

# **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**

M. Martínez Lirola  
*Departamento de Filología Inglesa*

*Universidad de Alicante*

*Research Fellow, Departamento de Lingüística y Lenguas Modernas, University of*

*South Africa (UNISA)*

E.M. Llorens Simón

*Departamento de Filología Inglesa*

*Universidad de Alicante*

## **RESUMEN**

En los últimos años se ha renovado la enseñanza universitaria siguiendo los principios del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES); de ahí que las metodologías activas entre las que destaca el aprendizaje cooperativo, hayan cobrado importancia por su adecuación para la adquisición de competencias, con especial incidencia por parte de las competencias emocionales. Se diseñaron diferentes actividades cooperativas en la asignatura Lengua Inglesa V del grado en Estudios Ingleses que llevaban consigo la adquisición de competencias emocionales en el aula de modo que se ofrecía al alumnado la oportunidad de adquirir distintos tipos de competencias fundamentales para el mercado laboral. De cara a la valoración de esa nueva orientación docente, se preparó una encuesta con el fin de conocer la opinión del alumnado sobre los papeles que esperan que desempeñe el profesorado universitario en el proceso de enseñanza-aprendizaje y si consideran que el profesorado está preparado para ofrecer formación en competencias emocionales. Además, este artículo pondrá de manifiesto la opinión del alumnado sobre la variedad didáctica que implica llevar a la práctica metodologías activas.

**Palabras clave:** aprendizaje cooperativo, EEES, competencias, destrezas, proceso enseñanza-aprendizaje, inteligencia emocional.

## **1. MARCO TEÓRICO Y OBJETIVOS**

En los últimos años las universidades españolas han llevado a cabo los cambios en la enseñanza superior propuestos por el Espacio Europeo de Educación Superior. Dichos cambios han afectado a los cuatro pilares básicos de la enseñanza, es decir, los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación (Gijsselaers, 1996; López Noguero, 2005; Rué, 2007). En este proceso de renovación de la enseñanza universitaria el alumnado adquiere protagonismo de modo que se convierte en la figura central en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el profesorado asume nuevos roles entre los que se encuentran el de tutor, facilitador, guía, etc. en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Durán et al., 2004; Martínez Lirola, 2007).

Tras lo expuesto en el párrafo anterior, es necesario que el proceso de enseñanza-aprendizaje se entienda como un todo en el que alumnado y profesorado comparte la responsabilidad; en este planteamiento pedagógico la metodología, la estructura de los contenidos y el modo en que éstos están jerarquizados, así como el modo en que son evaluados, tienen un efecto decisivo en el modo en que el alumnado aprende, en palabras de Morales Vallejo (2008: 22):

“Una enseñanza centrada en el aprendizaje supone para el alumno un papel más activo, un mayor compromiso y responsabilidad por su propio aprendizaje y un enfoque profundo en su estilo de aprendizaje (como, por ejemplo, no utilizar la memoria en vez de la comprensión), pero en definitiva, y a la hora de la verdad, lo que el alumno haga, y su actitud general hacia el estudio, no va a depender de las orientaciones que vengan de instancias superiores ni de nuestras exhortaciones, sino de nuestras demandas y exigencias, de la tónica de nuestras clases, de las oportunidades de aprendizaje que les presentemos”.

La entrada en vigor del EEES lleva consigo una profunda reestructuración de la docencia universitaria de modo que el alumnado se convierta en el protagonista activo de su proceso de aprendizaje y adquiera en la Universidad una serie de competencias fundamentales para su incorporación al mercado laboral (Benito y Cruz, 2005; Bueno González y Nieto García, 2009; López Noguero, 2005; Martínez Lirola, 2007).

Sin duda alguna, el alumnado constituye en su totalidad un colectivo heterogéneo y diverso en todos los sentidos, cuya situación no ha de concebirse necesariamente como un obstáculo, sino más bien como el caldo de cultivo perfecto para potenciar y aprovechar el talento concreto de cada cual. Por lo tanto, podemos

dirigirnos a los integrantes del grupo como “mutuamente responsables del aprendizaje de cada uno de los demás” (Johnson y Johnson, 1998: 1).

En el trabajo cooperativo, todos los miembros del grupo se necesitan en algún grado para lograr la actividad. A ese respecto, las técnicas de aprendizaje basadas en la cooperación y la colaboración permitirán, según la manera en que elijamos comportarnos, promover el éxito de los demás, obstruir su desempeño o no tener ningún efecto sobre su fracaso o su éxito (Johnson y Johnson, 1998, 2004).

Trabajar dentro y fuera del aula con una metodología activa como el aprendizaje cooperativo implica un cambio en los papeles del profesorado (entre los que destaca el de tutor o guía) cuya profesión entraña tales retos y exigencias que son precisos unos conocimientos y unas competencias, así como una preparación específica y un proceso de progreso en la carrera profesional (Fernández, 2004). Además, el profesorado pasa de ser un transmisor de conocimientos a un facilitador de los mismos, mientras el alumnado asume un papel activo en su formación en lugar de limitarse a asistir a clase de manera pasiva (Morales Vallejo, 2008).

Como trabajar de manera cooperativa no suele ser lo habitual en el proceso de enseñanza-aprendizaje, nos parece fundamental emplear las tutorías para que se desarrolle con éxito el aprendizaje cooperativo y se pueda supervisar de cerca el modo en que el alumnado realiza las actividades propuestas y adquiere las competencias que cada actividad lleva consigo.

## **2. MÉTODO Y PROCESO DE INVESTIGACIÓN**

En los últimos años hemos centrado nuestra atención en diseñar actividades que fomentaran la cooperación y la colaboración en el aula, de modo que el alumnado fuera activo a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (*vid.* Martínez Lirola y Llorens, 2011, 2012, 2013; Martínez Lirola et al., 2013).

En la misma línea que en investigaciones anteriores, una vez que en clase se había trabajado con las actividades propuestas, se preparó una encuesta anónima con el fin de que el alumnado pudiera expresar libremente su opinión sobre distintos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje. La sección que sigue presenta los principales resultados de dicha encuesta.

### 3. RESULTADOS

Con el fin de conocer la opinión del alumnado universitario sobre los roles que ha de asumir el profesorado universitario en una enseñanza que apuesta por la adquisición de competencias emocionales se preparó una encuesta de once preguntas. Realizaron la encuesta de referencia un total de 69 estudiantes de tercero del Grado en Estudios Ingleses matriculados en la asignatura obligatoria Lengua Inglesa V durante el curso académico 2013-2014. Tras el análisis detallado de las respuestas del alumnado para las preguntas planteadas, los resultados desvelan que una mayoría realmente significativa de los encuestados considera que adquirir competencias emocionales y sociales además de conocimientos en el ámbito universitario constituye un punto importante. De hecho, así lo refrenda la opinión del 95,7% del alumnado con sus respuestas a la pregunta 4, cuyo argumento en ese sentido hace alusión a cuestiones tales como la necesidad de aplicar los contenidos y destrezas a la vida real, la conveniencia de potenciar el desarrollo personal del alumnado, la utilidad de interactuar con el entorno y las circunstancias de cara al futuro profesional, la ventaja de identificar a las personas como tales, la capacidad de motivación, la idoneidad de lidiar con situaciones variadas e incluso comprometidas o la influencia que ejercen las emociones sobre el aprendizaje. La siguiente gráfica representa claramente la opinión del alumnado comentada en las líneas anteriores.

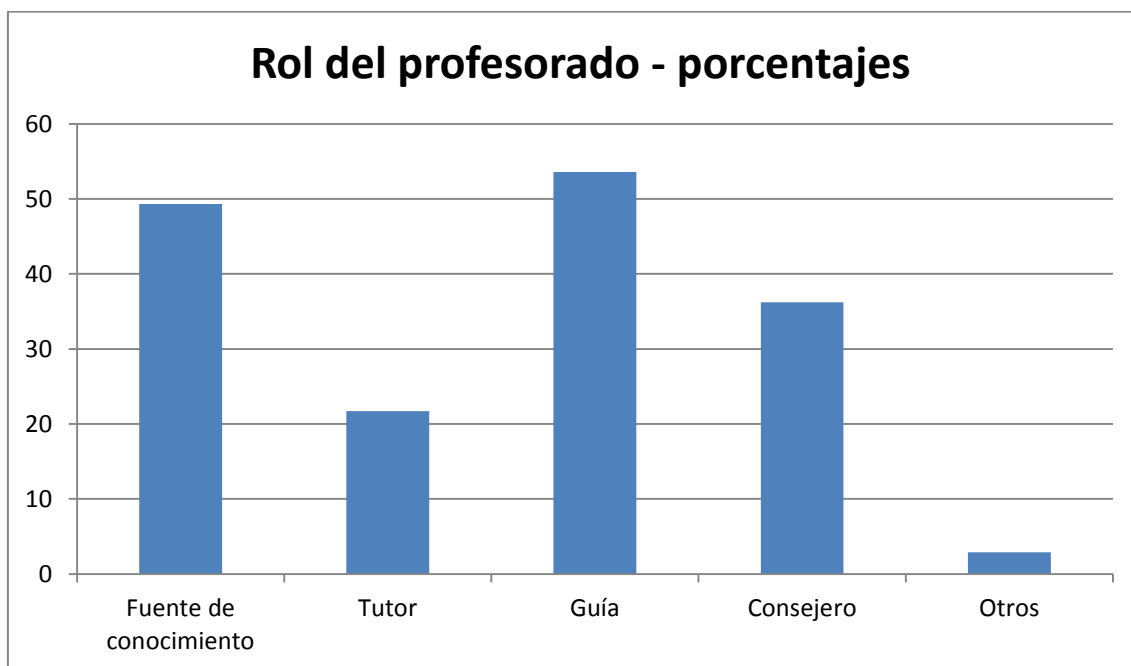
Gráfica 1. Opinión del alumnado sobre la importancia de las competencias emocionales.



Además del hallazgo anterior en tanto que dato representativo, se han registrado también las siguientes cifras relacionadas con la pregunta primera de la encuesta: Respecto al papel principal que ha de desempeñar el profesorado universitario, un

49,3% opina que los docentes constituyen una fuente de conocimiento, un 21,7% concibe al profesor como tutor, un 53,6% lo entiende como guía y un 36,2% lo identifica como consejero. En ese sentido, conviene puntualizar que las opciones proporcionadas por el formulario de la encuesta no implicaban la elección excluyente de una de las opciones múltiples, de modo que podía marcarse una, varias de éstas o incluso todas ellas. De hecho, un 2,1% de los encuestados no dudaba en marcar la opción “Otros” para detallar que su elección conllevaba la combinación de todas las anteriores. En cualquier caso, las cifras en cuestión versan sobre nuevas concepciones del profesorado, que empieza a percibirse no sólo como fuente de conocimientos sino también como orientador/guía entre otros; lo cual queda evidenciado por los porcentajes detallados en la gráfica que sigue.

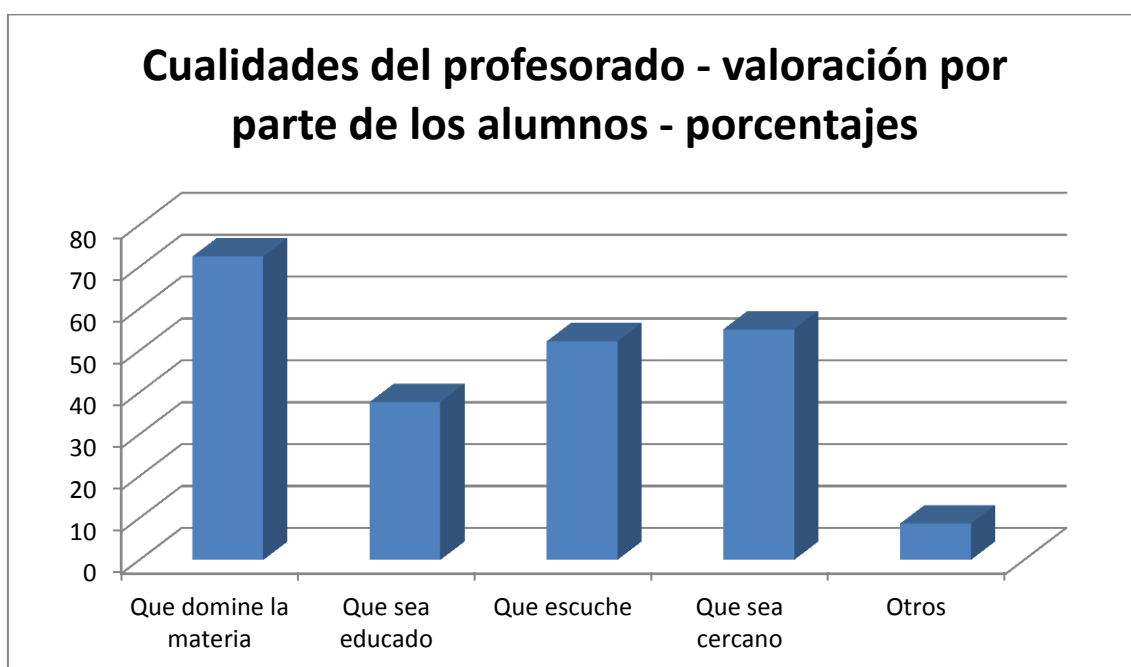
Gráfica 2. Principales roles del profesorado universitario.



Por lo que concierne a la influencia que presenta la forma de ser del profesorado en el interés y motivación de los/as alumnos/as para estudiar una asignatura, queda patente de manera completamente unánime que la respuesta es afirmativa; pues no en vano el 100% de los encuestados ha contestado positivamente. Con ello, se evidencia de nuevo lo que se intuye desde siempre, puesto que la función docente incluye un componente intrínseco que va ligado directamente al carácter y personalidad de la figura que se erige como transmisor de la información.

En cuanto a las cualidades que los alumnos más valoran en el profesorado universitario (no excluyentes entre sí), el 72,5% de los encuestados se decanta por destacar que domine la materia; un 37,7% aprecia que sea educado; un 52,2% estima positivamente que les escuche, un 55,1% valora que sea cercano y en la opción “otros” se hace mención a cuestiones como las siguientes: “que le guste la materia además de dominarla” (5,8%), “que le imprima motivación a las clases” (2,9%), “que tenga capacidad para transmitir conocimientos” (5,8%) y “combinación de todas las anteriores” (2,9%). Así pues, se deduce de las consideraciones previas que hoy por hoy se les presupone a los docentes un compendio de cualidades susceptibles de desarrollo y valoración, tal y como muestra la gráfica 3.

Gráfica 3. Cualidades que el alumnado valora en el profesorado universitario.



Por su parte, los porcentajes correspondientes a la pregunta número 4 de la encuesta constituyen el inicio de este apartado, pues se refieren en particular a la importancia que se le atribuye a las competencias emocionales y sociales en la docencia universitaria. En ese sentido, tanto el gráfico inicial como las cifras en sí que se aportan como prueba muestran la amplia mayoría de estimaciones en positivo de cara a la relevancia adscrita a la inteligencia emocional.

A tenor de lo anterior, se ha cuestionado si el profesorado cuenta con la formación adecuada para ayudar a los alumnos en la adquisición de competencias socio-

emocionales. Curiosamente, un 24,6% responde afirmativamente, pero un abrumador 60,9% aporta una negativa a este respecto; mientras que un 14,5% se abstiene de responder o realiza alguna puntualización del estilo “*debería contar con tal formación*” o “*el profesorado nunca se ha formado en competencias emocionales*”. Por consiguiente, llama la atención el contraste existente entre la consideración en positivo de las competencias emocionales y la supuesta falta de preparación referida al profesorado en ese sentido. Es más, tal vez haya incidido en esta carencia el prejuicio que en ocasiones ha afectado a las competencias emocionales, que no siempre han disfrutado de la atención o el respeto que se les confiere hoy en día.

Gráfica 4. Formación del profesorado universitario en competencias emocionales.

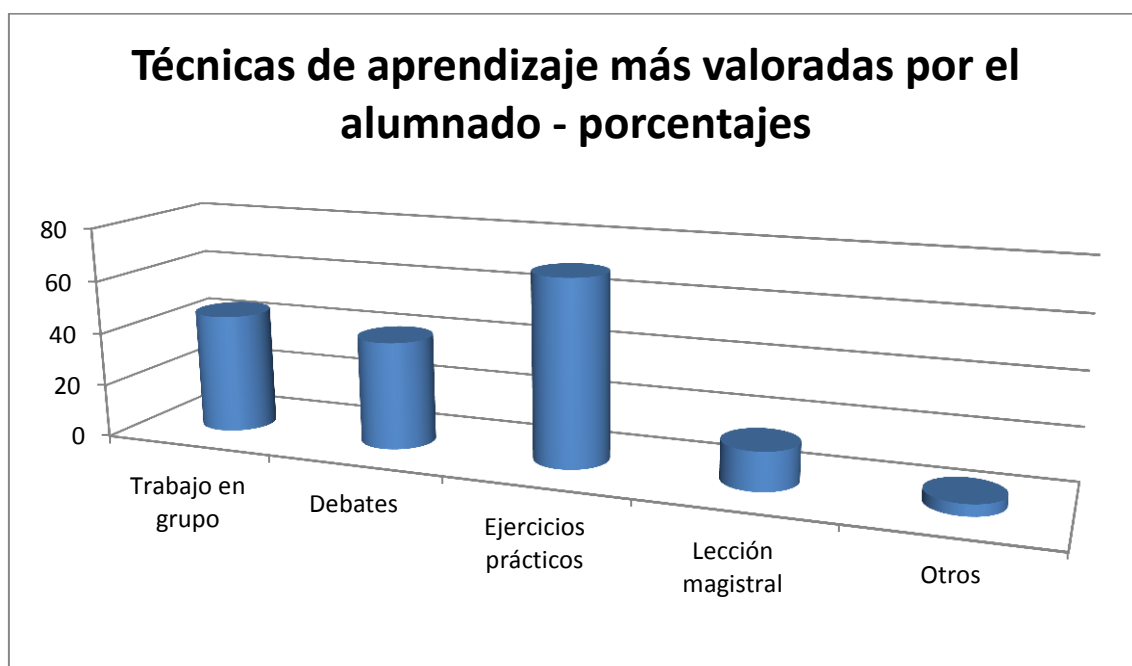


A la hora de calibrar la incidencia del buen clima en el aula a efectos de despertar o incrementar el interés por una materia determinada, un 98,6% de los encuestados afirma que tal circunstancia contribuye en su buena disposición de cara a la asignatura, mientras que tan sólo un 1,4% responde en negativo a esa premisa. Con ello, queda ratificado el valor añadido que se genera con la promoción de un buen ambiente en el aula.

En función del planteamiento previo y con el fin de perfilar su trasfondo, se ha pretendido cuantificar de algún modo hasta qué punto el buen ambiente de las clases incide directamente en la obtención de mejores notas. En esa línea, un 92,8% de los alumnos/as afirma que sí y un 5,1% asegura que no es así. Por su parte, un 1,4% prefiere no responder. Sin duda, se deduce de lo anterior que los resultados y beneficios relacionados con el buen clima en el aula son no sólo significativos sino también ponderables y tangibles.

En lo relativo a las técnicas didácticas más valoradas por el alumnado (ofrecidas como opciones no excluyentes en el formulario), un 45% elige el trabajo en grupo; un 40,6% alude a los debates, un revelador 69,6% se refiere a la realización de ejercicios prácticos y un escaso 14,5% escoge la lección magistral como preferencia. Así mismo, un no desdeñable 4,3% señala la opción “otros” para hacer hincapié en la necesidad de que la metodología docente englobe todas las modalidades anteriores entre otras. En este caso, se manifiesta en cierto modo la conveniencia de combinar diversas técnicas y estrategias, mayormente aquellas que permiten ejecutar con carácter práctico lo aprendido. De hecho, es curioso que el aprendizaje en sí mismo se perpetre con las máximas garantías en aquellos casos en los que las actividades o tácticas planteadas tengan por objetivo la resolución de problemas o la simulación de situaciones reales (*problem-based learning* o aprendizaje basado en problemas) (Gijsselaers, 1996)

Gráfica 5. Técnicas de aprendizaje valoradas por el alumnado.



Igualmente, a los efectos de calibrar si influye la variedad didáctica en la motivación de los alumnos, entendida tal variedad como uso de distintas estrategias para la enseñanza; el 98% de los encuestados considera que existe influencia evidente; mientras que el 1,4% responde en negativo. En ese sentido, percibimos con suma claridad que la utilización de estrategias y modalidades didácticas diversas entraña un incremento notable respecto a la motivación del alumnado.



En lo relativo a la actividad del profesorado que fomenta el debate, invita al alumnado a participar y propicia el trabajo en grupo, se ha cuestionado si tal actitud facilita el aprendizaje y motivación respecto a una asignatura. En este caso, las cifras no distan demasiado de lo que se ha ido percibiendo hasta el momento. Un 88,5% responde afirmativamente, un 10,1% adopta la postura contraria y un 1,4% opta por no contestar. Sin embargo, se pone de manifiesto una vez más que la mayoría de los encuestados valoran positivamente la variedad de las tácticas docentes y, por extensión, de los aspectos emocionales que de ellas se derivan.

Finalmente, se solicitó la opinión sobre la idea de usar una metodología cooperativa, concretamente en grupos reducidos. En particular, la pregunta radica en la posibilidad de aprender más aspectos además de conocimientos. Nuevamente, un 84% ha indicado que el método cooperativo permite ampliar destrezas que van más allá de los puros contenidos, mientras que un 7,2% ha contrarrestado lo anterior y un 4,3% ha añadido puntualizaciones o bien ha preferido no responder. Entre los argumentos más esgrimidos destacan frases como las que siguen: *“existen competencias que se deben desarrollar, no sólo se trata de adquirir conocimientos”*, *“la realidad profesional requiere el trabajo grupal, por lo que conviene fomentar esas competencias”*, *“depende del grupo en el que se trabaje”*, *“la compensación de destrezas de los distintos miembros es positiva”* o *“la riqueza de ideas que se genera con el trabajo en grupo es evidente”* entre otras. Así pues, verificamos que el trabajo cooperativo se considera mayormente como una técnica que favorece el aprendizaje, no sólo de conocimientos teóricos, sino también de competencias muy necesarias para la realidad personal y profesional del alumnado.

En definitiva, la encuesta nos ha permitido confirmar que los alumnos universitarios en su mayoría valoran el carácter positivo y enriquecedor que entrañan aspectos tales como el desarrollo de competencias emocionales, el aprendizaje cooperativo, el ambiente de trabajo y los nuevos roles del profesorado. Sin embargo, también ha quedado patente la necesidad de formación que afecta a los docentes en todos esos aspectos. Así mismo, tampoco podemos olvidar la relevancia que presentan las actitudes deseables por parte del profesorado a la hora de favorecer al máximo la motivación y fomentar a su vez la adquisición de destrezas que resultan esenciales hoy en día para obtener un rendimiento óptimo de cara al propio entorno profesional, presente y futuro. Sin duda, aprendizaje, trabajo en grupo, inteligencia emocional y motivación caminan de la mano por la universidad.

#### **4. CONCLUSIONES**

La organización de tareas en grupo no constituye ninguna novedad puesto que lleva empleándose como técnica de aprendizaje desde hace tiempo. Tal y como se ha desarrollado a lo largo del artículo, a diferencia del aprendizaje tradicional, al fomentar el aprendizaje cooperativo, la función principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje se transfiere al alumnado, mientras que el profesorado desempeña un papel de guía y tutor.

En definitiva, el dinamismo que hoy en día se le presupone a la vertiente académica y en particular al ámbito universitario presenta trascendencia emocional, tal y como se infiere de las respuestas proporcionadas por los/las encuestados/as, sin olvidar que tal circunstancia incide directamente en el aprendizaje. En ese sentido, el propio alumnado ratifica por diversos cauces y en alusión a diversos argumentos la fuerza que le imprime al proceso de enseñanza el desarrollo de competencias emocionales.

En lo que respecta a las funciones que el profesorado universitario ejerce en la actualidad, se ha podido comprobar que su misión en tanto que guías, tutores y propiciadores del aprendizaje (principalmente cooperativo) resulta clave a la hora de potenciar destrezas emocionales que en otro momento hubieran pasado por alto en materia de formación, especialmente en el campo de la educación superior. Igualmente, la necesidad de que los docentes se formen en inteligencia emocional también ha quedado patente en una encuesta en la que las cifras defienden las metodologías activas, el trabajo cooperativo y las competencias emocionales.

#### **5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Durán Martínez, R., S. Sánchez-Reyes Peñamaría y F. Beltrán Llavador (2004). *La formación del profesorado en lengua inglesa en un contexto europeo*. Salamanca: Almar.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24: 35-56.
- Gijselaers, W.H. (1996). "Connecting problem-based practices with educational theory" En L. Wilkerson y W.H. Gijselaers (eds.) *Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: Theory and Practice* (pp. 13-21). San Francisco: Jossey-Bass.

- Johnson, D.H. y F.P. Johnson (1998). *Joining Together: Group Theory and Group Skills*. Minnesota University: Allyn and Bacon.
- Johnson, D.W. y R.T. Johnson (2004). *Assessing Students in Groups. Promoting Group Responsibility and Individual Accountability*. California: Corwin Press.
- López Noguero, F. (2005). *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*. Madrid: Narcea.
- 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.
- Martínez Lirola, M. y E.M. Llorens (2013). “¿Qué papel ocupan las tutorías en el trabajo cooperativo?”. En Tortosa, M.T, J.D. Álvarez y N. Pellín (coords.) *XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Retos de futuro en la enseñanza superior: Docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica* (pp. 243-254). Alicante: Universidad de Alicante.
- Martínez Lirola, M., P. Catalá Cobo y M. Díaz Soria (2013). “Aprender colaborando: Estrategias de aprendizaje cooperativo integradas en el aula universitaria”. En Tortosa, M.T, J.D. Álvarez y N. Pellín (coords.) *XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Retos de futuro en la enseñanza superior: Docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica* (pp. 229-242). Alicante: Universidad de Alicante.
- Martínez Lirola, M. y E.M. Llorens (2012). “El trabajo cooperativo en Filología Inglesa y Traducción e Interpretación: explorando la opinión del alumnado universitario”. En Tortosa, M.T, 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). Alicante: Universidad de Alicante.



