

# ENTORNOS COLABORATIVOS DE APRENDIZAJE COMO ESTRATEGIA PARA LA MEJORA DE LAS COMPETENCIAS BLANDAS

**Pedro Baena Luna; Francisco Javier Maza Ávila; Esther García Rio; Gaëtane Hermans.**

*Profesor Ayudante Doctor. Universidad de Sevilla (España); Profesor e Investigador. Universidad de Cartagena (Colombia); Profesora Sustituta Interina. Universidad de Sevilla (España); Profesora certificada del programa de Reducción de Estrés basado en la Atención Plena MBSR.*

## 1. INTRODUCCIÓN

De acuerdo con el estudio *The Future of Jobs Report 2020* (World Economic Forum, 2020) las habilidades blandas más requeridas por el mercado de trabajo en 2025 serán: pensamiento analítico y crítico, creatividad, inteligencia emocional, trabajo en equipo, gestión del tiempo, resolución de problemas, resiliencia y comunicación. El contexto laboral requiere que el estudiantado disponga de conocimientos, así como habilidades socioemocionales que le permitan afrontar los problemas que surgen en los entornos laborales (Rendondo-Rodríguez et al., 2022). Así pues, el desarrollo de la Inteligencia Emocional en el ámbito universitario facilitará el éxito profesional de los egresados (Rodríguez et al., 2019). Se requiere, por tanto, que las universidades y su cuerpo de profesorado formen al alumnado tanto en conocimientos, en competencias técnicas y en habilidades blandas.

Entre las diferentes metodologías docentes orientadas a desarrollar estas habilidades, resalta el aprendizaje cooperativo. Roseth, et al. (2008), tras realizar un metaanálisis de 148 investigaciones sobre metodología docente, destacan que se incrementa el rendimiento del alumnado cuando se trabaja de forma cooperativa. Según Chen y Lin (2020), el aprendizaje cooperativo refuerza los canales a través de los cuales se transmite la información y el conocimiento y, por tanto, promueve el crecimiento cognitivo. Este aprendizaje ayuda a aprender a trabajar en equipo y desarrollar las habilidades interpersonales (Gottschall y García-Bayonas, 2008), en entornos más dinámicos y atractivos lo que favorece la motivación del alumnado (Cecchini et al., 2021), ponen la responsabilidad en el alumno y con ello fortalece su autonomía y percepción de sus competencias (Han y Son, 2020). Además fomenta la retroalimentación entre los miembros del grupo de forma que se desarrolla la capacidad de tomar decisiones y crítica reflexiva (Hagger et al., 2015).

El aprendizaje cooperativo se caracteriza por ser una metodología docente activa, donde el alumnado trabaja en pequeños grupos (heterogéneos) con un objetivo común para resolver diferentes tareas (Johnson et al., 2014).

Johnson et al. (1999) identifica 5 dimensiones del trabajo cooperativo:

1. Interdependencia positiva: el éxito individual pasa por el logro de los objetivos de forma grupal, los estudiantes tienen que apoyarse de forma solidaria.
2. Interacción: se da cuando los miembros del equipo comparten sus conocimientos para la resolución de las tareas.
3. Responsabilidad individual y grupal: el estudiante aprende y hace todo lo posible por conseguir que sus compañeros lo hagan también.
4. Habilidades interpersonales y grupales para garantizar el aprendizaje.
5. Evaluación grupal: debe realizarse de forma periódica.

Esta metodología se ha empleado en todas las ramas de conocimiento. Dentro del área de la economía y empresa destacan los hallazgos positivos de diversas investigaciones. Maier y Keenan (1994) observan el incremento del rendimiento del alumnado en la enseñanza de la curva de oferta de trabajo. Emerson et al. (2018) centrados en la asignatura de microeconomía determinan que se reducen los efectos de impartir docencia en grupos con un elevado número de matriculados, Chen y Lin (2020) indican que los estudiantes más motivados animan aquellos que no lo están lo que deriva en mejores resultados de grupo.

Es preciso tener en cuenta que el alumnado puede que no esté acostumbrado a trabajar en grupo de forma cooperativa (Blatchford et al., 2006). Esto implica que el profesorado debe enseñar las habilidades sociales y de trabajo en grupo requeridas para que las interacciones con los compañeros sean positivas y se maximicen los beneficios del aprendizaje cooperativo.

Erazo-Moreno et al. (2023) determina que existe una relación directa, elevada y significativa entre las competencias emocionales y el aprendizaje cooperativo. Estas competencias se encuentran íntimamente ligadas a la inteligencia emocional, que se entiende como la habilidad para identificar, expresar, comprender y manejar las emociones (Gerbeth et al., 2022). Mediante una buena gestión emocional se puede comprender los estados mentales, fomentar el bienestar emocional y con ello el rendimiento académico y profesional (Fernández-Pérez y Martín-Rojas, 2022).

Esta investigación tiene como objetivo presentar la metodología docente propuesta en el Proyecto de Innovación Docente desarrollado en la Convocatoria de 2022-23 (correspondiente al 4º Plan de Docencia de la Universidad de Sevilla) titulado “el desarrollo de las competencias blandas a través del aprendizaje cooperativo en el aula desde el ámbito de la economía y empresa”, así como mostrar el nivel de gestión emocional del alumnado afectado. Este proyecto está enfocado en implementar la metodología de aprendizaje cooperativo en las asignaturas en las que el equipo imparte docencia, complementado con sesiones específicas sobre gestión emocional. A continuación, se expone la metodología docente y de análisis, los resultados obtenidos y principales conclusiones.

## 2. METODOLOGÍA

### 2.1. Metodología docente

Las actividades desarrolladas durante el curso académico se estructuran en 12 apartados:

1. Actividad inicial: el profesorado se reunió para elaborar un material conjunto a modo de presentación para detallar cómo será la forma de trabajo de las asignaturas.
2. Actividad 0: el profesorado suministró el formulario definido entre la primera y segunda semana de clase.
3. Actividad 1: con el alumnado: constitución de equipos de trabajo (3-5 personas).
4. Actividad 2: con el alumnado: una vez formado los grupos, el profesorado explicó la metodología de aprendizaje cooperativo, y enunció las reglas que deben de cumplir.
5. Actividad 3: con el alumnado: se eligió el tema a desarrollar por cada proyecto, y el alumnado asignó los diferentes roles que tiene cada miembro del equipo.
6. Actividad 4: con el alumnado: planificación de las tareas y plazos.
7. Actividad 5: con el alumnado: reuniones entre el profesorado y el alumnado para verificar que se siguen los preceptos del aprendizaje cooperativo.
8. Actividad 6: sesiones grupales mindfulness sobre técnicas para la gestión del estrés y mejorar la resiliencia. Estas sesiones se impartieron por Gaëtane Hermans y Marta Álvarez, profesoras especialistas en gestión emocional y mindfulness.
9. Actividad 7: valoración de la gestión emocional: de forma transversal, el profesorado recuerda los elementos claves de las sesiones de formación en mindfulness en las tutorías con los grupos.
10. Actividad 8: evaluación de la metodología: el profesorado pasa el mismo formulario definido entre la penúltima y última semana de docencia.
11. Actividad 9: evaluación de la asignatura: el trabajo grupal tiene un peso determinado en cada proyecto docente. Estos trabajos combinan con presentaciones orales (un momento idóneo para medir el autocontrol del estrés), exámenes u otras modalidades de evaluación (un momento idóneo para medir la resiliencia).
12. Actividad 10: el profesorado diseña y edita un video didáctico sobre la experiencia creada para compartir y difundir los resultados con el alumnado participante. Con lo que se espera obtener Feedback de la comunidad universitaria para incorporar mejoras en la ejecución venidera del proyecto.

## **2.2. Muestra y recogida de datos**

La población objetivo versa sobre las asignaturas de Marketing Industrial (Grado de Marketing e Investigación de Mercados), Política de Desarrollo Local (Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos), Investigación Comercial (Grado Administración y Dirección de Empresa), Fundamentos de la Economía de la Empresa (Grado en Finanzas

y Contabilidad), Economía Política y Hacienda Pública (Grado en Derecho) y Fundamentos de Investigación (Pregrado de Administración Industrial de la Universidad de Cartagena).

La muestra analizada estuvo compuesta por 259 personas (42,47% hombres, 57,53% mujeres). La media de edad fue de 23 años en ambos géneros. El 57% tenía experiencia laboral previa a la realización de la asignatura, pero solo casi un un tercio había recibido formación en gestión emocional (Tabla 1).

Descripción de la muestra	Total	Hombre	Mujer
Género	259	42,47%	57,53%
Edad Media	23	23	23
Recibida formación previa sobre gestión emocional	32,43%	28,18%	35,57%
Con experiencia laboral	57,92%	57,27%	58,39%

Tabla 1. Resultados descriptivos de la muestra.

Para recoger el nivel de gestión emocional del alumnado se empleó una encuesta ad-hoc en el mes de diciembre del curso académico (una vez finalizada la formación), 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 las relaciones entre las variables que inciden en la gestión emocional.

### 2.3. Instrumento

El instrumento para obtener la información es un cuestionario (Ching y 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).

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, pesimismo, confianza sus capacidades y conocimientos.	1 (nada de acuerdo) – 4 (muy de acuerdo).
Atención plena cognitiva y afectiva (CAMSR)	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,	1 (rara vez/nada) – 4 (casi siempre).

	control de la atención y aceptación de la experiencia.	
Afecto positivo y negativo (PANAS)	20 ítems miden los estados emocionales generales de los participantes en un momento determinado. Se diferencian 2 variables: Positivo y Negativo	1 (rara vez/nada) – 5 (casi siempre).
Escala de afrontamiento breve (BCS)	28 ítems agrupados para medir: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Afrontar de forma activa.</li> <li>- Negación.</li> <li>- Consumo de sustancias.</li> <li>- Apoyo emocional.</li> <li>- Autodistracción.</li> <li>- Desvinculación conductual.</li> <li>- Desahogo.</li> <li>- Apoyo instrumental.</li> <li>- Reencuadre positivo.</li> <li>- Sentimiento de Culpa.</li> <li>- Planificación.</li> <li>- Humor.</li> <li>- Aceptación.</li> <li>- Religión</li> </ul>	1 (nunca lo he realizado) – 4 (lo he realizado en varias ocasiones).

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

### 3. RESULTADOS

En este apartado se presentan la media y moda obtenidas de la valoración otorgada, tras finalizar la formación, por el alumnado en las cinco variables descritas (Tabla 2). Todas ellas subdivididas por género.

Entre una percepción de 1 a 5, el alumnado considera que posee una elaborada capacidad para adaptarse a los cambios, enfrentarse a nuevos retos y superar obstáculos. Además los resultados entre alumnos y alumnas son homogéneos. (Gráfico 1).

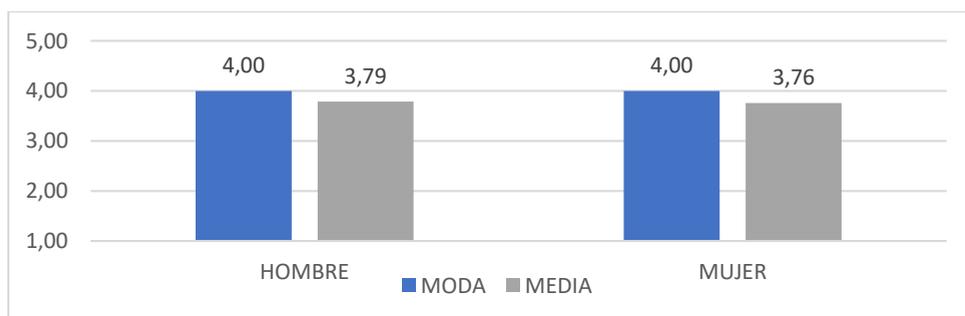


Gráfico 1. Resiliencia del alumnado de empresa y economía.

En el gráfico 2 se contempla que el alumnado es consciente de sus capacidades y recursos opina que puede emplearlos de forma adecuada para afrontar los futuros retos. Es

preciso mencionar que los hombres evidencia una autoeficacia percida ligeramente superior a las mujeres.

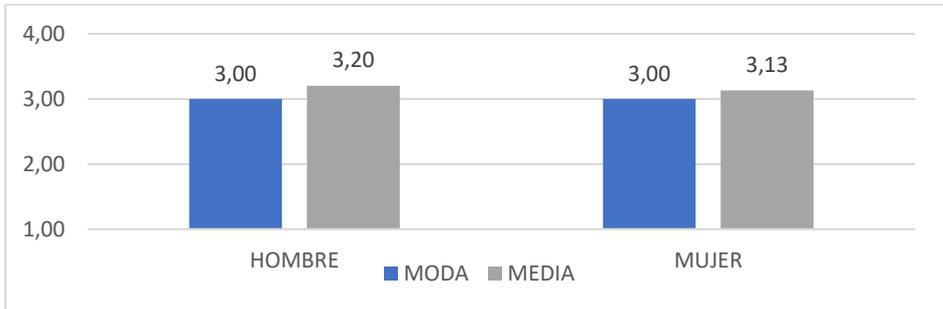


Gráfico 2. Autoeficacia Percibida del alumnado de empresa y economía.

El alumnado considera que dispone de una elevada atención plena, posicionándose en una moda de 3 sobre 4 puntos. A pesar de ello, las valoraciones medias son inferior y en especial en las alumnas.

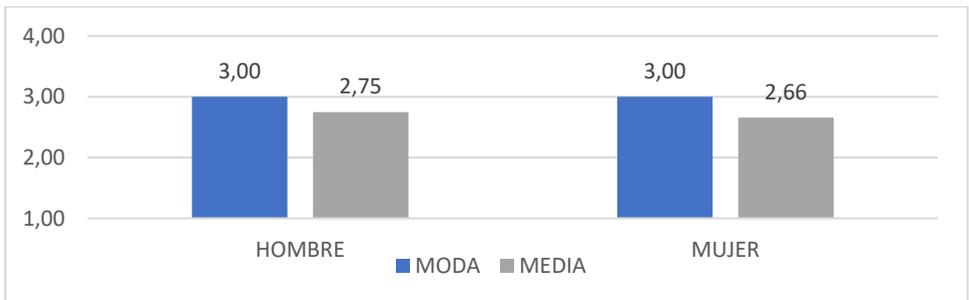


Gráfico 3. Atención Plena del alumnado de empresa y economía.

A continuación se recoge qué sentimientos evalúa el alumno que siente con más frecuencia en sus últimas semanas y en particular cuando está en la asignatura (Gráfico 4). Tanto en los sentimientos positivos como los negativos son ellos los que expresan una valoración superior a las mujeres. Así pues, parece que los hombres tienen a polarizar más los sentimientos mientras ellas intentan controlar sus pensamientos negativos.

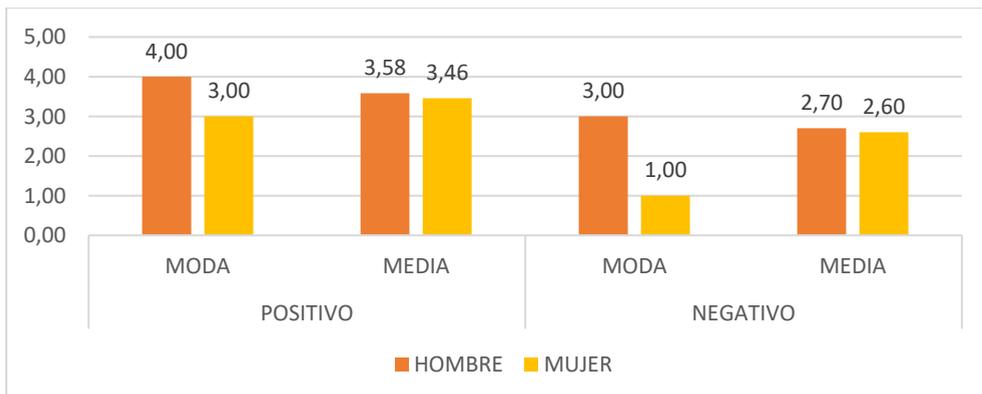


Gráfico 4. Sentimientos positivos y negativos del alumnado de empresa y economía.

En el apartado que analiza cómo actúa el alumnado ante los obstáculos, problemas y complicaciones, se evidencia que (Gráfico 5):

- Hombres y mujeres otorgan una valoración similar cuando recurren a: autodistracción, afrontar directamente las situaciones, desahogarse, reencuadre positivo, sentimiento de culpa, planificación, religión y aceptación.
- Las alumnas expresaron una valoración superior en: negación, buscar apoyo emocional e instrumental, desvinculación conductual.
- Los alumnos expresaron una valoración significativamente superior en: consumo de sustancias y emplear el humor ante situaciones complicadas.

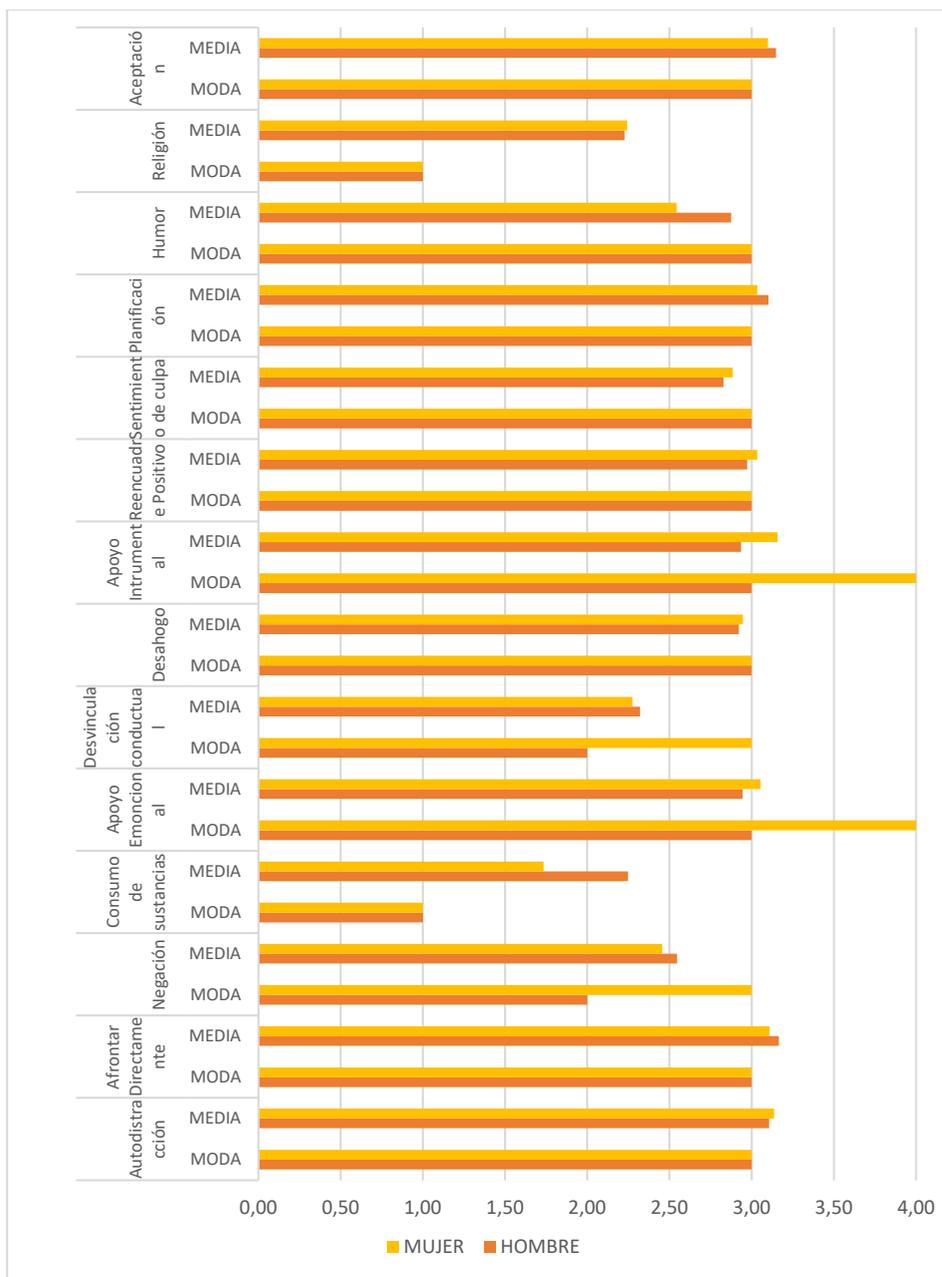


Gráfico 5. Escala para afrontar las situaciones del alumnado de empresa y economía.

#### 4. CONCLUSIONES

Se ha expuesto la propuesta metodológica para implementar el aprendizaje cooperativo en las asignaturas de empresa y economía, complementado con sesiones específicas para mejorar la gestión emocional del alumnado. Este proyecto se ha podido desarrollar gracias al apoyo y financiación del 4º Plan de Docencia de la Universidad de Sevilla. Esta propuesta metodológica abarca 12 apartados que implican al profesorado en una fase inicial para preparar el material, en una fase central al alumnado como agente activo que recibe y participa en la formación desde la óptica del aprendizaje cooperativo, además se ha incluido sesiones específicas de gestión emocional para dotar de herramientas en el trabajo cooperativo, y por último, este proyecto culmina con un video explicativo de los principales resultados (está en proceso de producción).

En la tabla 3 se recogen las principales diferencias entre alumnado sobre sus valoraciones en su gestión emocional.

	Hombres	Mujeres
Resiliencia 1 (nada de acuerdo) – 5 (muy de acuerdo).	Elevada (4 sobre 5) y homogénea	Elevada (sobre 4) y homogénea
Autoeficacia Percibida 1 (nada de acuerdo) – 4 (muy de acuerdo).	Elevada (3 sobre 4) pero una valoración media superior en los alumnos	Elevada (3 sobre 4) pero una valoración media inferior en las alumnas
Atención Plena 1 (rara vez/nada) – 4 (casi siempre).	Elevada atención plena (3 sobre 4), pero los alumnos expresaron una valoración media superior.	Elevada atención plena (3 sobre 4), pero las alumnas otorgaron una valoración media inferior en 0,40 puntos porcentuales.
Sentimientos Positivos y negativos 1 (rara vez/nada) – 5 (casi siempre).	Tienen a polarizar más los sentimientos: 4 sobre 5 sentimientos positivos y 3 sobre 5 los sentimientos negativos.	Intentan controlar los pensamientos negativos y positivos. 1 sobre 5 los pensamientos negativos y 3 sobre 5 los pensamientos positivos
Escala de afrontamiento breve	Consumo de sustancias y emplear el humor ante situaciones complicadas.	Negación, Buscar apoyo emocional e instrumental, desvinculación conductual.

Tabla 3. Principales diferencias sobre la capacidad de gestión emocional del alumnado de empresa y economía.

Tal como se ha enunciado, las habilidades de resolución de problemas, afrontar problemas, pensamiento analítico y crítico, creatividad, inteligencia emocional, trabajo en equipo, gestión del tiempo, resiliencia y comunicación, son la pieza clave para garantizar una inserción laboral exitosa del alumnado. Así pues, se torna indispensable introducir metodologías docentes que ayuden a desarrollar estas habilidades. Con esta

investigación se confirma que el Aprendizaje Cooperativo es un instrumento de gran utilidad para alcanzar este objetivo, ya que fuerza al alumno a abordar diferentes situaciones cercanas al mundo laboral y con personas que no comparten su mismo mapa mental.

Con el afán de mejora continua, los resultados obtenidos ayudan a los docentes a determinar en qué aspectos deben de incidir y fortalecer el próximo curso académicos. Entre ellas destaca la necesidad de realizar actividades para incrementar la percepción de la autoeficacia de las alumnas, la atención plena y las vías para resolver los conflictos de ambos géneros. Fomentar la autoevaluación y evaluación del grupo de trabajo tanto en su desempeño con las tareas como sobre sus habilidades blandas. Además, gracias al 4º Plan Propio de Docencia este proyecto de innovación docente cuanta, con una segunda edición, donde se espera poner en prácticas las mejorar observadas.

Entre las principales limitaciones destaca la pequeña muestra empleada que no permite extrapolar los resultados a todo el área de economía y la empresa; así como no disponer de un grupo de control para garantizar que los efectos derivan de la intervención aplicada.

Dentro de las futuras líneas de investigación se encuentra extender este análisis de la gestión emocional a todo el alumnado universitario, así como a sus docentes. No es posible enseñar gestión emocional si el profesorado que la imparte presenta carencias en este sentido.

## REFERENCIAS

- Blatchford, P.; Baines, E., Rubie-Davies, C., Bassett, P., Chowne, A. (2006) The effects of a new approach to group work on pupil-pupil and teacher-pupil interactions. *Journal of educational psychology*, 98 (4), 750–765. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.750>
- Cecchini, J. A., Fernandez-Rio, J., Mendez-Gimenez, A., Gonzalez, C., Sanchez-Martínez, B., y Carriedo, A. (2021). High versus low-structured cooperative learning. Effects on prospective teachers' regulation dominance, motivation, content knowledge and responsibility. *European Journal of Teacher Education*, 44(4), 486-501. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1774548>
- Chen, J., y Lin, T. F. (2020). Do cooperative-based learning groups help students learn microeconomics?. *SAGE open*, 10(3), <https://doi.org/10.1177/2158244020938699>
- Ching, S. S. Y., 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>
- Emerson L. N., English L., y McGoldrick K. (2018). The high costs of large enrollment classes: Can cooperative learning help? *Eastern Economic Journal*, 44, 455–474. <https://doi.org/10.1057/s41302-017-0093-2>

- Erazo-Moreno, M. M., Colichón-Chiscul, M. E., Nina-Cuchillo, J., y Cubas-Irigoin, N. (2023). Competencias emocionales y aprendizaje cooperativo de estudiantes universitarios en el contexto de la educación en línea. *Formación universitaria*, 16(3), 11-20. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-50062023000300011>
- Fernandez-Perez, V., y Martin-Rojas, R. (2022). Emotional competencies as drivers of management students' academic performance: The moderating effects of cooperative learning. *The International Journal of Management Education*, 20(1). <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100600>
- Gerbeth, S., Stamouli, E., y Mulder, R. H. (2022). The relationships between emotional competence and team learning behaviours. *Educational Research Review*, 36. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100439>
- Gottschall, H., y García-Bayonas, M. (2008). Student attitudes towards group work among undergraduates in business administration, education and mathematics. *Educational Research Quarterly*, 32(1), 3.
- Hagger, M.S., Sultan, S., Hardcastle, S.J., y Chatzisarantis, N.L. (2015). Perceived autonomy support and autonomous motivation toward mathematics activities in educational and out-of-school contexts is related to mathematics homework behavior and attainment. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 111–123. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.12.002>
- Han, S. I., y Son, H. (2020). Effects of Cooperative Learning on the Improvement of Interpersonal Competence among Students in Classroom Environments. *International Online Journal of Education and Teaching*, 7(1), 17-28. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/717>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25 (4), 1-26.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula* (Vol. 4). Buenos Aires: Paidós.
- Maier M. H., y Keenan D. (1994). Teaching tools: Cooperative learning in economics. *Economic Inquiry*, 32, 358–361. <https://doi.org/10.1111/j.1465-7295.1994.tb01335.x>
- Redondo-Rodríguez, C., Becerra-Mejías, J. A., Gil-Fernández, G., y Rodríguez-Velasco, F. J. (2022). Influence of Gamification and Cooperative Work in Peer, Mixed and Interdisciplinary Teams on Emotional Intelligence, Learning Strategies and Life Goals That Motivate University Students to Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(1), 547. <https://doi.org/10.3390/ijerph20010547>

Rodríguez, J., Sánchez, R.F., Ochoa, L.M., Cruz, I.A., y Fonseca, R.T. (2019). Levels of emotional intelligence according to students' gender in higher education. *Rev. Espac.*, 40, 26.

Roseth, C. J., Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: the effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological bulletin*, 134(2), 223 - 246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.223>

World Economic Forum, J. (2020). The future of jobs report 2020. Retrieved from Geneva. (consultado 10 de octubre 2023).