

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO UNIVERSITARIO COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO EFICAZ DE HABILIDADES INTERPERSONALES

Isadora Sánchez-Torné

Universidad de Sevilla, España

Macarena Pérez Suárez

Universidad de Sevilla, España

Esther García-Río

Universidad de Sevilla, España

1. INTRODUCCIÓN

Las habilidades blandas (Soft skills) para gestionar los equipos de trabajos y la propia gestión emocional son consideradas un elemento fundamental de la educación (Lee & Niileksela, 2014). Las universidades y su cuerpo de profesorado tienen la responsabilidad de formar al alumnado como personas con capacidad crítica, ciudadana, y así mismo, dotadas de las herramientas necesarias para desarrollar una actividad profesional con calidad. Se le une la identificación de la inteligencia emocional, la adaptación al cambio y la resolución de problemas que se encuentran entre las Soft skills más demandadas por las empresas. Una de las vías para lograr todo ello de forma conjunta, consiste en introducir diferentes metodologías docentes en las asignaturas, entre ellas la que se propone, la metodología de «aprendizaje cooperativo».

El aprendizaje cooperativo es una metodología activa en la que el alumnado, agrupado en pequeños grupos con un máximo de cinco personas componentes, trabaja unido para maximizar su propio aprendizaje y el de sus personas compañeras para desarrollar un proyecto o problemas concretos expuestos por el profesorado (Johnson et al., 2014). A través de esta metodología las personas integrantes de cada grupo deben ser conscientes de que sin la cooperación de cada miembro no es posible alcanzar una meta común, es decir, que sus logros

dependen de los logros del resto de componentes del equipo (Juárez-Pulido et al., 2019).

Según indica la autoría Duran & Monereo (2002), el aprendizaje cooperativo se fundamenta en desarrollar las siguientes habilidades: Interdependencia positiva, Responsabilidad individual, Heterogeneidad, Liderazgo compartido, Responsabilidad del grupo, Tareas y procesos, Aprendizaje de habilidades sociales, Observación/intervención docente, Autorreflexión grupal. De tal forma que el aprendizaje cooperativo afecta a todos y cada uno de los elementos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Alarcón et al., 2018), y en la adquisición de habilidades profesionales.

El objetivo de esta investigación consiste en determinar el nivel de gestión emocional del alumnado universitario en la titulación de Relaciones Laborales y Recursos Humanos, así como el impacto que supone la metodología de aprendizaje cooperativo en el desarrollo de las habilidades blandas.

2. METODOLOGÍA

2.1. Muestra y recogida de datos

En este apartado se explica la metodología docente aplicada en la docencia específica, el instrumento empleado para medir las variables que inciden en la gestión emocional, cómo se han recogido los datos para esta investigación y el procesamiento estadístico de los datos recogidos.

La población objeto de estudio queda definida como el alumnado matriculado en la asignatura de Políticas de Desarrollo Local (6 créditos ECTS. <https://www.us.es/estudiar/que-estudiar/oferta-de-grados/grado-en-relaciones-laborales-y-recursos-humanos/1780042>) de cuarto curso del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de Sevilla para el año 2022. El uso de la población estudiante universitaria viene avalado por distintos trabajos (Alipour et al., 2020; Dolce et al., 2020; Cui et al., 2019; Ryan & Parceró, 2019). La asignatura de Políticas de Desarrollo Local se estructura en siete temas, donde se abarca la formación teórico-práctica de los elementos que componen el modelo microeconómico de desarrollo local de un territorio (municipio): la importancia de los recursos endógenos, el tejido empresarial local, la gobernanza local y las diferentes vías de financiación pública. La dinámica de clase se compone de tres espacios: 1) Sesiones teóricas (30% del tiempo total de horas de la asignatura); 2) Sesiones prácticas donde el alumnado debe resolver una serie de incógnitas sobre el modelo económico de desarrollo de un municipio (70% del tiempo total de horas de la asignatura); 3) Sesiones específicas en formación para la gestión emocional.

El trabajo desarrollado por el alumnado en las sesiones prácticas supone la vía de evaluación de la asignatura donde tienen que poner en práctica todos los

aspectos teóricos sobre el modelo económico de desarrollo de un territorio, con especial énfasis en el tejido productivo local. Cada grupo de trabajo elige un municipio de cualquier parte de mundo, entre ellos se asignan diferentes roles correspondientes a un equipo de gobierno de un Ayuntamiento y se organizan para dar respuesta a las cuestiones que se formulan de cada municipio. Finalmente, deben de realizar una defensa pública de su trabajo.

La muestra analizada estuvo compuesta por 51 personas (49% hombres, 51% mujeres) del total de alumnado matriculado en el curso 2022-23 (199 personas). La media de edad fue superior en las mujeres (31 años) que en los hombres (25 años). La mayoría tenía experiencia laboral previa a la realización de la asignatura de Políticas de Desarrollo Local, pero solo casi un 10% había recibido formación en gestión emocional (Tabla 1).

Descripción de la muestra	Total	Hombre	Mujer
Género	51	49%	51%
Edad Media	28	25	31
Recibida formación previa sobre gestión emocional	9,8%	8,33%	12%
Con experiencia laboral	82,3%	70,9%	100%

Tabla 1. Resultados descriptivos de la muestra.

Para recoger la percepción y evolución sobre la gestión emocional del alumnado antes y después de recibir la formación específica, se empleó una encuesta ad-hoc en el mes de octubre y pos en diciembre del curso académico, suministrada de forma presencial. Con el fin de velar por la veracidad de las respuestas la encuesta fue respondida de forma voluntaria y se garantizó el anonimato de la muestra participante al no requerir los datos personales.

La metodología de análisis fue descriptiva con el fin de verificar las principales características del alumnado (debilidades y fortalezas) y los posibles efectos en el alumnado tras la formación. El análisis descriptivo de los resultados obtenidos de forma previa a la formación y posterior (inicial – final) se observan por género. Para ello, se ha realizado un estudio descriptivo basado en el cálculo de los valores medios de cada variable y de las cuestiones que las componen.

Hay que señalar que las derivaciones halladas corresponden al estudio piloto enmarcado dentro del Proyecto “El Desarrollo de las competencias blandas mediante el aprendizaje cooperativo en el aula desde el ámbito de la Economía y la Empresa” del 4º Plan Propio de Docencia de la Universidad de Sevilla.

2.2. Instrumento

El instrumento para obtener la información será un cuestionario (Ching & Cheung, 2021), basado en una Escala Likert. Este se compone de cuestiones de registro (edad, género, experiencia laboral y formación previa en gestión emocional). En último lugar, se encuentran los bloques compuestos por 80

preguntas valoradas en una Escala Likert (Tabla 2). La escala fue validada por la autoría Ching & Cheung (2021), así como, en los estudios que fundamentan cada escala (Grimaldo et al., 2021; Broche-Pérez et al., 2012; Feldman et al., 2007; Carver et al., 1989).

Variables	Definición	Escala Likert
Resiliencia de Connor-Davidson (CD-RISC)	10 cuestiones que mide la capacidad del alumnado a enfrentar situaciones de estrés y sus reacciones ante la ansiedad y depresión.	1 (nada de acuerdo) - 5 (muy de acuerdo).
Autoeficacia (GSE)	10 cuestiones que mide los niveles de autoestima, optimismo, depresión, la soledad, la ansiedad, la timidez y el pesimismo.	1 (nada de acuerdo) - 4 (muy de acuerdo).
Atención plena cognitiva y afectiva (CAMS-R)	10 cuestiones que mide una amplia conceptualización de la atención plena que representa factores de conciencia, la experiencia interna, el enfoque en el momento presente, control de la atención y aceptación de la experiencia.	1 (rara vez/nada) - 4 (casi siempre).
Afecto positivo y negativo (PANAS)	20 ítems miden los estados emocionales generales de los participantes en un momento determinado.	1 (rara vez/nada) - 5 (casi siempre).
Escala de afrontamiento breve (BCS)	28 ítems miden las habilidades de planificación, aceptación, concentración, autoculpabilidad, deshago.	1 (nunca lo he realizado) - 4 (lo he realizado en varias ocasiones).

Tabla 2. Variables que componen el formulario de Ching & Cheung, 2021.

3. RESULTADOS

En este apartado se muestran las valoraciones medias obtenidas en las cinco variables descritas (Tabla 2) en el apartado anterior por el alumnado del Grado de Relaciones Laborales y Recursos, todas ellas subdivididas por género, antes y al finalizar la formación (Tabla 3).

Como se puede comprobar solo dos variables experimentaron un ligero ascenso: atención plena cognitiva y afectiva (de 2,8 a 2,9) y afecto positivo y negativo (de 2,9 a 3,0). Por otro lado, la autoeficacia (de 3,9 a 3,8) y la resiliencia (3,2 a 3,1) reducen levemente. En un análisis por género se destacan las siguientes situaciones:

- Las mujeres reducen su valoración media en resiliencia (inicial: 4 y final: 3,9) mientras que los hombres la incrementan (inicial: 3,7 y final 3,8).
- Las mujeres reducen su valoración media en autoeficacia (inicial: 3,3 y final: 3,1) mientras que los hombres la incrementan (inicial: 3,1 y final 3,2).
- Aumenta ligeramente para ambos colectivos la capacidad de atención plena cognitiva y afectiva, así como, el afecto positivo y negativo.

El aprendizaje cooperativo universitario como estrategia para el desarrollo eficaz de habilidades interpersonales

Descripción de la muestra	Total		Hombre		Mujer	
	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final
Resiliencia de Connor-Davidson (CD-RISC). Escala 1-5.	3,9	3,8	3,7	3,8	4,0	3,9
Autoeficacia (GSE). Escala 1-4.	3,2	3,1	3,1	3,2	3,3	3,1
Atención plena cognitiva y afectiva (CAMS-R). Escala 1-4.	2,8	2,9	2,8	2,9	2,8	2,9
Afecto positivo y negativo (PANAS). Escala 1-5.	2,9	3,0	2,9	3,1	2,8	3,0
Afrontamiento breve (BCS). Escala 1 -4.	2,7	2,7	2,7	2,7	2,6	2,7

Tabla 3. Valoración media por género del alumnado del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos sobre su gestión emocional.

Con el fin de realizar un análisis más detallado del que se pueda extraer información precisa que las personas docentes puedan emplear para mejorar en su metodología docente, se analizan las cuestiones que componen cada variable. De tal forma es posible indicar las fortalezas y debilidades del alumnado una vez finalizada la formación (Tabla 4). Los alumnos comparten las debilidades y fortalezas, aunque no siempre en la misma intensidad.

Variables	Fortalezas	Debilidades
Resiliencia de Connor-Davidson (CD-RISC). Escala 1-5.	Soy capaz de adaptarme a los cambios (conjunto del alumnado: 4, hombre: 3,7, mujer: 4,3). Enfrentarme a las dificultades puede hacerme más fuerte (conjunto del alumnado: 4,1, hombre: 4,1, mujer: 4,2). Creo que puedo lograr mis objetivos, incluso si hay obstáculos (conjunto del alumnado: 4,1, hombre: 4,1, mujer: 4,1).	Trabajo bajo precisión (conjunto del alumnado: 3,6, hombres 3,5 y mujer: 3,7). No desanimase antes el fracaso (conjunto del alumnado: 3,2, hombres: 3,3, mujer: 3,1).
Autoeficacia (GSE). Escala 1-4.	Si me esfuerzo lo suficiente puedo resolver problemas difíciles (conjunto del alumnado: 3,4, hombre: 3,4, mujer: 3,4). Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario (conjunto del alumnado: 3,3, hombre: 3,4, mujer: 3,3).	Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados (conjunto del alumnado: 2,9, hombre: 3, mujer: 2,9). Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer como una persona tranquila porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles (conjunto del alumnado: 2,9, hombre: 3,2, mujer: 2,6). Venga lo que venga, por lo

		general soy capaz de manejarlo (conjunto del alumnado: 2,9, hombre: 2,9, mujer: 2,9).
Atención plena cognitiva y afectiva (CAMSR). Escala 1-4.	Puedo aceptar cosas que no puedo cambiar (conjunto del alumnado: 3, hombre: 2,9, mujer: 3,1). Por lo general, puedo describir cómo me siento en este momento con bastante detalle (conjunto del alumnado: 3,1, hombre: 3, mujer: 3,2).	Me resulta fácil concentrarme en lo que estoy haciendo (conjunto del alumnado: 2,7, hombre: 2,8, mujer: 2,6). Soy capaz de prestar mucha atención a una tarea durante un largo período de tiempo (conjunto del alumnado: 2,7, hombre: 2,9, mujer: 2,5).
Afecto positivo y negativo (PANAS). Escala 1-5.	Persona Emocionada (conjunto del alumnado: 3,6, hombre: 3,5, mujer: 3,7). Persona Enérgica (conjunto del alumnado: 3,7, hombre: 3,8, mujer: 3,6). Persona Atenta (conjunto del alumnado: 3,7, hombre: 3,8, mujer: 3,6). Persona Activa (conjunto del alumnado: 3,8, hombre: 4,1, mujer: 3,5).	Persona interesada (conjunto del alumnado: 2,6, hombre: 2,6, mujer: 2,7). Persona Nerviosa (conjunto del alumnado: 3,5, hombre: 3,5, mujer: 3,4).
Escala de afrontamiento breve (BCS). Escala 1-4.	He concentrado mis esfuerzos en resolver la dificultad a la que me enfrente (conjunto del alumnado: 3,1, hombre: 3,1, mujer: 3,2). He aprendido a vivir con eso (conjunto del alumnado: 3,2, hombre: 3,2, mujer: 3,2).	He usado el alcohol u otras drogas para ayudarme a superarlo (conjunto del alumnado: 1,9, hombre: 1,9, mujer: 2). Me he culpado a mí mismo por cosas que me pasaron (conjunto del alumnado: 2,7, hombre: 2,6, mujer: 2,8).

Tabla 4. Fortalezas y debilidades en la gestión emocional del alumnado del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos tras recibir la formación.

4. CONCLUSIONES

Esta investigación busca plasmar los resultados preliminares de un Proyecto de innovación docente enfocado al desarrollo de las Competencias Blandas a través del Aprendizaje Cooperativo (4º Plan Propio de Docencia de la Universidad de Sevilla). Se comprueba que el instrumento empleado propuesto por Ching & Cheung (2021) resulta de gran utilidad para baremar el nivel de gestión emocional del alumnado.

A un nivel global del análisis, se observa que tras la formación se han reducido las valoraciones medias referentes a la resiliencia y a la autoeficacia. Las personas docentes consideran que se debe al reconocimiento y toma de

conciencia plena por parte del alumnado de lo que implican ambos conceptos, y por ello, replantea su valoración tras finalizar la formación. El aprendizaje cooperativo sí ha causado un efecto positivo en mejorar la capacidad de atención plena y el reconocimiento de las emociones, pero el alumnado ha mantenido estable la forma de afrontar los problemas.

Se han hallado diferencias entre hombres y mujeres en su percepción de las variables analizadas. Así pues, ellas valoran con un nivel más bajo su capacidad de resiliencia y autoeficacia. Tal situación se conecta con los resultados encontrados en investigaciones sobre las intenciones emprendedoras, donde las mujeres evidencian un menor grado de confianza en sí mismas y sus capacidades para emprender nuevos retos empresariales (Sánchez-Torné et al., 2021).

Es preciso indicar que las alumnas expresaron una valoración superior a los alumnos en las siguientes fortalezas: 1) capacidad de adaptarme a los cambios, 2) trabajo bajo presión, 3) aceptar las cosas que no puedo cambiar, 4) describir cómo se siente. Mientras que destacan en las debilidades: 1) culparse a sí misma por cosas que pasaron, 2) falta de concentración y atención durante un largo tiempo, 3) capacidad de permanecer tranquilas antes situaciones difíciles. Por otro lado, los alumnos dentro de sus fortalezas destacaron como personas energéticas, atentas, activas, así como sentirse capacitados para permanecer con tranquilidad ante situaciones difíciles. En cuanto a sus debilidades se puede indicar: 1) desanimarte ante el fracaso, 2) culparte a si mismo por cosas que le pasaron, 3) dificultad de concentración y atención plena. Ambos colectivos consideran que se encuentran preparados para enfrentarse a las dificultades que surjan, resolver los problemas y hacer los esfuerzos necesarios para lograr sus objetivos.

Estas evidencias son significativas y permiten ser una herramienta de retroalimentación para la mejora continua del proyecto de innovación docente orientado a desarrollar las competencias blandas mediante el aprendizaje cooperativo. Se ha de incrementar el número de las evidencias para detectar los puntos de mejora por parte del profesorado, así como, aquellos aspectos en los que el docente debe incidir y ampliar. Entre las principales debilidades de esta investigación se encuentra el número reducido de personas analizadas que limita proyectar los resultados obtenidos, y el foco exclusivo de una sola titulación de la Universidad de Sevilla. Por tal motivo, las futuras líneas de investigación están orientadas a subsanar estas debilidades, ampliando en los próximos años el colectivo encuestado y dotándolo de una mayor red de apoyo docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Al Saiqal, N. Y., Ryan, J. C., & Parceró, O. J. (2019). Entrepreneurial intention and UAE youth: Unique influencers of entrepreneurial intentions in an emerging country context. *Journal of East-West Business*, 25(2), 144-165. <https://doi.org/10.1080/10669868.2018.1536012>
- Alarcón, E., Sepúlveda, P., & Madrid, D. (2018). Qué es y qué no es aprendizaje cooperativo. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 205-220. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v33i1.1575>
- Alipour, H., Hock, L., Ullah, N., Binti, R., & Raja, R. S. (2020). Do entrepreneurial education and big-five personality traits predict entrepreneurial intention among universities students? *Cogent Business & Management*, 7(1). <https://doi.org/10.1080/23311975.2020.1801217>
- Broche-Pérez, Y., Rodríguez, B., Pérez, S., Alonso, G., Hernández, A., & Blanco, Y. (2012). Escala de Resiliencia de Connor-Davidson (CD-RISC). En «Validación de Instrumentos Psicológicos: Criterios Básicos», 1, 71-75. Editorial Samuel Feijoo.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2). <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267>
- Ching, S. S. Y., & Cheung, K. (2021). Factors affecting resilience of nursing, optometry, radiography, and medical laboratory science students. *International journal of environmental research and public health*, 18(8). <https://doi.org/10.3390/ijerph18083867>
- Cui, J., Sun, J., & Bell, R. (2021). The impact of entrepreneurship education on the entrepreneurial mindset of college students in China: The mediating role of inspiration and the role of educational attributes. *The International Journal of Management Education*, 19(1). <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.04.001>
- Dolce, V., Emanuel, F., Cisi, M., & Ghislieri, C. (2020). The Soft skills of accounting graduates: Perceptions versus expectations. *Accounting Education*, 29(1), 57-76. <https://doi.org/10.1080/09639284.2019.1697937>
- Duran, D., & Monereo, C. (2002). *Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Universidad de Barcelona: ICE-HORSORI.
- Feldman, G., Hayes, A., Kumar, S. et al. (2007). Mindfulness and Emotion Regulation: The Development and Initial Validation of the Cognitive and Affective Mindfulness Scale-Revised (CAMS-R). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 29, 177-190. <https://doi.org/10.1007/s10862-006-9035-8>

- Grimaldo, M., Correa, J., & Calderón-De la Cruz, G. (2021). Evidencias psicométricas de la Escala de Autoeficacia General (EAG) en universitarios peruanos. *Ansiedad y Estrés*, 27, 132-139. <https://doi.org/10.5093/anyes2021a18>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2014). *Los nuevos círculos de aprendizaje: La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires: Aique, S.A.
- Juárez-Pulido, M., Rasskin-Gutman, I., & Mendo-Lázaro, S. (2019). El Aprendizaje Cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: una revisión bibliográfica. *Revista Prisma Social*, 26, 200-210. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2693>
- Lee, S. W., & Niileksela, C. R. (2014). *Ecobehavioral consultation in schools: Theory and practice for school psychologists, special educators, and school counselors*. Routledge.
- Sánchez-Torné, I., Pérez-Suárez, M., García-Río, E. & Baena-Luna, P. (2021). ¿Cómo influye el género en la intención emprendedora? Un análisis del alumnado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 427-444. <https://doi.org/10.6018/rie.428451>