios, pues se llevan a la práctica las competencias sociales que se habían establecido.

Tabla 1

Rúbrica para evaluar competencias sociales en las actividades

Actividad	Aspecto por evaluar	Puntuación (1-5)
Actividad 1. Análisis de textos sobre un tema social	El alumnado adquiere competencias sociales como la comunicación, la cooperación o el liderazgo en la actividad 1	
	El alumnado participa activamente en el análisis de un recurso cohesivo y de dos de las características visuales en textos sobre temas sociales	
	Se integran las destrezas orales y escritas en la actividad 1, al tener el alumnado que escribir un ensayo académico	
	El alumnado expone sus argumentos de forma constructiva tanto de manera oral como escrita	
Actividad 2. Debate cooperativo sobre el racismo	El alumnado desarrolla las siguientes competencias sociales en el debate sobre el racismo: la comunicación, la cooperación o el liderazgo.	
	El alumnado elabora argumentos y opiniones en forma clara en lo que respecta a cuestiones relacionadas con el racismo	
	El alumnado relaciona los argumentos que se presentan en clase sobre el tema del racismo con los argumentos que se presentan en la sociedad actual	
	El alumnado respeta las diversas opiniones que se presentan en el debate que tiene lugar en la clase	

Durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero especialmente en los debates, el profesorado fomentó la interacción, y facilitó que las actividades propuestas ayudaran al alumnado a reflexionar y sacar de ellas el máximo partido, de modo que vayan más allá de los aspectos puramente lingüísticos y los estudiantes tomaran conciencia de las competencias señaladas mientras aprenden.

Resultados de la encuesta

Como hemos apuntado con anterioridad, se preparó una encuesta de siete preguntas con el fin de que el alumnado pudiera expresar su opinión de manera anónima sobre la metodología cooperativa y las competencias sociales, cuyos resultados se presentan a continuación.

En general, los estudios señalan que el alumnado obtiene mejores resultados cuando se emplean metodologías activas (Martínez Lirola y Llorens, 2012 y 2014). En este sentido, la mayoría del alumnado matriculado en la asignatura, en concreto el 73 %, obtuvo notable, el 8 % sobresaliente, el 14 % un aprobado y solo el 5 % suspendió la asignatura.

Con respecto a la pregunta 1, la gran mayoría del alumnado encuestado, en concreto el 94 %, señala que en la universidad se han de trabajar competencias emocionales además de contenidos, frente a un 6 % que opina que solo se han de enseñar contenidos.

El 86 % ofrece una respuesta afirmativa en la segunda pregunta, pues opina que la metodología cooperativa que se ha empleado en la asignatura facilita la adquisición de competencias emocionales; un 14 % del alumnado encuestado aporta una respuesta negativa.

Al preguntar sobre las competencias sociales concretas que más se han adquirido, hemos de señalar que un 65 % afirma que todas, y el resto de las personas optan por marcar solo la cooperación y la comunicación (35 %). En la pregunta 4, un 91 % considera que trabajar con textos reales de temática social facilita su aprendizaje, frente a un 9 % que ofrece una respuesta negativa.

Un porcentaje algo menor, en concreto el 84 %, da una respuesta afirmativa en la pregunta 5, cuando se les interroga si los textos multimodales les ayudan a establecer relaciones entre lo que aprenden en clase y lo que ocurre en la sociedad. Consideramos que este tipo de textos contribuye a que el alumnado pueda reflexionar sobre distintas realidades sociales a través de los textos. Solo un 16 % ofrece una respuesta negativa.

Con la pregunta 6 se pretende conocer la opinión del alumnado sobre los papeles que asume el profesorado en la metodología propuesta. Un 72 % marca todas las respuestas posibles, es decir, fuente de conocimientos, guía, facilitador del aprendizaje, motivador y tutor. El resto de las personas marca la opción de guía y facilitador del aprendizaje.

Finalmente, la pregunta 7 se centra en saber si el alumnado cree que ha compartido el poder con el profesorado al haber participado en una metodología cooperativa. Un 72 % considera que sí, ante un 28 % que opina lo contrario.

La última pregunta de la encuesta lleva a tomar conciencia de que toda propuesta educativa basada en la cooperación apuesta por desenmascarar las asimetrías de poder en el aula. En las actividades descritas, los principales papeles del profesorado son los de guía y facilitador del aprendizaje, como se puede observar en las respuestas del alumnado. Además, al ocuparse de temas sociales de forma cooperativa, se concede importancia a trabajar sobre temas que promuevan la capacidad crítica.

Discusión

Las actividades cooperativas descritas en la sección anterior permiten ver que emplear una metodología que fomente la cooperación en el proceso de enseñanza-aprendizaje posibilita potenciar la participación y el respeto por las diferencias. Así, la clase se convierte en un entorno variado donde el alumnado adquiere no solo conocimientos, sino también competencias emocionales que contribuyen a su desarrollo como persona, entre las que

destacan: la comunicación, la escucha activa, la toma de decisiones, la cooperación o el liderazgo.

La primera actividad relacionada con el análisis de textos de temática social permite al alumnado desarrollar sus destrezas escritas y orales de manera cooperativa, al tener que poner por escrito ideas que le sirvan para la preparación de un ensayo, y tener que escuchar y contrastar sus opiniones con las de otras personas sobre cómo presentar la información relacionada con el recurso cohesivo y las características visuales de los textos analizados. Además, trabajar con este tipo de textos permite al alumnado reflexionar sobre temas sociales al explotar los textos de temática social desde el punto de vista lingüístico y visual (Barblett y Maloney, 2010).

La segunda actividad, el debate cooperativo sobre el racismo, permite desarrollar la interacción y el respeto a la diversidad de opiniones, pues el alumnado presenta puntos de vista distintos del propio que es necesario respetar y en la medida de lo posible, comprender. Esta técnica didáctica ofrece al alumnado la posibilidad de ser activo en el aula y de adquirir competencias sociales como la escucha activa, el respeto al turno de palabra o la expresión respetuosa de desacuerdo. Además, permite el desarrollo de destrezas relacionadas con hablar en público y presentar información delante de una audiencia, destrezas fundamentales en su desarrollo profesional.

Gracias a esta actividad se potencia la interacción cooperativa entre el alumnado, al implicar a los alumnos en el desarrollo de la actividad, lejos de tendencias competitivas o individualistas. El hecho de que se fomentara la participación de todo el alumnado implica que este se beneficia de los principios del AC.

La primera actividad descrita, seleccionar textos de temática social que hagan reflexionar sobre los derechos humanos, sobre las desigualdades entre los seres humanos por razones de raza, sexo o ideología, o la ecología, entre otros, facilitan trabajar con temas globales en el aula. En consecuencia, el alumnado puede reflexionar sobre estos temas basándose en los contenidos de los textos con los que trabaja (Barahona, Gratacós y Quintana, 2013).

Hemos optado por actividades cooperativas, porque nos parece fundamental que el alumnado y el profesorado de la universidad del siglo XXI compartan la responsabilidad de su aprendizaje; de ahí que sea necesario que el profesorado esté dispuesto a compartir su autoridad, es decir, a no ser el centro de atención, sino a negociar con el alumnado tiempos de entrega de las actividades o criterios de corrección, y a fomentar una pedagogía activa, en la que el alumnado “aprenda haciendo”. Esto implica que, en el caso de la asignatura de lengua inglesa que nos ocupa, por un lado, la profesora está formada en competencias sociales, en gestión de grupos y en pedagogía activa; por otro lado, el alumnado lleva a la práctica lo aprendido por medio del análisis de textos reales, la participación en debates, la realización de presentaciones orales sobre temas de actualidad, entre otros, es decir, asume un papel activo.

Es fundamental que el alumnado como ciudadanía activa del siglo XXI desarrolle y adquiera competencias, como la empatía, la cooperación, la resolución de conflictos, entre otras, hecho que implica que el alumnado no es pasivo, sino activo, de distintas formas, en el aula (Korostelina, 2012).

Tradicionalmente, el profesorado universitario se ha centrado en formarse con la finalidad de dominar la disciplina en la que es especialista. Sin embargo, sus capacidades para enseñar se dan por supuestas. Ni que decir tiene que en dicha formación y especialización las competencias sociales apenas están presentes, por lo que nos parece fundamental

destacar su importancia para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea efectivo y el profesorado pueda incidir en la formación integral de su alumnado.

Por ejemplo, en las actividades presentadas, es necesario que el profesorado sea competente a la hora de seleccionar los materiales reales con los cuales trabajar, pues estos son determinantes para gestionar la interacción en los grupos, con el fin de que se produzcan interacciones respetuosas en las que la diversidad de opiniones se vea de forma positiva, pues ayuda a trabajar el respeto a la diversidad, la empatía y el pensamiento crítico. El profesorado que ha trabajado competencias emocionales en general y sociales en particular establece un clima de confianza en el aula, que contribuye a fomentar la interacción con el alumnado (el debate presentado sería un ejemplo) (véase Martínez Lirola y Llorens, 2014).

Se parte de una concepción positiva del alumnado; de ahí que a la hora de corregir u ofrecer *feedback*, el profesorado no se centra en los aspectos negativos, sino que plantea los errores como oportunidades para aprender. Si hay alguna conducta inadecuada se afronta de forma positiva y no como una amenaza. Además, el hecho de tener seguridad y tener conciencia de las competencias adquiridas hace que el alumnado se implique en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyendo la toma de decisiones.

Las competencias mencionadas a lo largo de este artículo son fundamentales para promover que el alumnado sea capaz de respetar las opiniones de sus compañeros en los debates, aceptar la crítica y aprender de ella, tener relaciones igualitarias y resolver los conflictos de forma pacífica, cooperar con el fin de lograr un objetivo común en las actividades propuestas, y recibir una formación integral que vaya más allá de la mera adquisición de conocimientos. En consecuencia, si el profesorado es capaz de potenciar este tipo de competencias, el alumnado será consciente de todo lo que puede aprender en cada actividad y mejorará su motivación e interés.

Además, las expectativas del profesorado sobre los logros del alumnado influyen en el modo en que se comportan en la clase, de manera que también puede incidir en la motivación y en dichos logros. De esta forma, el profesorado no solo influye en el alumnado con lo que enseña, sino con la manera en que establece las relaciones en el aula, cómo enseña, cómo modela las competencias sociales y emocionales, y cómo controla la clase.

Conclusiones

Las actividades presentadas en el apartado “Propuesta de actividades cooperativas” permiten trabajar distintas competencias sociales; de ahí la importancia de haber optado por una metodología cooperativa, con el fin de que el alumnado avance en la adquisición de este tipo de competencias, que no son las más trabajadas en la educación superior. Dichas actividades tienen como finalidad que el alumnado tome conciencia de la adquisición de competencias sociales en el proceso de aprendizaje y que el profesorado preste atención a este tipo de competencias, tanto en la formación del alumnado como en su propia formación como docentes comprometidos.

Además, optar por una metodología cooperativa permite establecer relaciones entre la teoría y la práctica, como también fomentar la interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, los resultados de la encuesta son reveladores, pues la mayoría del alumnado encuestado considera que la metodología que se ha empleado en la asignatura contribuye a la adquisición de competencias sociales que les permiten establecer relaciones entre lo que aprenden en las aulas y las demandas de la sociedad.

El empleo de textos multimodales sobre temas sociales y la participación en debates es adecuado para trabajar distintas competencias sociales que contribuyan a la forma-



ción integral del alumnado. En este sentido, el estudiantado puede reflexionar sobre el racismo, la ecología o cuestiones de género en distintas sociedades, a partir de los textos multimodales seleccionados o los debates, observar los logros alcanzados en estos temas y lanzar propuestas de mejora, a la vez que se potencia la capacidad crítica.

Haber seleccionado una metodología cooperativa para estudiar los textos y haber optado por un debate como actividad para trabajar las destrezas orales pone de manifiesto que se trata de actividades que permiten al alumnado asumir liderazgo y protagonismo en el aula, así como adquirir competencias sociales para mejorar la comunicación, cooperar o tomar decisiones. A su vez, el profesorado también trabaja estas competencias, al asumir fundamentalmente un papel de facilitador en el aula. En definitiva, la metodología cooperativa hace que ambos sean activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y compartan la responsabilidad. De este modo, dicho proceso es dinámico y todas las personas implicadas en el mismo adquieren competencias sociales que llevan consigo su desarrollo como ciudadanía global.

Optar por el AC supone una revisión de la metodología. El alumnado y el profesorado han de estar dispuestos a compartir la responsabilidad de la formación, pues la cooperación implica trabajar en comunión con los demás, tanto dentro como fuera del aula, y en muchas ocasiones el alumnado no está acostumbrado a asumir un papel activo y cooperativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencias

- Aldana Gutiérrez, Y., Fonseca Guerrero, M.D., y Jerez Bohórquez, G. (2020) Peace education: Memory artifacts in EFL environments. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 11(1), 21-45. <http://dx.doi.org/10.18175/VyS11.1.2020.2>
- Arjones Fernández, Aurora (2021). El ensayo como instrumento para la formación docente en Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* 8, 190-208. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.190>
- Armstrong, M. (2014). *A Handbook of Human Resources Management Practice* (14ª ed.). Kogan Page.
- Baesler, J. E. y Lauricella, S. (2014). Teach peace!: Assessing instruction of the nonviolent communication and peace course. *Journal of Peace Education*, 11(1), 46-63. <https://doi.org/10.1080/17400201.2013.777899>
- Barahona, R., Gratacós, J. y Quintana, G. (2013). *Centros educativos transformadores. Ciudadanía global y transformación social*. Oxfam Intermón.
- Barbeito Thonon, C. (2016). *122 acciones fáciles (y difíciles) para la paz*. Madrid: Catarata.
- Barblett, L. y Maloney, C. (2010). Complexities of assessing social and emotional competence and wellbeing in young children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35(2), 13-18. <https://doi.org/10.1177/183693911003500203>
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Cabrera, N., Portillo, M.C. y Prades, A. (2016). Las competencias de los graduados universitarios y su evaluación. La perspectiva de los empleadores. En E. Cano y M. Fernández (Eds.), *Evaluación por competencias: la perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEES* (pp. 95-112). Octaedro.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Escalona Pardo, E., Frías Reyes, Y. y Fonseca Calderón, M. E. (2020) El aprendizaje cooperativo como procedimiento para desarrollar la competencia comunicativa en inglés en el sistema educativo cubano. *Encuentro*. 28, 3-16. <http://hdl.handle.net/10017/42190>
- García Sanz, M. P. (2014). La evaluación de competencias en educación superior mediante rúbricas: un caso práctico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 87-106. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.1.198861>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Smith, K. (2007). The state of cooperative learning in post-secondary and professional settings. *Educational Psychology Review*, 19(1), 15-29. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9038-8>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. (1998). *Cooperation in the Classroom*. Allyn and Bacon.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Interaction Book Company.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1994). *Joining Together: Group Theory and Group Skills*. Allyn and Bacon.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1997). *Joining Together: Group Theory and Group Skills*. (6.^a ed.). Allyn and Bacon.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2004). *Assessing Students in Groups. Promoting Group Responsibility and Individual Accountability*. Corwin Press.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2007). *Creative Controversy: Intellectual Challenge in the Classroom*. (4.^a ed.). Interaction Book Company.
- Kagan, S. (1999). *Cooperative Learning: Seventeen Pros and Seventeen Cons Plus Ten Tips for Success*. Kagan Publishing.
- Korostelina, K. V. (2012). Introduction. En K. V. Korostelina (Ed.), *Forming a Culture of Peace. Reframing Narratives of Intergroup Relations, Equity, and Justice* (pp. 1-14). Palgrave Macmillan.
- Kress, G. y van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design* (2.^a ed.). Routledge.
- Larsen Freeman, D. y Celce-Murcia, M. (2016). *The grammar book. Form, meaning and use for English language teachers* (3.^a ed.). Heinle Cengage Learning & National Geographic Learning.
- MacCann, C. A., Lipnevich, A. y Roberts, R.D. (2012). New directions in assessing emotional competencies from kindergarten to college. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 315-319. <https://doi.org/10.1177/0734282912449438>
- Martínez Lirola, M. (2007). El nuevo papel del profesor universitario en el proceso de convergencia europea y su relación con la interacción, la tutoría y el aprendizaje autónomo. *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 7, 31-43. <http://hdl.handle.net/10045/15764>
- Martínez Lirola, M. (2013). La relación entre el aprendizaje cooperativo y la adquisición de competencias interpersonales en una clase de lengua inglesa. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 22, 73-83. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.260021>
- Martínez Lirola, M. y Crespo Fernández, E. (2010). Aplicación práctica de la enseñanza por competencias y el aprendizaje autónomo en filología inglesa. En C. Gómez Lucas y S. Grau Company (Eds.), *Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 269-282). Marfil.
- Martínez Lirola, M. y Llorens, E. M. (2012). El trabajo colaborativo en filología inglesa y traducción e interpretación: explorando la opinión del alumnado universitario. En M. T. Tortosa, J. D. Álvarez y N. Pellín (Coords.), *X Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria*.

- La participación y el compromiso de la comunidad universitaria* (pp. 655-670). Universidad de Alicante.
- Martínez Lirola, M. y Llorens, E. M. (2014). Metodologías activas, aprendizaje cooperativo y competencias emocionales como claves para la enseñanza de lenguas y humanidades en el ámbito universitario: nuevos roles asumidos por el profesorado. En M. T. Tortosa Ybáñez, J. D. Álvarez Teruel y N. Pellín Buades (Coords.), *XII Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad* (pp. 1199-1212). Universidad de Alicante.
- McCafferty, S. G., Jacobs, G. M. y DaSilva Iddings, A. C. (Eds.) (2006). *Cooperative Learning and Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge Language Education.
- Millis, B. J. y Rhem, J. (2010). *Cooperative Learning in Higher Education: Across the Disciplines, across the Academy*. Stylus Publishing.
- Morales Vallejo, P. (2008). Nuevos roles de profesores y alumnos, nuevas formas de enseñar y de aprender. En L. Prieto Navarro (Coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje* (pp. 17-29). Octaedro.
- Prieto García, J. R., Alarcón Rubio, D. y Fernández Portero, C. B. (2018). Aprendizaje y evaluación de competencias en el alumnado universitario de Ciencias Sociales. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 193-210. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.8941>
- Prieto Navarro, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. PPC.
- Rosales, C. (2015). *Los temas transversales en el aula. Convivencia, salud e igualdad*. Andavira.
- Saavedra Serrano, M. C. (2018). Aprendizaje Cooperativo basado en la Investigación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 235-250. <http://doi.org/10.4995/redu.2018.9305>
- Saura, D. y Del Valle Antolín, J. (2012). Implantación del modelo de aprendizaje cooperativo en secundaria obligatoria. En A. Hernández y S. Olmos (Eds.), *Metodologías de aprendizaje cooperativo a través de las tecnologías* (pp. 85-95). Aquilafuente.
- Shimazoe, J. y Aldrich, H. (2010). Group work can be gratifying: Understanding and overcoming resistance to cooperative learning. *College Teaching*, 58(2), 52-57. <http://doi.org/10.1080/87567550903418594>
- Tallón, R. y Sikora, M. (2011). *Conciencia en acción. Eneagrama, inteligencia emocional y cambio*. Traducción de N. Steinbrun. Alquimia.
- Villa Sánchez, A. (2020) Aprendizaje Basado en Competencias: desarrollo e implantación en el ámbito universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 19-46. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13015>

Anexo 1. Encuesta sobre metodología cooperativa y adquisición de competencias sociales

1. En tu opinión, ¿la enseñanza universitaria ha de centrarse solo en la enseñanza de contenidos o se ha de prestar también atención a la adquisición de competencias emocionales?
Solo contenidos.
También competencias emocionales.
2. ¿Favorece la metodología cooperativa empleada en la clase el que adquieras competencias emocionales?
Sí.
No.
3. ¿Cuáles de las siguientes competencias emocionales, en concreto sociales, consideras que has adquirido en mayor medida durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (puedes ofrecer un porcentaje)?
Cooperación.
Comunicación.
Liderazgo.
4. ¿Te parece que trabajar con textos reales sobre temas sociales facilita tu aprendizaje?
Sí.
No.
5. ¿Te ayudan los textos multimodales a establecer relaciones entre lo que aprendes en clase y lo que ocurre en la sociedad?
Sí.
No
6. ¿Cuáles son los principales papeles que en tu opinión tiene el profesorado universitario en el proceso de enseñanza basado en competencias que has seguido?
Fuente de conocimientos.
Guía.
Facilitador del aprendizaje.
Motivador.
Tutor.
7. ¿Consideras que has compartido poder y protagonismo con el profesorado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje al llevar a cabo las distintas actividades cooperativas?
Sí.
No.