

LA PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO EN EL EEES: AUTONOMÍA/COOPERACIÓN.

Fernández, José Dionisio; Gallo, Milagros; Gómez Berrocal, Carmen; Pérez Santamarina, Elvira; Villuendas, M^a Dolores. Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Mostraremos cómo el profesorado utiliza diferentes procedimientos para contribuir a la mejora de los procesos de aprendizaje/enseñanza, estableciendo vínculos entre el trabajo autónomo y el trabajo en equipo o grupo. Se trata con esta investigación de adecuar la enseñanza a las nuevas propuestas de la educación superior recomendadas en las directrices del EEES. El estudio asume la concepción de que no sólo son importantes las formas (en red, aulas y/o seminarios) y los contenidos, sino que también son básicos para la actividad de enseñar los procedimientos y los procesos mediante los cuales se ayuda a que el estudiantado realice los aprendizajes. Esta propuesta considera los encuentros entre profesorado y aprendices como valiosas oportunidades de co-construcción de significados (Webb y Sullivan Pallincsar, 1996) y Coll, (2001). Dicha construcción debe perseguir el dominio de los conocimientos tanto como el desarrollo de competencias.

Fundamentalmente se han considerado dos competencias en esta investigación: la autonomía y la cooperación en el trabajo en equipo/grupo. Seleccionamos la autonomía porque es la posibilidad y capacidad que permite a los individuos expresar o formular objetivos y estrategias consistentes y adecuadas a sus intereses y a sus necesidades y que las ponen en práctica en las actividades que emprenden. Además, la autonomía se manifiesta como:

- el grado de comprensión que una persona tiene de sí misma, de su cultura y de lo que se espera de ella dentro de la misma.
- la capacidad psicológica para formular opciones para sí misma o la forma -cognitiva y emocional- del individuo para formular de manera consistente aspiraciones y deseos comunicados para participar y actuar en una forma de vida, asumiendo la responsabilidad de la /s elecciones.
- las oportunidades o gama de acciones nuevas y significativas que se abren ante los actores. O lo que el actor considera de trascendencia para la mejora racional de la participación en sus formas de vida. Alternativas de elección a escoger entre opciones con diferente sentido.

Igualmente, incidimos en el trabajo en grupo o/equipo cooperativo (Slavin,1985; Sharan y Sharan, 2004). Mediante el encuentro con otras personas –compañeras/os – se facilita con la comunicación participativa -la dialógica en la propuesta de Bajtin (1988) y Wells, (2001) y (2003)- el aprendizaje de representaciones y conceptualizaciones acerca del conocimiento de las materias a la vez que habilidades para la actividad profesional.

La cooperación busca superar el individualismo egocéntrico imperante en la cultura occidental. Dado que cada individuo no se enseña a sí misma a comprender (Doyall y Dough, 1994) ni a priorizar intereses ni a planificar estrategias, tiene que aprenderlo de y con otra u otras personas, será en el encuentro con los/as compañeros/as y el profesorado una excelente oportunidad. A la vez que se introducen los contenidos de las disciplinas enfatizamos la creación de contextos que permitan la generación de significados a través de la práctica dialógica y de la participación en los intercambios comunicativos de cooperación. Utilizar para ello procedimientos de interactividad comunicativa intra-grupos e inter-grupos mediante la participación guiada (Rogoff,

1993), junto a los debates conceptuales, las controversias cognitivas y la negociación van a contribuir al desarrollo de la cohesión del aprendizaje dentro de los grupos.

2. OBJETIVOS

Hemos formulamos un objetivo general y varios sub-objetivos:

Objetivo general: La participación del profesorado en el uso de procedimientos de aprendizaje en el aula contribuye a potenciar en el alumnado con los trabajos de grupo la autonomía y la cooperación

Sub-objetivos 1^{os}

- 1 Dar a conocer al estudiantado -que participará en este proyecto- la prioridad de la autonomía en su formación.
- 2 Informar al estudiantado -que participará en este proyecto- el valor de la cooperación con el trabajo en grupo/equipo.

Sub-objetivos 2^{os}

- 1 Guiar los trabajos de grupo, orientando las lecturas individualizadas de la asignatura y la forma de trabajarlas mediante el uso de los debates conceptuales, las controversias cognitivas y la negociación.
- 2 Valoración del uso de diferentes procedimientos derivados de los debates conceptuales y las controversias cognitivas, como la contra argumentación y propuestas alternativas, reformulación y negociación.
- 3 Valoración de la presencia de la autonomía y el trabajo cooperativo en grupo

3. METODOLOGÍA

Utilizamos procedimientos metodológicos semejantes a los de la investigación-acción más el análisis interpretativo y del discurso. Para ello, se siguieron diferentes fases en concordancia con los presupuestos teóricos, con los objetivos previstos y las propuestas de tareas que presentamos a continuación.

Descripción de la muestra. Han participado en esta investigación: 5 docentes, un profesor y cuatro profesoras. El número de estudiantes ha sido de 350 - 70 de primer ciclo y 280 de segundo ciclo de Magisterio, Psicología y Psicopedagogía.

4. PROCEDIMIENTOS.

1. Todo el profesorado asumió la realización de las siguientes tareas:

- ◆ Informar al alumnado de las características de la actividad -en las diferentes aulas participantes- en las primeras sesiones.
- ◆ Marcar y determinar las directrices y pautas para organizar los sub-grupos de trabajo.
- ◆ Tutelar los trabajos de grupo, así como revisión de las lecturas individualizadas de la asignatura.
- ◆ Guiar las formas de trabajo intra-grupo, apoyando los debates conceptuales y las controversias cognitivas.
- ◆ Valorar la actividad tras la realización de las siguientes actividades:
 - Grabación de algunas secciones de clase

- Transcripción de las grabaciones
- Análisis de las grabaciones (acuerdo ínter jueces)
- Elaboración de resultados
- Interpretación de resultados y obtención de conclusiones.

2. Contexto de la experiencia.

Cada uno de los docentes participantes introdujo matices en la experiencia realizada lo que conlleva el que se las consideren porque desde ellas se pueden establecer comparaciones en los resultados. En la Tabla I se presentan algunas características contextuales de las directrices más destacadas adoptadas por cada profesor/a en sus aulas de cada aula.

Tabla I. Determinantes del profesorado participante

Profesorado	Modalidad docente	Responsabilidades del alumnado	Sesiones de trabajo en grupo	Evaluación final
Docente 1	Explicaciones magistrales en el 90%	Asistencia voluntaria, grupo en prácticas y participación comprometida en debates	10% del curso	Examen y sin valoración específica del trabajo en grupo(voluntario)
Docente 2	Explicaciones magistrales en el 90%	Asistencia voluntaria, una actividad de grupo y participación recomendada en debates	30% del curso	Examen y valoración proporcional del trabajo en grupo(voluntario)
Docente 3	Explicaciones magistrales en el 70%	Asistencia voluntaria, sin compromiso con el grupo y participación recomendada en debates	40% del curso	Examen y valoración complementaria de trabajo en grupo
Docente 4	Explicaciones magistrales en el 50%	Asistencia voluntaria, compromiso con el grupo y participación recomendada en debates	70% del curso	Examen y sin valoración complementaria del trabajo en grupo
Docente 5	Explicaciones magistrales introductorias en el 10%	Asistencia, lecturas previas, compromiso con el grupo y participación en el debates obligatorios	90 % del curso	Del trabajo grupo (comprometido) y sin examen complementario

3. Las preguntas guías

Cada profesor/a proporcionó al alumnado para trabajar en grupo un bloque de preguntas que utilizaban como guía. Estas preguntas entregadas a los grupos fueron diferentes según la materia y la interpretación adoptada por cada profesor/a de lo que debía pedir a sus estudiantes. Con las preguntas se pretendía orientar los debates conceptuales, los conflictos socio-cognitivos, las controversias cognitivas y la negociación.

5. RESULTADOS

Una vez puesto en marcha el procedimiento del trabajo en los grupos en cada una de las aulas y con diferentes niveles de experiencia de estos (véase la Tabla I) se procedió a las grabaciones con audio de los grupos. Se recogieron muestras de 8 aulas y un total de 49 grabaciones con una media de 40 minutos cada una. Se procedió a la transcripción de las grabaciones y al análisis e interpretación de las mismas.

A continuación presentamos los resultados de una muestra –dos de cada profesor/a participante- de 10 grupos analizados. Las interpretaciones han sido realizadas bajo la unificación de criterios y para ello se acordó seleccionar dos componente básicos de la autonomía y otros dos de la cooperación. En la Tabla II presentamos la conceptualización y caracterización de ambos componentes básicos.

Tabla II Componentes de Autonomía y Cooperación

Autonomía: Los miembros del grupo hacen aportaciones cada uno por su parte sin que lleguen a retomarlas en el grupo
1. Contra-argumentación. Refutan ideas, conceptos y hechos para tratar de mostrar aportaciones diferenciadas y/o la debilidad o los errores de lo planteado por los/as compañeros/as. 2. Propuestas alternativas. Aparecen propuestas, matices y aportaciones nuevas y/o diferentes de las aportadas por quien/es les han precedido.
Cooperación: El grupo se “apodera” de nuevos contenidos más ricos y complejos sin rupturas entre ellos y usando el diálogo participativo.
3. Reformulación. Aparece la revisión o el repaso de lo dicho con anterioridad por el grupo con la intención de aclarar, entender y/o unificar lo propuesto y consolidar lo tratado. 4. Negociación. Hacen comentarios o dicen explícitamente que se van a poner de acuerdo para llegar conjuntamente al concepto, las características y otros matices que están tratando.

Bajo los cuatro componentes representativos de la autonomía y la cooperación se han analizado diez transcripciones –dos de cada profesor/a participante-. Se consideró la frecuencia de cada uno de los cuatro componentes- contra-argumentación, propuestas alternativas, reformulación y negociación). Tras un primer análisis individualizado y cruzando las transcripciones (cada

profesor/a analiza el material de otro/a) se procedió al acuerdo inter-jueces. Posteriormente, se obtuvieron los resultados que incluimos en la Tabla III.

Tabla III. Resultados del análisis de las transcripciones

		Grupo 1a	Grupo 1b	Grupo 2a	Grupo 2b	Grupo 3a	Grupo 3b	Grupo 4aC04	Grupo 4bC09	Grupo 5a	Grupo 5b
Autonomía	Contra-argumentación	7	16	16	12	2	1	5	6	9	3
	Propuestas alternativas	3	13	32	13	9	8	10	8	24	17
Cooperación	Reformulación	1	3	11	9	2	1	6	2	12	5
	Negociación	5	2	0	4	0	1	4	2	15	10

Interpretación de resultados

En general en el contenido de la interactividad comunicación en los grupos aparece una frecuencia mayor de autonomía que de cooperación.

Dentro de la autonomía se muestra una tendencia marcada por actos de habla referidos a “propuestas alternativas” más que a la “contra argumentación”.

Respecto a la cooperación no hay tanto desequilibrio aunque si diferencias concretas, en la presencia de los actos de habla que aparecen registrados: “reformulación” y “negociación”.

Considerando el tiempo total en el que ocurrió la interacción comunicativa de los/as estudiantes, observamos que los distintos actos de habla que hemos elegido como indicadores de autonomía y cooperación aparecen en el orden siguiente:

- Las “propuestas alternativas” marcan el número más elevado de las interacciones comunicativas.
- Las “contra argumentaciones” siguen en la frecuencia de su aparición, con tres grupos donde destaca su presencia 1b, 2a y 2b.
- Hay importantes diferencias respecto a la “negociación” en los grupos analizados (ninguna en un grupo frente a 15 en otro grupo)
- La “reformulación” en la interactividad comunicativa de los grupos presenta un nivel de frecuencia bajo en general salvo en los grupos 2a, 2b y 5a que es alta.

6. CONCLUSIONES

Esta investigación ha incidido en el valor de la actividad docente universitaria bajo las nuevas directrices del EEES y de forma prioritariamente en la necesidad de desarrollar en el alumnado tanto la autonomía en relación con el aprendizaje como la cooperación mediante el trabajar en grupo/equipo. Para ello se introdujeron procedimientos de innovación metodológica en las aulas universitarias lo que fue transmitido al alumnado en las clases iniciales. Los procedimientos se sustentaron en la consideración de que no es posible concebir la enseñanza/aprendizaje como un mero proceso de transmisión de información basada en los contenidos de conocimiento de alguien que posee a alguien que no posee. Asumiendo estos presupuestos, hemos encontrado diferencias según las concepciones de cada profesor/a en la forma de poner en prácticas los procedimientos que dan paso al funcionamiento de las competencias de la autonomía y la cooperación, por ello consideramos básico el modelo de participación que el profesorado desarrolle con su docencia.

En la investigación hemos encontrado que el alumnado cuando trabaja en pequeños grupos muestra mayor presencia de actos de habla que se identifican con la autonomía más que con la cooperación. En relación con la autonomía hay mayor presencia del uso de “propuestas alternativas” sobre todo y de la “contra-argumentación”. La reformulación y la negociación como instrumentos del trabajo en grupo cooperativo no alcanzan en general la presencia destacada que sería deseable.

El profesorado ha de reconocerse como formulador de problemas, provocador de interrogatorios, coordinador de equipos de trabajo y así se crearan los espacios de naturaleza comunicativa y social con el grupo de estudiantes. En este proceso la participación docente será fundamental ya que ha de estructurar y guiar las construcciones compartidas de significados dentro del entorno complejo del discurso interactivo del aula, a fin de atender al proceso de reconvertir en el alumnado las competencias de autonomía y de trabajo cooperativo intra e inter-grupos.

7. BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

- Bajtin, M. (1988) *The dialogic imagination*. Austin, TX. University of Texas Press.
- Bonal, J. (2000) *El trabajo en pequeños grupos en el aula*. Barcelona. GRAÓ.
- Cazden, C. B. (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Madrid. Paidós.
- Coll, C. (2001) *Lenguaje actividad y discurso en el aula*. En: C. Coll, A. Marchesi y J Palaciós. *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. 2. *Psicología de la Educación escolar*. Madrid. Alianza. Págs. 387-413.
- Cros, A. (2002) *Elementos para el análisis del discurso de las clases*. *Cultura y Educación*, 14 (1), 81-97.
- Cubero, R. (2005) *Perspectivas constructivistas: la intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona. Graó.
- Doise, W. et Mugny, G. (1981) *Le développement social de l'intelligence*. París. Interditions.
- Johnson, D. W. Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires. Paidós.
- Mercer, N. (2000) *Words and Minds. How we use Language to think together*. London, Routledge. (Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos. Buenos Aires, Paidós. 2001).
- Perret-Clermont, Anne-Nelly (1984) *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Madrid. Visor.

- Perret- Clermont, A. N. Schubauer-Leoni, M.L. (1984) Conflict and cooperation as oportunities for learning. En P. Robinson (Comp.) Communication in development. London. Academic Press.
- Pujolás, P. (2004) Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula. Barcelona. EUMO-Octaedro.
- Rogoff, B. (1993) Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona. Paidós.
- Ruiz, E. Villuendas, M^a D. y Bretones. A. (2003) La práctica del profesorado universitario desde el análisis estratégico del discurso. Investigación en la escuela. 49, 89-101.
- Sharan, Y. y Sharan, Sh. (2004) El desarrollo del aprendizaje cooperativo a través de la investigación en grupo. Sevilla. MCEP.
- Slavin, R. E. (1985) La enseñanza y el método cooperativo. México. EDAMEX.
- Villuendas, M^a D. (2005) Participación e interactividad comunicativa en la enseñanza/aprendizaje. I^{as} Jornadas de Innovación Docente en Psicología. Marzo. Facultad de Psicología. Universidad de Granada.
- Webb, N. M. y Sullivan Pallincsar, A (Eds.) (1996) Grup processes in the classroom. Handbook of Educational Psychology. New York. Macmillan. Pp. 841-873.
- Wells, G. (2001) Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica sociocultural de la educación. Barcelona. Paidos.
- Wells, G. (Coord.) (2003) Acción, conversación y texto. Aprendizaje y enseñanza a través de la investigación. Sevilla. MCEP.
- Wells, G. (2003) La cuestión de la investigación dialógica. En: G. Wells; Acción, conversación y texto. Aprendizaje y enseñanza a través de la investigación. Sevilla. MCEP. págs. 2001-226.