

LA FORMACIÓN EN TÉCNICAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO DEL PROFESOR UNIVERSITARIO EN EL CONTEXTO DE LA CONVERGENCIA EUROPEA.

The formation in techniques of cooperative learning of the university professor in the context of the European convergence.

*Benito León del Barco.
Carlos Latas Pérez
Universidad de Extremadura*

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.*

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.*

Correspondencia: Benito León del Barco. Universidad de Extremadura. Facultad de Formación de Profesorado. Avda de la Universidad s/n 10700 Cáceres. España. Tfno: 927 25 70 49 ex 7657. Email: bleon@unex.es.

Carlos Latas Pérez. Dpto. Ciencias de la Educación, Universidad de Extremadura. Facultad de Formación de Profesorado. Avda de la Universidad s/n 10700 Cáceres. España. Tfno: 927 25 70 49 ex 7612. Email: latas@unex.es

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*.

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 celebrado en febrero de este años en Segovia, titulado "Europa y Calidad Docente. ¿Convergencia o reforma educativa"

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 ser una metodología que todo profesor universitario debe conocer y aplicar en las aulas universitarias.

El aprendizaje cooperativo en la “Nueva Universidad Europea”

El aprendizaje cooperativo se ha vuelto muy popular en las últimas décadas, sobre todo en EEUU, y ha sido un tema muy investigado durante los últimos treinta años desde diversas concepciones teóricas. *"Los métodos educativos basados en el aprendizaje cooperativo se han extendido rápidamente por todo el mundo"* (Webb 1989a, p.5).

Se puede definir lo que es el aprendizaje cooperativo desde diversas posiciones teóricas. Desde el punto de vista de la Psicología Social: Deutsch (1949), según la perspectiva de Kurt Lewin, define una situación social cooperativa, como aquella en la que las metas de los individuos separados van tan unidas que existe una correlación positiva entre las consecuciones o logros de sus objetivos. Un individuo alcanza su objetivo, si y sólo si también los otros miembros alcanzan el suyo.

Una situación social competitiva es aquella en la cual las metas de los componentes por separado están relacionadas entre sí, de tal forma que existe una correlación negativa entre la consecución de sus objetivos. Un individuo alcanzará su objetivo, si y sólo si los otros no alcanzan el suyo. Una situación individualista es aquella en la que no existe correlación alguna entre la consecución de los objetivos de los participantes. La consecución de un objetivo por un miembro no influye en la consecución del suyo por parte de los demás participantes. En consecuencia cada participante buscará conseguir su objetivo, sin tener en cuenta para nada las actuaciones de los demás.

Desde la perspectiva conductista, Kelley y Thibaut (1969), definen una estructura cooperativa como aquella en la que las recompensas o refuerzos del individuo son directamente proporcionales a la calidad del trabajo en grupo.

Según Johnson y Johnson (1987), los grupos de aprendizaje cooperativo se basan en una interdependencia positiva entre los componentes del grupo. Las metas son estructuradas para que los alumnos se interesen no sólo por su esfuerzo y rendimiento sino también por el rendimiento de los demás. Hay una clara responsabilidad individual donde se evalúa el dominio que cada estudiante tiene del material asignado. Se da información al grupo y a los miembros del mismo sobre el progreso de cada uno, de esta forma el grupo sabe quien necesita ayuda. El liderazgo es compartido por todos los componentes y todos los miembros del equipo comparten la responsabilidad por el aprendizaje. Por último, el objetivo es conseguir que cada uno de los componentes aprenda lo posible.

Para Gage y Berliner (1988) las situaciones de aprendizaje cooperativo se caracterizan porque el éxito y el fracaso se reparten entre los participantes, aportando cada alumno al grupo el beneficio de sus características más adecuadas.

Para Coll y Colomina, (1990) el aprendizaje cooperativo es una etiqueta utilizada para designar una amplia gama de enfoques. Estos tienen en común la división del grupo de clase en subgrupos o equipos de hasta seis personas que desarrollan una actividad o realizan una tarea previamente programada y estructurada. El aprendizaje cooperativo se caracteriza, en principio, por un elevado grado de igualdad. Los miembros de los equipos suelen ser heterogéneos en cuanto a aptitudes para realizar determinadas actividades.

Para Echeita (1995), Johnson y Johnson (1989) y Slavin (1990), tres son los requisitos básicos para que se pueda hablar de aprendizaje cooperativo. El primero de ellos remite a la existencia de una tarea grupal, es decir, de un objetivo que los distintos alumnos que trabajan conjuntamente deben alcanzar como grupo. Por tanto, la situación debe implicar no sólo hacer cosas juntos sino afrontar y resolver una tarea o problema común y como consecuencia aprender juntos. El segundo implica la resolución de esa tarea o problema. Requiere la contribución de todos y cada uno de los componentes del grupo. El tercero se refiere a los recursos del grupo, que deben ser los suficientes para mantener y hacer progresar su propia actividad, tanto desde el punto de vista de la regulación de las relaciones interpersonales, como en lo relativo al desarrollo y ejecución de la tarea.

En el metaanálisis efectuado por Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson y Skon (1981), se verificó que la cooperación es superior a la competición y a la individualidad en cuanto al rendimiento y la productividad de todos los participantes. Este hecho se muestra independientemente de la naturaleza del contenido (lenguaje, lectura, matemáticas, ciencias naturales, estudios sociales, psicología, actividades artísticas, educación física...), de los grupos de edades y de los niveles, incluido el universitario.

Con respecto a la tarea, esta relación es más intensa en tareas que implican adquisición de conceptos, solución de problemas especiales, retención y memoria, ejecución motora y tareas de suposición, juicios y predicciones. Las técnicas de aprendizaje cooperativo mejoran la calidad de las estrategias de aprendizaje, desarrollan estrategias de procesamiento de la información, favorecen el pensamiento crítico y constructivo, a la vez que favorecen la capacidad de comunicación y expresión.

Además de las consecuencias positivas a nivel cognitivo, el aprendizaje cooperativo produce resultados de gran interés pedagógico: motivación intrínseca, actitudes positivas hacia la materia, autoestima, apoyo social, cohesión grupal, participación etc.

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.

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.
- Coll, C. y Colomina, R. (1990). Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación* (pp. 335-355). Madrid: Alianza Psicología.
- 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.
- Deutsch, M. (1949). A theory of competition. *Human Relations*, 2, 129-151.
- Echeita, G. (1995). El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. En P. Fernández y A. Melero (Comps), *La interacción social en contextos educativos* (pp. 175-190). Madrid: Siglo XXI.
- Gage, N.L. Y Berliner, D.C. (1988) *Educational Psycholog*. Boston: Houghton Mifflin.
- Imbernón, F. (1999). Responsabilidad social, profesionalidad y formación inicial en la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 123-132.
- Johnson, D.W. y Johnson, R. (1987). *Learning together and alone*. New Jersey: Prentice Hall: Englewood Cliffs.
- Johnson, D.W. y Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition*. Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W., Maryuama, G., Johnson, R., Nelson, O. y Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievement. A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47-62.
- Kelley , H.H. y Thibaut, J.W.(1969). Group problem solving. En G. Linzey y E. Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology* (pp. 41-101). Reading

Addison-Wesley.

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 Teseacher*, 15, 4-14.

Slavin, R.E. (1990). *Cooperative learning. Theory, research and practice*. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.

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.

Webb, N.M. (1989). Guest editor's preface. *International Journal Of Educational Research*, 13, 5-7.

Benito León del Barco es profesor contratado doctor del Dpto. de Psicología y Sociología de la Educación en la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres. Es Licenciado en Psicología y Doctor en Psicopedagogía. Sus publicaciones en libros, capítulos de libros y revistas giran en torno al aprendizaje cooperativo, habilidades sociales y alumnos inmigrantes. Ha impartido clases y ha realizado estancias de investigación en la Universidad de Évora. Su perfil se centra, principalmente, en la formación del profesorado.

Carlos Latas Pérez es profesor titular del Dpto. de Ciencias de la Educación y Vicedecano de Prácticas en la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres. Es Licenciado en Pedagogía. Sus publicaciones giran en torno a la formación del profesorado y la evaluación. Ha sido asesor técnico en sistemas y técnicas de evaluación, desde 1/172000 al 13/3/2002, en la Universidad de Extremadura y desde esta fecha, hasta el curso 2004-05, director de innovación y evaluación de la docencia.

Fecha de recepción: 15/04/2007

Fecha de aceptación: 13/11/2007