

LA RELACIÓN ENTRE EL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS INTERPERSONALES EN UNA CLASE DE LENGUA INGLESA

María Martínez Lirola

Universidad de Alicante

Research Fellow, University of South Africa (UNISA)

Resumen

El aprendizaje cooperativo constituye una modalidad de enseñanza-aprendizaje que permite al alumnado demostrar lo que sabe y lo que es capaz de hacer; es decir, evidencia el resultado de su aprendizaje. En este artículo se presentan las principales actividades cooperativas empleadas en la asignatura Lengua Inglesa IV de la Licenciatura en Filología Inglesa en la Universidad de Alicante. Dichas actividades pretenden no sólo que el alumnado aprenda de manera activa y cooperativa sino también que adquiera competencias interpersonales, entre las que se destacan las emocionales por su relación con el mundo laboral. Se preparó una encuesta con el fin de conocer la opinión del alumnado encuestado sobre la metodología empleada. Los resultados obtenidos son positivos pues la mayoría del alumnado recomendaría este tipo de aprendizaje a sus compañeros y son más los aspectos positivos que los negativos señalados.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo, competencias interpersonales, competencias emocionales, destrezas, proceso de enseñanza-aprendizaje.

Abstract

Cooperative learning allows students to show what they know and what they are able to do in the teaching-learning process, i.e., it makes obvious the result of their learning. This article shows some of the cooperative activities used in the subject English Language IV in the degree English Studies at the University of Alicante. Those activities have as their main aim that students learn in an active and cooperative way and that they acquire interpersonal competences, in which emotional competences are especially relevant due to their importance in the labor market. A survey was prepared in order to know students' opinions on the methodology used. Positive results were obtained because the majority of the students would recommend this type of learning to other classmates and there are more positive than negative aspects pointed out.

Key words: Cooperative learning, interpersonal competences, emotional competences, skills, teaching-learning process.

1. Introducción

La implantación de los nuevos grados en los últimos años ha supuesto una renovación de los cuatro elementos didácticos básicos de la enseñanza, es decir, los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación. En este sentido, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) señala la necesidad de enseñar por medio de competencias entendidas como actitudes o capacidades que preparan al alumnado para responder a las demandas de su entorno profesional y laboral y que permiten concretar los resultados del aprendizaje. La competencia puede definirse como: "Un saber hacer complejo resultado de la integración,

movilización y adecuación de capacidades, habilidades y conocimientos utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común” (Lasnier, 2000).

Siguiendo la clasificación que aparece en el Proyecto *Tuning* (González y Wagenaar, 2003: 79 y ss.) hay distintos tipos de competencias: generales y específicas. Las competencias generales se caracterizan por ser las habilidades necesarias para el empleo y para asumir un papel activo en la vida que permita resolver situaciones. Éstas son importantes para todo el alumnado con independencia de cuál sea la carrera que se curse. Las competencias específicas son las habilidades propias o vinculadas a una titulación que le dan identidad y consistencia social y profesional al perfil formativo.

Por otro lado, González y Wagenaar (2003: 81 y ss.) también clasifican las competencias según el siguiente criterio:

- 1) Competencias instrumentales, divididas a su vez en:
 - 1.1 Cognitivas o capacidades para comprender y manipular ideas y pensamientos.
 - 1.2 Metodológicas o capacidades para manipular el entorno: organizar el tiempo, desarrollar estrategias de aprendizaje, tomar decisiones, resolver problemas.
 - 1.3 Tecnológicas o capacidades relacionadas con el uso de recursos tecnológicos, informática y procesamiento de la información.
 - 1.4 Destrezas lingüísticas o capacidades para la comunicación oral y escrita y conocimiento de una segunda lengua.
- 2) Competencias interpersonales, divididas a su vez en:
 - 2.1 Individuales o capacidades relacionadas con la expresión de los sentimientos, con la capacidad crítica y autocrítica.
 - 2.2 Sociales o capacidades relacionadas con el trabajo en equipo, con el compromiso ético y social (interacción social y cooperación).
- 3) Competencias sistémicas: capacidades y habilidades relativas a todos los sistemas completos (combinación de entendimiento, sensibilidad y conocimiento; necesaria la previa adquisición de competencias instrumentales e interpersonales).

En este artículo nos vamos a centrar en la adquisición de competencias interpersonales por medio de actividades cooperativas por ser éstas a las que menos atención se le suele prestar en la enseñanza superior. Trabajar las competencias interpersonales, entre las que se incluyen las emocionales, contribuye a que el alumnado reciba formación integral como persona y no se centre sólo en la adquisición de conocimientos, tal y como se ha hecho en la enseñanza tradicional (Prieto Navarro, 2007; Torre Puente, 2008). Este tipo de competencias son fundamentales en el ámbito laboral.

Basar el currículo en competencias lleva consigo integrar teoría y práctica, relacionar las actividades que se llevan a cabo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la evaluación del mismo, así como unir los distintos contenidos que el alumnado ha de aprender y las capacidades que ha de desarrollar para ello. Es decir, adquirir las competencias con éxito hace posible que el alumnado pueda llevar a cabo actividades de carácter profesional con éxito pues nos parece que la enseñanza por competencias hace posible que se desarrolle la capacidad para ejecutar tareas de manera correcta.

Este artículo consta de las siguientes secciones: tras la introducción, la sección segunda presenta la relación entre el aprendizaje cooperativo y las competencias emocionales. En la sección tercera se describe la

metodología cooperativa empleada y se presentan las principales actividades llevadas a cabo para fomentar la cooperación en la asignatura Lengua Inglesa IV. Seguidamente, el apartado cuarto presenta los resultados obtenidos al conceder importancia a la presentación oral y al debate para trabajar competencias. La sección quinta ofrece los resultados de una encuesta en la que el alumnado opina sobre la metodología cooperativa empleada. Finalmente, el artículo acaba con unas conclusiones.

2. La relación entre el aprendizaje cooperativo y las competencias emocionales

Diferentes estudios (Johnson y Johnson, 2009a; Johnson, Johnson y Smith, 1998, 2007; Ahmar y Mahmood, 2010, entre otros) señalan las ventajas del aprendizaje cooperativo y su importancia en la adquisición y desarrollo en competencias sociales y emocionales que se consideran fundamentales no sólo en el sistema educativo sino en la vida.

Las actividades que promueven la cooperación permiten discutir con los demás, comparar y contrastar las propias ideas, y contribuir de manera activa al aprendizaje de modo que el alumnado se convierte en sujeto generador del mismo. Los componentes fundamentales del aprendizaje cooperativo (AC), siguiendo a Johnson y Johnson (1994) y a Johnson, Johnson y Holubec (1998), son los que enumeramos a continuación: *interdependencia* positiva, responsabilidad individual, interacción cara a cara, habilidades interpersonales y de grupo pequeño, y evaluación de los resultados y el proceso.

Estamos de acuerdo con Ahmar y Mahmood (2010: 152) en las dos diferencias fundamentales entre el aprendizaje cooperativo y el tradicional trabajo en grupo: “Two components of CL (cooperative learning) distinguish it from traditional group work: (a) positive interdependence i.e. the feelings that they cannot achieve their group goal without the joint efforts of team members (b) individual accountability i.e. each member of the group feels accountable for their performance (Slavin, 1990)”.

Los principios presentados en el párrafo anterior ponen de manifiesto que el aprendizaje cooperativo hace referencia a un método de trabajo en pequeños grupos heterogéneos, en los que el alumnado trabaja en colaboración para conseguir un objetivo común. El alumnado trabaja junto para aprender y es responsable no sólo de su propio aprendizaje sino también del resto de sus compañeras/os.

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. Por consiguiente, el AC lleva consigo el desarrollo de competencias interpersonales, entre las que destacan las emocionales. Este tipo de aprendizaje se puede llevar a cabo en cualquier disciplina pues en todas es necesario fomentar las competencias señaladas (Millis 2010a, 2010b; Millis y REM, 2010; Rue, 2007; Simkins y Maier, 2010).

La competencia emocional es la habilidad para regular las emociones de manera efectiva con el objetivo de conseguir un propósito, en palabras de Tallon y Sikora (2011: 40): “Una competencia emocional es una capacidad específica basada en la inteligencia emocional que nos permite interactuar mejor con el mundo”. Por otro lado, la competencia social consiste en la habilidad para integrar el pensamiento, el sentimiento y el comportamiento para conseguir objetivos interpersonales y sociales. Dentro de estas competencias se incluyen el auto-control, la honestidad y la integridad, el compromiso, la iniciativa, el optimismo, el liderazgo, la capacidad para resolver conflictos, la colaboración y la cooperación (Tallon y Sikora, 2011). En este sentido, concurrimos con Divaharan y Atputhasamy (2002:73) en el tipo de competencias que se adquieren con el AC: “Cooperative learning helps students to develop interpersonal skills (Slavin, 1987)

such as: getting to know and trust team members; communicating effectively and clearly; providing support and challenging fellow team members; and engaging in constructive conflict resolution (Johnson y Johnson, 1994). In addition, these social skills may help students to acquire a sense of social responsibility (Vermette, 1988)”.

3. Metodología

Al comenzar el curso académico 2011-2012 se pidió al alumnado de cuarto curso de Filología Inglesa matriculado en la asignatura Lengua Inglesa IV en la Universidad de Alicante que se agrupara en grupos de entre 4 y 6 personas para llevar a cabo una serie de actividades cooperativas a lo largo de todo el curso académico. Nos parece que dar a los estudiantes la libertad de organizarse hace que se sientan más cómodos al poder trabajar con las personas que han elegido. Si por el contrario, los grupos se hicieran teniendo en cuenta el orden alfabético, cabría la posibilidad de trabajar con personas con las que se tienen pocas cosas en común y por lo tanto podría hacerse más difícil preparar las tareas grupales solicitadas.

La asignatura Lengua Inglesa IV tiene como principal objetivo que el alumnado mejore las cinco destrezas de la lengua inglesa (escucha, habla, lectura, escritura e interacción) de modo que su nivel de inglés sea avanzado. Se trata de una asignatura obligatoria que se imparte en el último curso de la Licenciatura en Filología Inglesa en la Universidad de Alicante. Todas las personas que la cursan han estudiado inglés en Bachillerato y en los tres cursos anteriores de la carrera.

La mayor parte del alumnado tiene como objetivo dedicarse a la docencia de enseñanza secundaria. De igual modo también hay alumnado al que le gustaría trabajar en empresas relacionadas con el comercio exterior; finalmente, hay personas que quieren dedicarse a la traducción y la interpretación. Durante el curso 2011-2012 la asignatura contó con un total de 99 personas matriculadas, de las cuales 59 cursaron la asignatura en la Universidad de Alicante y el resto como alumnado Erasmus en distintas Universidades europeas.

Durante todo el curso académico la profesora diseñó distintas actividades que fomentaran la cooperación entre los grupos y, en consecuencia, implicaran la adquisición de competencias fundamentales para el mercado laboral, entre las que están presentes las competencias emocionales. Algunas de estas actividades son las que describimos brevemente a continuación:

Actividad 1: el discurso de Martin Luther King *I Have a Dream* se dividió en distintas partes de modo que cada grupo analizaba sólo unos párrafos prestando atención a los principales recursos cohesivos explicados en clase. En las siguientes semanas se dedicó una parte de una de las horas prácticas a que cada grupo presentara su análisis al resto de la clase de modo que el análisis total del discurso seleccionado dependía del análisis parcial que cada grupo había realizado.

Actividad 2: la profesora pidió a cada miembro de los distintos grupos que seleccionara un texto con imagen y que cada grupo analizara uno de los textos con el fin de llevar a la práctica la teoría relacionada con el análisis de textos multimodales explicada en clase. Una vez que la profesora corrigió los textos analizados por cada grupo, algunos se presentaron en clase (no todos por cuestión de tiempo) y uno de los textos fue empleado como parte del examen. De este modo observamos que el alumnado participa de manera activa en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluida la evaluación.

Las actividades presentadas en los párrafos anteriores potencian la reflexión del alumnado sobre las actividades propuestas en clase así como la capacidad crítica tan necesaria para asumir un papel activo como ciudadanía en todos los ámbitos de la sociedad.

4. Resultados I: propuesta de adquisición de competencias emocionales a través de un debate y una presentación oral cooperativa

Distintos estudios ponen de manifiesto la relación entre el aprendizaje cooperativo y la mejora tanto de los resultados académicos del alumnado como del buen clima en el aula al tratarse de un tipo de aprendizaje que fomenta la interacción entre los distintos miembros del grupo y el compartir ideas, sentimientos, etc. (Ghaith, 2002; Johnson y Johnson, 1989; Johnson y Johnson, 2009a; Johnson, Johnson y Smith, 2007; Slavin, 1989; Tsay y Brady 2010; Wang 2009). En esta sección nos centraremos en la importancia de la presentación oral y el debate como actividades que fomentan la cooperación.

Se pidió al alumnado que preparara dos presentaciones orales grupales a lo largo del curso (una en cada cuatrimestre) de modo que éstas se emplearan para evaluar sus destrezas orales. Antes de comenzar a trabajar en la presentación oral, cada uno de los grupos preparaba una rúbrica con los distintos aspectos que a su juicio era necesario evaluar en una presentación oral. Una vez que cada grupo había preparado una propuesta se ponían en común y se preparaba una rúbrica común que sería la que la profesora emplearía para evaluar al alumnado (véase anexo 1).

Con el fin de poner la rúbrica consensuada en práctica, la profesora presentó un DVD con la presentación oral de dos personas que no eran hablantes nativos de inglés y el alumnado tenía que evaluarlos teniendo en cuenta la rúbrica preparada. De este modo el alumnado ponía en práctica la rúbrica y se enfrentaba a las dificultades que están presentes a la hora de evaluar determinados aspectos de las destrezas orales.

Los principales aspectos a los que se prestaba atención en la rúbrica eran los siguientes: fluidez (3 puntos), gramática y sintaxis (6 puntos), organización e investigación hecha para preparar la presentación (2 puntos), lenguaje corporal e interacción con la audiencia (2 puntos), presentación (cohesión y coherencia en la presentación de *power point* y aspectos multimodales empleados en la presentación (2 puntos)).

La presentación oral es una actividad que permite integrar las destrezas orales con las escritas ya que el alumnado tenía que preparar un *power point* para exponer su tema. Además, era necesario preparar un esquema con las principales secciones en las que se dividía la presentación: una sección se dedicaba al vocabulario nuevo que los estudiantes habían aprendido; seguidamente tenían que presentar unas preguntas que se emplearían en el debate que tendría lugar después de cada presentación oral (vid. al final de esta sección); y finalmente era obligatorio ofrecer una sección dedicada a la bibliografía empleada en la preparación de la presentación siguiendo el modelo propuesto por la APA (*American Psychological Association*). De este modo, el alumnado trabajaba con rigor científico y aprendía a presentar su trabajo de manera ordenada y organizada.

Emplear una presentación oral cooperativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje implica que cada alumna/o asume la responsabilidad de su aprendizaje al tener que decidir con su grupo el tema de la presentación, seleccionar las fuentes de información, el modo en que se presenta la información de manera escrita y oral, etc. Esto hace que el alumnado deje atrás las actitudes pasivas que se fomentaban en la enseñanza tradicional al limitarse su papel a tomar apuntes, pues ahora el objetivo de su aprendizaje es adquirir una serie de competencias fundamentales en tareas en las que se comparte la responsabilidad con

otras/os alumnas/os, entre las que destacan las mencionadas en los párrafos anteriores. Es este sentido, concurrimos con López Noguero (2005:30) en la siguiente afirmación: “Si el profesor desea propiciar aprendizajes reales, debería tomar constantemente decisiones que consigan motivar al alumno hacia un aprendizaje dinámico, participativo y útil, principalmente en lo que respecta a determinar las secuencias de actividades seleccionadas, ordenadas y secuenciadas más acordes con el grupo de alumnos que tenga en su aula.”

Cada grupo exponía su presentación oral en una de las clases prácticas y al final de la misma recibía *feedback* de la profesora y de dos de sus compañeras/os prestando atención a los aspectos consensuados que aparecen en la rúbrica empleada para la evaluación. De este modo las dos personas que evaluaban con la profesora realizaban una práctica escrita y oral; además, se enfrentaban con la responsabilidad de evaluar a sus compañeros y tener que elogiar los aspectos positivos encontrados o corregir los negativos. Criticar o elogiar por un lado y recibir críticas o elogios por otro se relacionan claramente con las competencias sociales mencionadas en la sección primera de este artículo, y en concreto con las emocionales.

Además, al acabar la presentación oral y una vez recibida la retroalimentación, el grupo se reunía con la profesora en una tutoría grupal para comentar tanto la puesta en escena de la presentación como la preparación de la misma. La profesora comentaba los principales problemas gramaticales y se consensuaba la nota de dicha presentación para cada uno de los miembros, de modo que puede observarse cómo está presente la cooperación también en la evaluación. Por lo tanto, seguían estando presentes distintos tipos de competencias, entre las que destacan las emocionales. Por esta razón y para hacer que el alumnado tomara conciencia de la importancia de este tipo de competencias en la asignatura Lengua Inglesa IV cuya metodología se caracterizaba por la cooperación entre iguales, se preparó una encuesta de varias preguntas, cuyos resultados aparecen en la sección que sigue.

La siguiente actividad también tiene como finalidad la integración de las distintas destrezas en inglés a través de trabajo grupal: los mismos grupos que habían preparado las actividades anteriores tenían ahora la responsabilidad de preparar un debate en el aula sobre un tema de actualidad. Para ello, cada grupo preparaba entre tres y cinco preguntas sobre el tema en cuestión con el fin de motivar al resto del grupo y fomentar la capacidad crítica de sus compañeras/os, dos competencias fundamentales en el mundo laboral. Una vez que habían consensuado las preguntas y se habían reunido en una tutoría con la profesora para comentar con qué criterios habían elegido el tema y organizar sus ideas al respecto, escribían dichas preguntas en el *Facebook* de la asignatura con el fin de que el resto de la clase pudiera empezar a escribir sus respuestas allí y se iniciara de este modo un debate de modo virtual. Con esta actividad se observa que, por un lado, la profesora intervenía como moderadora del debate en *Facebook*; por otro lado, se puede ver que el alumnado se expresaba en inglés de manera escrita a través de un soporte virtual, de modo que la asignatura fomentaba así el empleo de las nuevas tecnologías con una finalidad educativa.

La semana siguiente, el grupo que había liderado el debate a través de la *web* era el encargado de liderar un debate sobre el mismo tema en clase con el fin de que el alumnado trabajara las destrezas orales en inglés. De este modo, el grupo encargado de preparar el debate era el responsable de gestionar las distintas habilidades interpersonales que intervienen en la comunicación oral, entre las que están presentes la capacidad de negociar, de llegar a acuerdos, etc.

5. Resultados II: Explorando la opinión del alumnado universitario sobre el desarrollo de las competencias emocionales en el aula

Trabajar de manera grupal durante todo el curso académico nos permitió tener un contacto directo con el alumnado tanto dentro como fuera del aula en las distintas tutorías grupales organizadas. Por esta razón observamos varios conflictos en algunos grupos y fue necesario que la profesora asumiera un papel de mediadora para ayudar a resolverlos. En nuestra opinión el conflicto no ha de verse de modo negativo, sino todo lo contrario, ha de ser entendido como una fuente de conocimientos que nos va a permitir trabajar con competencias sociales, entre las que destacan las emocionales, tal y como se ha señalado con anterioridad en este artículo (Gómez Lucas y Álvarez Teruel, 2011; González Fernández y García Ruiz, 2007; Johnson y Johnson, 2004, 2007, 2009b).

En este sentido, nos pareció adecuado preparar una encuesta con el fin de conocer la opinión del alumnado sobre algunas cuestiones relacionadas con su experiencia trabajando con actividades cooperativas. Siguiendo la opinión de algunos autores como Herrera y Enrique (2008:13), la encuesta puede considerarse un método de investigación muy útil pues se garantiza el anonimato y por lo tanto las respuestas son fiables. El objetivo de la encuesta es conocer la opinión del alumnado sobre la metodología llevada a cabo y observar si el alumnado había sido consciente de la adquisición de destrezas.

Con respecto a la primera pregunta (Consideras que la Universidad es un lugar para: adquirir conocimientos o contribuir a tu formación integral como persona (combinación de conocimientos y competencias) (vid. anexo 2), la gran mayoría del alumnado encuestado, en concreto el 89%, considera que la misión de la Universidad no es sólo ofrecer conocimientos, sino también contribuir a la formación integral de las personas al ofrecer la posibilidad tanto de adquirir conocimientos como de adquirir competencias. El 100% del alumnado encuestado responde de manera positiva a la segunda pregunta al considerar que aprende de manera activa por medio de la metodología cooperativa llevada a cabo en la asignatura.

De manera similar, casi todo el alumnado encuestado recomendaría a otras personas trabajar de manera cooperativa (85%) y las razones para ello son las siguientes: ayuda a integrar la teoría en la práctica, se puede aprender de las/os demás compañeras/os y resulta más ameno que trabajar de manera individual. El alumnado que no recomendaría este tipo de aprendizaje justifica su respuesta poniendo de manifiesto que lleva mucho tiempo preparar las actividades fuera del aula y a veces resulta difícil llegar a consensuar decisiones con el resto de los miembros de grupo.

La pregunta cuatro se centra en conocer el tiempo que el alumnado ha dedicado a realizar las distintas actividades cooperativas propuestas en la asignatura Lengua Inglesa IV. Una minoría, en concreto el 17% responde que le dedicó más de quince horas. La mayoría, el 56% afirma que ha tardado más de diez horas y el resto, es decir el 27% restante contesta que tardó más de cinco horas, por lo que se puede observar que preparar estas actividades requiere tiempo fuera del aula.

La quinta pregunta pretende averiguar si el alumnado considera este tipo de aprendizaje más adecuado para trabajar las destrezas orales, escritas o ambas; nos pareció una pregunta necesaria pues las actividades cooperativas propuestas a lo largo de todo el curso académico habían tenido como finalidad trabajar ambas destrezas. Sólo un 2% considera que este tipo de aprendizaje es adecuado sólo para trabajar las destrezas escritas, respuesta que contrasta con el 58% que responde que se pueden trabajar de manera satisfactoria

ambas destrezas por medio de actividades que fomenten la cooperación. El 40% restante responde que el aprendizaje cooperativo les parece más conveniente para el desarrollo de las destrezas orales.

Con respecto a las principales competencias emocionales que el alumnado considera que ha trabajado más gracias al aprendizaje cooperativo, las más votadas son la cooperación, la comunicación, el liderazgo y la resolución de conflictos. Sin embargo, la empatía, la solidaridad y la comprensión aparecen marcadas por muy pocas personas. Con las respuestas a esta pregunta se puede observar que el alumnado es consciente de las competencias que adquiere.

El fin de la pregunta séptima es conocer si había habido conflictos en los distintos grupos. El 27% del alumnado responde de manera afirmativa, lo que indica más o menos que uno de cada cuatro grupos tuvo que solucionar algunas diferencias. Al preguntar sobre el modo en que los resolvieron, el alumnado señala que hablando con la profesora para que interviniera, asumiendo la mayor parte del trabajo para que el conflicto no fuera mayor o hablando con las personas que creaban el conflicto y pidiendo un cambio en la actitud.

Casi todo el alumnado encuestado responde de manera positiva a la pregunta número ocho sobre si se puede aprender de los conflictos, en concreto el 93% frente al 7% restante que responde de manera negativa. Las y los alumnos precisan que se puede aprender de los conflictos para tener experiencia en cómo resolverlos, conocer las distintas maneras en que las personas pueden reaccionar ante un conflicto, etc. Piensan que esto les puede ser útil en su futuro como profesionales. Finalmente, las preguntas nueve y diez pretendían hacer reflexionar al alumnado sobre los principales aspectos positivos y negativos observados en este tipo de aprendizaje.

Los principales aspectos positivos que el alumnado señala en una metodología cooperativa son que les ayuda a mejorar su capacidad de liderazgo y a hablar en público, les permite organizarse de manera efectiva al tener que dividir el trabajo, enseña a negociar, adaptarse y resolver problemas y se aprende de los demás. Con respecto a los principales aspectos negativos que el alumnado observa en este tipo de aprendizaje hemos de señalar que son menos que los positivos (un 30%) y destacan los siguientes: la falta de cooperación de algunos miembros del grupo, las diferentes opiniones que a veces pueden generar conflictos y las dificultades para encontrarse.

6. Conclusiones

Optar por una metodología cooperativa lleva implícito que el alumnado y el profesorado comparten la responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto implica, por un lado, que el alumnado asume un papel activo que le permite tomar decisiones y adquirir competencias; por otro lado, que el profesorado deja de ser considerado como única fuente de conocimientos para convertirse en una persona que guía, tutoriza y acompaña a los estudiantes. En este sentido, la tutoría tiene un papel fundamental en este tipo de aprendizaje y deja de tener el papel marginal tradicional al emplearse sólo para preguntar dudas puntuales los días previos al examen. Las actividades cooperativas descritas en este artículo permiten trabajar la modalidad de tutoría grupal pues permite consensuar decisiones y que los distintos puntos de vista del grupo se discutan con la profesora.

A nuestro juicio, existe una estrecha unión entre el aprendizaje cooperativo y la adquisición de competencias emocionales y sociales como la empatía, el liderazgo, etc. debido a que el alumnado ha de

trabajar conjuntamente para conseguir una meta común. Se trata pues de una estrategia basada en la interacción entre alumnas y alumnos diversos cuyo objetivo fundamental es conseguir que los estudiantes se ayuden mutuamente para favorecer el proceso de aprendizaje.

Optar por una metodología activa que promueva las actividades cooperativas lleva consigo que la teoría se asimila de manera progresiva al ser integrada en las actividades prácticas propuestas. Además, trabajar de forma cooperativa requiere que el alumnado desarrolle estrategias para negociar, resolver problemas, negociar, liderar, compartir la responsabilidad y otras destrezas requeridas en el mercado laboral.

Referencias bibliográficas

- Ahmar, Z. y Mahmood, N. (2010). "Effects of Cooperative Learning vs. Traditional Instruction on Prospective Teachers' Learning Experience and Achievement". *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 43/1, 151-164.
- Divaharan, S. y Atputhasamy, L. (2002). "An attempt to enhance the quality of cooperative learning through peer assessment". *Journal of Educational Enquiry*, 3/2, 72-83.
- Ghaith, G.M. (2002). "The relationship between cooperative learning, perception of social support, and academic achievement". *System*, 30, 263-273.
- Gómez Lucas, M. C. y Álvarez Teruel, J. D. (coords.). (2011). *El trabajo colaborativo como indicador de calidad del Espacio Europeo de Educación Superior*. Alcoy: Marfil.
- González Fernández, N. y García Ruiz, R. (2007). "El aprendizaje cooperativo como estrategia de enseñanza-aprendizaje en psicopedagogía: repercusiones y valoraciones de los estudiantes". *Revista Iberoamericana de Educación*, 42/6, 1-13.
- González J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Proyecto Piloto-Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson D.W. y Johnson R.T. (1994). *Joining Together: Group Theory and Group Skills*. Boston: Allyn and Bacon.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (2004). *Assessing Students in Groups. Promoting Group Responsibility and Individual Accountability*. California: Corwin Press.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (2007). *Creative controversy: intellectual challenge in the classroom*. Cuarta edición. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, R.T., y Johnson, D.W. (2009a). *Joining Together: Group Theory and Group Skills* (10th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (2009b). "Energizing learning: the instructional power of conflict". *Educational Researcher*, 38/1, 37-51.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E. (1998). *Cooperation in the Classroom*. Boston: Allyn and Bacon.
- Johnson, D., Johnson R., y Smith, K. (1998). "Cooperative learning returns to college". *Change*, 30/4, 26-35.
- Johnson, D., Johnson R. y Smith, K. (2007). "The state of cooperative learning in post- secondary and professional settings". *Educational Psychology Review*, 19, 15-29.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.
- López Noguero, F. (2005). *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*. Madrid: Narcea.
- Millis, B.J. (ed.) (2010a). *Cooperative Learning in Higher Education: across the Disciplines, across the Academy*. Virginia: Stylus Publishing.
- Millis, B.J. (2010b). "Why Faculty Should Adopt Cooperative Learning Approaches". En B.J. Millis (ed.) *Cooperative Learning in Higher Education: across the Disciplines, across the Academy*. Virginia: Stylus Publishing; 1-9.
- Millis, B.J. y Rhem, J. (2010). *Cooperative Learning in Higher Education. Across the Disciplines, across the Academy*. Virginia: Stylus Publishing.
- Prieto Navarro, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. Madrid: PPC.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Simkins, S.P. y Maier, M. (2010). *Just-in-time teaching: across the disciplines, across the academy. New Pedagogies and Practices for Teaching in Higher Education Series*. Sterling, VA: Stylus.

- Slavin R.E. (1987). "Cooperative learning and the cooperative school". *Educational Leadership*, 45/3, 7-13.
- Slavin, R.E. (1990). *Cooperative learning: Theory, Research and Practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tallón, R. y Sikora, M. (2011). *Conciencia en acción. Eneagrama, inteligencia emocional y cambio*. Traducción de Nora Steinbrun. Madrid: Alquimia.
- Torre Puente, J.C. (2008). "Estrategias para potenciar la autoeficacia y la autorregulación académica en los estudiantes universitarios". En Prieto Navarro, L. (coord.) *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro; 61-87.
- Tsay, M. y Brady, M. (2010). "A case study of cooperative learning and communication pedagogy: Does working in teams make a difference?". *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10/2: 78 – 89.
- Vermette P.J. (1988). "Cooperative grouping in the classroom". *Social Studies*, 79/6, 271-273.
- Wang, T.P. (2009). "Applying Slavin's Cooperative Learning Techniques to a College EFL Conversation Class". *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 5/1, 112-120.

María Martínez Lirola es doctora en Filología Inglesa y Profesora Titular de Filología Inglesa de la Universidad de Alicante. Research Fellow del Departamento de Lingüística de la Universidad de Sudáfrica (UNISA). Ha dirigido varios proyectos de investigación sobre Análisis Crítico del Discurso e innovación educativa financiados por entidades públicas. Sus principales líneas de investigación son el Análisis Crítico del Discurso, la Gramática Sistemática Funcional y la Lingüística Aplicada. Ha publicado alrededor de un centenar de publicaciones que incluyen libros, artículos en revistas nacionales e internacionales, capítulos de libro, ponencias en congresos, reseñas y trabajos de divulgación, además de haber creado y dirigir el grupo de investigación "Análisis Crítico del Discurso Multimodal". Ha participado en congresos e impartido conferencias y seminarios en España y en decenas de países. Ha llevado a cabo estancias con el fin de llevar a cabo investigaciones de temática social, entre las que destaca la inmigración, en las siguientes universidades: Westminster (Londres, 2003), Macquarie (Sydney, 2005), Kwazulu-Natal (Sudáfrica, 2006), CEDEJ (Centro de Estudios y Documentación Económica, Jurídica y Social, El Cairo, Egipto, 2007), Anahuac- Mayab (Mérida, México, 2008), Sudáfrica (UNISA, Pretoria, Sudáfrica, 2012).

Anexo I. Rúbrica de evaluación para las presentaciones orales

Criteria					
Fluency (do not memorize the presentation) and pronunciation 3 points					
Grammar and syntax 5 points					
Organization and research done 3 points					
Body language and interaction with the audience (ask questions, do not cover the screen) 2 points					

Presentation (PP, visual devices, multimodality) 2 points					
Other aspects					

Anexo II. Encuesta para conocer la opinión del alumnado universitario sobre algunos aspectos del aprendizaje cooperativo.

1. Consideras que la Universidad es un lugar para:
 - Adquirir conocimientos
 - Contribuir a tu formación integral como persona (combinación de conocimientos y competencias)
2. ¿Consideras que trabajar de manera cooperativa te permite aprender de manera activa?
Sí No
3. ¿Recomendarías a otras compañeras/os trabajar por medio de una metodología cooperativa?
Sí No ¿Por qué?
4. ¿Cuánto tiempo le has dedicado a realizar las actividades cooperativas propuestas?
 - Más de 15 horas
 - Más de 10 horas
 - Más de 5 horas
5. ¿Qué destrezas trabajas mejor con el aprendizaje cooperativo?
 - Orales -escritas - ambas
6. ¿Qué competencias emocionales has trabajado más gracias al aprendizaje cooperativo? (numera de 1 a 5)
 - Liderazgo - Iniciativa
 - Empatía - Optimismo
 - Solidaridad - Comunicación
 - Comprensión - Gestión de conflictos
 - Cooperación - Seguridad en uno mismo
 - Otras (especifica)
7. ¿Ha habido conflictos en tu grupo?
Sí No En caso afirmativo, ¿cómo los has resuelto?
8. En tu opinión, ¿se puede aprender de los conflictos? Especifica
9. Principales aspectos positivos de trabajar de manera cooperativa.
10. Principales aspectos negativos de trabajar de manera cooperativa.