

Nuevas exigencias en el proceso de enseñanza aprendizaje del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea: La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo.

Benito LEÓN DEL BARCO y Carlos LATAS PÉREZ.

Correspondencia

Benito León del Barco
Facultad de Formación del
Profesorado.
Universidad de Extremadura
Avenida de la Universidad, s/n.
CP.10700 Cáceres
Teléfono: 927 25 70 49 Ext. 7657

Correo electrónico:
bleon@unex.es

Recibido: 10/12/2004
Aceptado: 2/2/2005

RESUMEN

La necesidad de formación en técnicas de aprendizaje cooperativo ha sido un hecho relevante en la formación del profesorado universitario y no sólo hace unas décadas sino, también, en la actualidad. El nuevo Espacio Europeo de Educación Superior supone un desplazamiento de una educación centrada en la enseñanza hacia una educación centrada en el aprendizaje, a la vez que se exige a los alumnos nuevas competencias interpersonales que faciliten la interacción social y la cooperación. No nos cabe la menor duda de que el aprendizaje cooperativo, dentro de este nuevo contexto, va a ser una metodología innovadora que todo profesor universitario debe conocer y aplicar en las aulas universitarias

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje cooperativo, actitudes, educación, docente, universidad

New demands in the process of teaching and learning of university professor in the context of the European convergence: training in cooperative learning

ABSTRACT

The necessity of formation in techniques of cooperative learning has been an excellent fact in the formation of the university teaching staff and not only for decades but, also, at the present time. The new European Space of Superior Education supposes a displacement of an education centered in education towards an education centered in the learning, simultaneously that demands to the students new interpersonal competitions that facilitate the social interaction and the cooperation. The smaller doubt does not fit to us of than the cooperative learning, within this new context, goes to be an innovating methodology that all university professor must know and apply in the university classrooms.

KEY WORDS: Cooperative learning, attitudes, education, educational, university

1. Análisis de la formación del profesorado universitario en las últimas décadas.

Entre los docentes universitarios existe la creencia generalizada de que para saber enseñar basta con saber el contenido de las disciplinas y que, por lo tanto, la calidad de la enseñanza depende del nivel científico del profesorado y de los recursos materiales disponibles. Según esta creencia el nivel científico se adquiere, fundamentalmente, a través de la investigación por lo que la buena docencia emana directamente de la buena investigación. Sin embargo, no se han podido aportar evidencias que validen esta creencia. De hecho, son muchos los ejemplos que evidencian que entre la labor docente y la investigadora existe un conflicto que no ha sido resuelto de forma general, sino que es más una solución individual del profesor.

Aparicio (1991) ha encontrado una baja correlación (0.21) entre las valoraciones que los estudiantes hacen de sus profesores y la producción científica de éstos, llegando a la conclusión de que la productividad científica y eficacia docente son dimensiones independientes una de otra. Para Blázquez (1999), la universidad prefiere pertenecer al sistema científico, a considerarse parte del sistema educativo, en detrimento de la actividad y calidad docente. Nosotros participamos de la idea de que el profesor universitario de España, al igual que en otros países es el peor preparado desde el punto de vista psicológico y pedagógico de todo el sistema educativo.

La formación pedagógica del profesorado universitario no es un tema que se le preste la atención que requiere, ni en España, ni en la mayoría de los países europeos (solamente dos países la consideran obligatoria: Noruega y Reino Unido). No es de extrañar, por tanto, que no se disponga de un marco de conocimientos y procedimientos sistemáticos y elaborados para diseñar, y desarrollar programas de formación del profesorado universitario, aunque ya son bastantes las universidades que desarrollan programas de innovación docente y de formación del profesorado novel.

Si tratamos de especificar competencias relacionadas con el ámbito más estrictamente didáctico, nos encontramos con muchas y variadas propuestas y sugerencias hechas unas ya hace más de una década y otras más recientemente.

Shulman (1986) ofreció una tipología alternativa de contenidos básicos sobre los que sustentar la formación del docente universitario. Entre estos contenidos se incluyen, por un lado, el conocimiento pedagógico para hacer comprensible la disciplina y por otro, el conocimiento sobre las teorías del aprendizaje y desarrollo de los alumnos.

Chikering y Gamson (1991) describen siete principios básicos que deben guiar la formación del profesor universitario y lograr un aprendizaje óptimo entre los estudiantes universitarios que deben: 1) Promover un contacto estrecho entre los estudiantes universitarios; 2) Cooperación entre los alumnos; 3) Aprendizaje activo; 4) Rápido feedback a los estudiantes; 5) Gran cantidad de tiempo para el aprendizaje académico; 6) Comunicación con altas expectativas hacia los estudiantes; 7) Considerar la diversidad de talentos y la diversidad de aprendizajes.

En los planes de estudio de formación del profesorado, Ovejero (1994) propone la inclusión de tres áreas psicosociales. La primera, llamada Interacción y Relaciones Interpersonales, que incluiría, entre otros temas: comunicación profesor-alumno, interacciones profesor-alumno, comunicación alumno-alumno, interacción y relaciones entre los alumnos, percepción social, formación de impresiones y atribuciones causales, expectativas del profesor e interacción y aprendizaje cooperativo. La segunda, llamada Grupos y Conducta Grupal, incluiría: formación y estructura de grupo, cohesión grupal y sus implicaciones en el aprendizaje, roles, conflictos, aprendizaje cooperativo... La tercera área, Técnicas Psicosociales de Trabajo Educativo, incluiría: técnicas de diagnóstico grupal, técnicas de intervención: Phillis 6/6 y aprendizaje cooperativo...

Para Imbernon (1999), la formación en la universidad debe estimular: 1) la interacción entre el profesor y el estudiante, entre los procesos de enseñanza aprendizaje. El profesor ha de esforzarse por estos últimos. La calidad docente está determinada, no sólo por la erudición científica, sino también por las actitudes y la competencia psicopedagógica profesional y 2) la motivación de los alumnos, así como la colaboración y la cooperación entre los compañeros.

Por último, cabe destacar la síntesis que hace Valcárcel (2003) de las competencias didácticas y que se refieren a: conocimientos de los procesos de aprendizaje en contextos académicos y naturales, planificación de la enseñanza, utilización de variados métodos y técnicas didácticas, asesoramiento y tutoría de estudiantes, evaluación de la propia docencia y del aprendizaje.

2. Nuevas exigencias en la formación del profesorado universitario en el contexto de la convergencia europea.

Actualmente la universidad, después de muchos años, está llevando a cabo una reflexión crítica sobre muchos de sus cometidos, estructuras, procesos, responsabilidades, calidad docente... Debates e informes recientes como la Conferencia Mundial de 1998 sobre Educación Superior de la UNESCO, el

Informe Delors (1996) o el Informe "Universidad 2000" de Bricall (2000), son una muestra de este nuevo interés por la formación inicial y permanente del profesorado universitario. Asimismo, cabe destacar en los últimos años la celebración de congresos relacionados con la evaluación de la universidad y con la formación y evaluación del profesorado universitario, entre ellos podemos citar el IX Congreso de Formación del Profesorado: Formación y Evaluación del Profesorado Universitario, celebrado en Cáceres durante el año 1999 y el II Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación celebrado en julio de 2002, en Tarragona y el XI Congreso de Formación del Profesorado que se va a celebrar el próximo mes de febrero en Segovia.

Debates, informes y la abundante documentación que está generando la Convergencia Europea en la Educación Superior inciden en resaltar una nueva relación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la que se subraya la importancia de una educación centrada en el sujeto que aprende, lo que supone un desplazamiento de una educación centrada en la enseñanza hacia una educación centrada en el aprendizaje. Los elementos para el cambio hacia este nuevo enfoque incluyen, según el proyecto Tuning Educational (2003): una educación más centrada en el estudiante, una transformación del papel del docente, una nueva definición de objetivos, un cambio en el enfoque de las actividades educativas, un desplazamiento del énfasis en la transmisión de conocimientos (input) a los resultados (output) y un cambio en la organización del aprendizaje. Es decir, que el profesor en el nuevo escenario que se está creando en la educación superior, debe necesitar una perspectiva diferente para entender y guiar la educación desde la perspectiva del que aprende. Se exigen dentro de este ámbito del Espacio Europeo de Educación Superior nuevas destrezas y capacitaciones en los alumnos universitarios. El Proyecto Tuning clasifica las competencias genéricas en instrumentales, sistémicas e interpersonales. Entre estas últimas destacan: capacidades para expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y autocrítica, destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales, capacidad de trabajo en equipo, la expresión de compromiso social o ético. Se trata de desarrollar competencias interpersonales que tiendan a facilitar los procesos de interacción social y cooperación.

Concretando en el ámbito de la educación, el grupo Magisterio/ANECA, clasifica las competencias transversales que se le van a exigir al futuro maestro de Educación Infantil y Primaria en: instrumentales, sistémicas y personales. En estas últimas destacan: trabajo en equipo, trabajo en equipo de carácter interdisciplinar y habilidades de relaciones interpersonales. La proliferación de diferentes modos de educación (tiempo completo, tiempo parcial, etc.), los contextos cambiantes y la diversidad, afectan también al ritmo con el que individuos y grupos se involucran en el proceso educativo. Esto influye no solamente en la forma y estructura del programa formativo sino en el enfoque total de la organización del aprendizaje. Resulta obvio, por tanto, que para atender estas exigencias se requiere un profesorado con un nuevo perfil profesional. Para Valcárcel (2003) este nuevo perfil se basaría en las siguientes competencias: 1) Cognitivas, que suponen amplios conocimientos en el ámbito disciplinar específico y pedagógico. 2) Metacognitivas que favorezcan la reflexión y autocrítica de la propia práctica. 3) Comunicativas, vinculadas al uso adecuado de los lenguajes científicos. 4) Gerenciales, vinculadas a la gestión de la enseñanza y de sus recursos. 5) Sociales, que le permitan cooperar, persuadir, trabajar en equipo..., favoreciendo la formación de los estudiantes en esos ámbitos. 6) Afectivas que garanticen unas actitudes, motivaciones y unos comportamientos favorecedores de una docencia comprometida con el logro de los objetivos.

Como hemos podido apreciar en los apartados anteriores, la necesidad de formación en técnicas de aprendizaje cooperativo ha sido un hecho relevante en la formación del profesorado universitario y no sólo hace unas décadas sino, también, en la actualidad. El nuevo Espacio Europeo de Educación Superior supone un desplazamiento de una educación centrada en la enseñanza hacia una educación centrada en el aprendizaje, a la vez que se exigen a los alumnos nuevas competencias interpersonales que faciliten la interacción social y la cooperación. No nos cabe la menor duda de que el aprendizaje cooperativo, dentro de este nuevo contexto, va a ser una metodología que todo profesor universitario debe conocer y aplicar en las aulas universitarias.**3. El aprendizaje cooperativo en la "Nueva Universidad Europea"**

La necesidad de utilizar el aprendizaje cooperativo en el aula universitaria viene motivada, no sólo por las funciones de la universidad, sino también como alternativa metodológica a modelos más directivos e individualistas, que generan deficiencias formativas entre los alumnos, como dependencia intelectual de los mismos, inseguridad en la solución de situaciones, nula participación y escasa capacidad crítica y reflexión.

El aprendizaje cooperativo constituye una metodología eficaz para desarrollar el sentido crítico y de tolerancia, trascendiendo lo estrictamente académico y facilitando la práctica de hábitos de cooperación, solidaridad y trabajo en grupo. Aspectos, estos últimos, claves en la mayoría de los sistemas organizativos empresariales. Para Colás (1993), entre un 70 y 80% de los trabajos actuales

requieren una compleja coordinación de ideas y esfuerzos, capacidad que sólo puede vivenciarse y aprenderse a través de situaciones de aprendizaje cooperativo.

Para Brown y Atkins (1988), los objetivos de las técnicas de aprendizaje cooperativo en la universidad son principalmente tres: 1) El desarrollo de estrategias de comunicación: comprende estrategias de comprensión, explicación, pregunta y respuestas. La discusión, el debate sirve, no sólo para comunicarse con los demás, sino también para la perfecta utilización del lenguaje de la materia. 2) Desarrollo de competencias intelectuales y profesionales: comprende estrategias que permiten al alumno analizar, razonar lógicamente, valorar y juzgar, pensar críticamente, sintetizar, diseñar, resolver problemas... Las situaciones de aprendizaje cooperativo fomentan este tipo de pensamiento superior, al favorecer todo tipo de interacciones entre los alumnos. 3) Crecimiento personal: incluye el desarrollo de la autoestima, procesos metacognitivos, conocerse a sí mismo y a los demás... La experiencia en grupo proporciona conocimientos internos personales, derivados de los procesos de interacción e investigación dentro del grupo que se traducen en una mayor maduración personal, una mayor autoconciencia y compromiso. Dentro del grupo también se satisfacen las necesidades personales, las dudas y las ansiedades.

Se hace necesario, desde nuestro punto de vista, configurar espacios, recursos, medios y horarios para adaptar a la universidad la metodología del aprendizaje cooperativo. Pero, sobre todo, se hace necesario un cambio de actitud, por parte del profesor universitario hacia la docencia, consistente en una mayor preocupación por los procesos de enseñanza-aprendizaje y por el alumno. Apoyan este hecho, las palabras del filósofo hindú Krishnamurti (1997, p.212) "El profesor sólo es útil si no está utilizando la enseñanza para alimentar su vanidad o como recurso para su propia seguridad. Si enseña, no porque es incapaz de hacer otra cosa, sino porque realmente ama la enseñanza, entonces ayudará al estudiante a aprender".

Aunque estamos de acuerdo con Santos Rego (1990) en que su aplicación no será posible si los docentes universitarios acometen esta importante tarea en solitario o sin suficiente soporte institucional. La Universidad y las instituciones ligadas a la misma, deben apoyar al profesorado para que pueda adquirir la práctica suficiente y la confianza para guiar con éxito las situaciones de aprendizaje cooperativo y aprovechar lo positivo de la relación con los alumnos. De igual manera, la Universidad debe plantearse la necesidad de proporcionar a sus profesores la información y los recursos necesarios para la correcta aplicación de las situaciones de aprendizaje cooperativo. **4. Referencias bibliográficas.**

- Aparicio, F. (1991): "Calidad institucional. La gestión de los centros universitarios." Congreso Internacional sobre calidad de la educación universitaria. Cádiz.
- Blázquez, F. (1999): "El plan de formación del profesorado universitario de la UEX." Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 34, 171-185.
- Bricall, J. (2000): Informe Universidad 2000. El País, lunes 3 de abril.
- Brown, G. y Atkins, M. (1988). *Effective teaching in higher education*. London: Methue & Ltd.
- Colás, P. (1993): "La investigación-acción aprendizaje cooperativo como propuesta de innovación metodológica en el aula universitaria." Revista de Enseñanza Interuniversitaria, 5, 83-97.
- Chickering, A. y Gamson, Z. (1991): *Applying the seven for good practice in undergraduate education*. New directions for teaching and learning, Documento 47. George Mason. University.
- Delors, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid. Santillana Ediciones Unesco.
- Imbernón, F. (1999): "Responsabilidad social, profesionalidad y formación inicial en la docencia universitaria." Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 34, 123-132.
- Krishnamurti (1997): *El arte de vivir*. Barcelona: Kairós.
- Magisterio/ANECA (2004): *La adecuación de las Titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior*.
- Ovejero, A. (1994): "Psicología social de la educación y formación del profesorado." Actas do 5º Seminário A componente de Psicologia na Formação de Professores e outros Agentes Educativo. Évora.
- Santos Rego, M.A. (1990): "Estructuras de aprendizaje y métodos cooperativos en educación." Revista Española de Pedagogía. 185, 53-78.
- Shulman, L.S. (1986): "Those who understand: Knowledge growth in teaching." *Educational Tesearcher*, 15, 4-14.
- Tuning edutional structures in europe (2003): Informe Final Proyecto Piloto. Universidad de Deusto.
- Valcárcel, M. (2003): *La preparación del profesorado universitario español para la Convergencia Europea en Educación Superior*. Universidad de Córdoba.