

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO METODOLOGÍA PARA EL DESARROLLO DE LOS ECTS: UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

Antonio Fraile Aranda
Universidad de Valladolid

Resumen:

Los cambios en la sociedad del conocimiento precisan que en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES), se desarrollen políticas para dotar a la educación y a la formación de los estudiantes de unos mejores medios y recursos, para llegar a obtener una mayor cualificación profesional.

Para que estos procesos docentes tengan su reflejo en la enseñanza superior, el profesor debe diseñar propuestas metodológicas que repercutan en la mejora docente. Entre otros aspectos: la mejora de las competencias docentes a través del aprendizaje cooperativo permite que los estudiantes de puedan desarrollar un mejor trabajo grupal. Con este objetivo se recoge la experiencia con estudiantes de Educación Física con los que se aplica una metodología de aprendizaje cooperativo.

Palabras claves: Convergencia europea. Formación del profesorado de Educación Física. Aprendizaje cooperativo. Competencias profesionales.

Summary:

The changes in the society of the knowledge need that in the European Space of Higher Education (EEES), policies should develop with the intention of providing to the education and to the formation of the students of a few better means and resources, to manage to obtain a major professional qualification. In order that these educational processes have his reflection in the higher education, the teacher must design methodological offers that reverberate in the educational improvement. Between other aspects: the improvement of the educational competitions across the cooperative learning allows that the students of could develop a better work grupal. With this aim the experience is gathered by students of Physical Education with whom there is applied a methodology of cooperative learning.

Key words: European Convergence. Formation of the professorship of Physical Education. Cooperative learning. Professional competitions.

Introducción

Con la declaración de La Sorbona en 1998 crece la voluntad de potenciar una *Europa del conocimiento*, para la mejora de la educación superior. Los cambios en la sociedad del conocimiento precisan que en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES), se desarrollen políticas con la intención de dotar a la educación y a la formación de los estudiantes de unos mejores medios y recursos, así como de una mayor cualificación profesional. Igualmente, la educación superior precisa de un desarrollo científico

multidisciplinar, que ayude a conectar las necesidades de los educandos con entornos sociales en constante cambio.

La función de la enseñanza ya no sólo representa la acción de transmitir un conocimiento adaptado a esas nuevas exigencias sociales, sino generar un tipo de relaciones democráticas con los estudiantes, como futuros ciudadanos de una *aldea global*. Esto exige fomentar un modelo docente que respete la dignidad de los estudiantes con objeto de posibilitar un proceso democrático en el aula (Marina, 1995).

Las prácticas docentes democráticas deben verse reflejadas en todos aquellos momentos y espacios en los que se hace presente la actividad de los enseñantes, como son: durante la negociación del currículo, en el trabajo cooperativo entre profesor-estudiantes, al establecer los criterios de evaluación, entre otros. Debiendo poner en práctica todas aquellas pautas pedagógicas y didácticas que tengan en cuenta al estudiante como persona.

Para que estos procesos de enseñanza aprendizaje tengan su reflejo en la enseñanza superior, el profesor debe disponer de propuestas metodológicas que repercutan en la mejora docente. Entre esos procedimientos se debe destacar el trabajo cooperativo entre el profesor y los estudiantes, a través del cual se puedan mejorar las metas académicas de los estudiantes (desde las habilidades básicas hasta el desarrollo del pensamiento de nivel superior y crítico). Así como todas aquellas habilidades de interacción entre los alumnos, como una de las competencias claves de la futura actuación profesional.

Para llevar todo esto a efecto pasaremos a analizar, entre otros aspectos: la mejora de las competencias docentes a través del aprendizaje cooperativo, revisaremos las características del aprendizaje cooperativo (ventajas y obstáculos), la metodología del proceso de enseñanza aprendizaje cooperativo, las actividades docentes en el aula universitaria con estudiantes Educación Física a través del aprendizaje cooperativo, así como las formas de evaluar dicho aprendizaje destacando las actividades empleadas para ello, concretamente de los informes que presentan los estudiantes en donde se aglutina el conjunto de actividades de aprendizaje del curso académico.

1.- La mejora de las competencias del educador a través del aprendizaje cooperativo

La cooperación consiste en trabajar juntos, unos con otros, para alcanzar objetivos comunes. Por tanto, a través del aprendizaje cooperativo los estudiantes procurarán obtener resultados que sean beneficiosos para todos los miembros del grupo (Johnson, Jonson y Holubec, 1999).

El origen del trabajo cooperativo, vinculado a la actividad docente, se remonta a los años previos de la transición política cuando la metodología colaborativa ya venía recomendándose por la administración educativa en la Ley General de Educación del año 1970. A pesar de las reformas educativas y de sus correspondientes cambios socio-educativos, generados por la nueva era democrática, la colaboración sigue siendo una estrategia metodológica en plena vigencia con la LOGSE, la LOCE, y actualmente con la LOE. En dichas leyes, destaca la importancia de la actividad docente organizada a partir de equipos de profesores y de su necesaria relación con el alumnado, como medio para la mejora de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje.

De forma más concreta, con las propuestas de la Aneca (2005), recogemos algunas de las competencias personales que pueden desarrollarse entre los estudiantes tras poner en práctica algunas estrategias del trabajo cooperativo:

- Trabajar en equipo disciplinar e interdisciplinar
- Trabajar en un contexto internacional
- Desarrollar habilidades en las relaciones interpersonales

A través de dichas estrategias cooperativas podemos mejorar diferentes aspectos docentes ligados a las anteriores competencias educativas, como son: superar las tendencias individualistas y competitivas de los estudiantes, favorecer el dialogo activo y constructivo, desarrollar habilidades sociales como el respeto y la solidaridad, mejorar la motivación, autonomía y responsabilidad de los estudiantes, etc.

a) En primer lugar, el aprendizaje cooperativo ayuda a **superar las tendencias individualistas y competitivas** que caracterizan la actuación de los estudiantes. Johnson y Johnson (1975) consideran que los alumnos cuando participan juntos de sus aprendizajes tienen más posibilidades de llegar a un acuerdo sobre cómo resolver el problema que les presenta el profesor y, con ello, poder compartir significados que les ayude a aprender unos de otros. No obstante, esto exige que los docentes tengan que superar los modelos de enseñanza tradicionales y adoptar un estilo pedagógico, como facilitador, a la hora de organizar y dinamizar la actividad grupal de los estudiantes.

Según Stenhouse (1987), la mejora profesional de los docentes depende de su capacidad para desarrollar acciones colaborativas con otros profesores y con el propio alumnado, con los que poder intercambiar conocimientos y experiencias. Ante esa posibilidad de compartir conocimientos para facilitar el aprendizaje, debemos diseñar instrumentos para reconocer: cómo los estudiantes se organizan en grupo, qué labores asumen cada uno de sus integrantes, qué obstáculos deben superar como colectivo, qué estrategias comparten durante su aprendizaje, etc.

Para llevar a cabo el trabajo cooperativo en el aula debemos ayudar a los estudiantes a superar el individualismo y la competitividad, como valores de una sociedad neoliberal. Así como habituarles a que compartan con nosotros (los profesores) de una forma abierta sus problemas o dudas. Estudios sobre estos procedimientos cooperativos nos indican que entre los alumnos que aprenden en grupos se reduce las conductas individuales y la intolerancia entre los participantes (Johnston, 1997).

Uno de los factores que ayudan al trabajo cooperativo entre los profesores y los estudiantes es la posibilidad de que ambos se sienten de forma habitual a compartir y negociar las actividades que puedan hacer mejor efectivo los aprendizajes, así como para revisar dichos procesos. Para Flecha (1998), el diálogo igualitario y tolerante entre profesor y alumnos se debe desarrollar desde un conocimiento compartido. Para lo cual es preciso cuestionar, considerar y analizar las relaciones de poder del docente facilitando que con ello aprendemos todos (los estudiantes para maestros pasarán por situaciones similares cuando asumen su rol de docentes).

La enseñanza colaborativa precisa que los estudiantes y profesores trabajemos de forma conjunta, resolviendo los problemas que surgen en dicho proceso; desde procedimientos

que nos ayuden a compartir significados. Aunque el profesor vaya por delante guiando las actividades que permitan a los alumnos descubrir el conjunto de los elementos del programa (evitando dar la respuesta), la actuación colaborativa requiere de la resolución de problemas en grupo y desde un cierto consenso.

También Johnson, Johnson y Holubec (1999), se refieren a la cooperación como una estrategia para que los estudiantes trabajen juntos y logren objetivos comunes. Para que ese trabajo grupal sea cooperativo se deben cumplir las siguientes condiciones:

- El éxito individual depende de la actuación grupal y a la inversa.
- Cada miembro debe ser capaz de comunicar lo logros conseguidos por el grupo.
- Desarrollar dinámicas de ayuda, apoyo y refuerzo entre los miembros del equipo.
- Habilidades sociales que faciliten el trabajo cooperativo (resolución de conflictos, adoptar la perspectiva del otro, etc.).
- Una evaluación grupal que permita que los miembros de grupo puedan reflexionar colectivamente sobre el proceso desarrollado, tomando decisiones de forma conjunta.

b) En segundo lugar, el aprendizaje cooperativo ayuda a **mejorar entre el profesorado y los estudiantes la comunicación**, como parte de un proceso de participación activa y constructiva. El diálogo representa uno de los principales medios para desarrollar la comunicación entre los profesores y el alumnado, ya permite sacar hacia fuera los conocimientos y las experiencias, y con ello obtener un mejor desarrollo cognitivo y socio-afectivo. Para Bain (2006), la comunicación tiene éxito sólo si estimula a los estudiantes a pensar.

A partir de la teoría de la comunicación de Habermas (1989), aplicada al ámbito educativo por Freire (1997), se considera la importancia de la comunicación e interacción con y entre los alumnos como medio para construir y reestructurar nuestro conocimiento y como parte de un desarrollo cognitivo, social y emocional (componentes básicos para una educación integral). A través de ello, los estudiantes aprenden a: analizar, comparar, clasificar, interpretar, inferir, deducir, sintetizar, aplicar, valorar, etc., como competencias que nos ayudan a obtener un aprendizaje más comprensivo. En este caso, si nos apoyamos en la acción cooperativa, el grupo de trabajo alcanzará su objetivo sólo si también los todos sus miembros alcanzan el suyo.

Para convertir la escuela en un espacio de socialización, los estudiantes deben aprender a dialogar y comunicarse entre sí, fomentado las relaciones interpersonales. Por ejemplo, desde el diálogo verbal y corporal mejorarán su imagen personal y su integración en el grupo, conectando el trabajo individual y colectivo. Así como desde tareas que precisen resolver problemas buscando soluciones a las situaciones de aprendizaje que tengan sentido para ellos. Para Benito y Cruz (2005) el núcleo del aprendizaje cooperativo consiste en que los alumnos trabajen juntos para completar una tarea donde se preocupan tanto de su aprendizaje como el de sus compañeros (importancia de las relaciones interpersonales y de la autoestima).

Con la finalidad de mejorar la capacidad dialógica de los estudiantes nos valdremos de actividades de carácter cognitivo-lingüísticas que les ayuden a: describir, definir, resumir, explicar, justificar, argumentar, demostrar sobre sus experiencias corporales de clase. Así

por ejemplo, como forma de desarrollar esas capacidades, los estudiantes deberán valerse de los diferentes tipos de lenguaje corporal, escrito o verbal para expresar lo realizado en la práctica. Igualmente, los estudiantes deben ser capaces de redactar resúmenes, parafrasear algunas de las ideas principales, elaborar esquemas y mapas conceptuales.

También, como parte de ese proceso comunicativo, los alumnos deben aprender a escuchar, a ponerse en lugar de los demás y, con ello, a cuestionar sus ideas o las de los demás, desde un respeto mutuo. Enseñar al alumnado a buscar información y a argumentar, a través de la observación, la inferencia, la interpretación, la explicación, etc., así como a debatir sobre problemáticas sociales vinculadas con la actividad corporal. A modo de ejemplo, Fernández Balboa (1999) nos sugiere algunos temas de discusión vinculados con la ética, con los valores y con la moralidad en el deporte.

El incremento de los canales de información en la sociedad del conocimiento nos exige no sólo saber elegir y seleccionar dichas fuentes, sino trasladar al aula esas competencias relacionadas con el diálogo y la escucha activa que pueda ayudar a los estudiantes a seleccionar aquellos contenidos más relevantes o significativos para cada momento. También, es necesario enseñar a cómo organizar esa información y a como presentarla en clase.

Este tipo de procedimientos, basados en el desarrollo de situaciones de conflicto cognitivo, debe ayudar a los estudiantes a buscar respuestas a las preguntas enunciadas para después iniciar el proceso de comunicación, enriqueciendo su trabajo individual, a través de las competencias de: analizar, comparar, añadir, eliminar, sintetizar, etc., hasta llegar a un conocimiento más amplio entre iguales. Es Piaget quien define como conflicto cognitivo a las situaciones de toma de conciencia por la que pasan los individuos durante el aprendizaje (Pozo, 1994).

Más tarde ese conocimiento, elaborado después de la toma de conciencia individual y grupal, llegará a ser compartido con el resto de compañeros en la puesta en común final de clase, intercambiando los resultados de la búsqueda a modo de conclusiones finales. En esos momentos finales es cuando el profesor también puede aportar sus experiencias y conocimientos sobre los temas objeto de estudio (ampliando o reformulando lo aportado por el grupo).

Una de las labores fundamentales del educador es ayudar a pensar a los estudiantes. Evitando acaparar el uso de la palabra, ya que también debe saber escuchar y observar la participación de los estudiantes. No teniendo miedo a los silencios que se puedan producir, animando a participar, resumiendo las opiniones, analizando el contenido de los intercambios, señalando las similitudes o las contradicciones en los intercambios. Por ello, debemos hacer uso de un conjunto de estrategias docentes como son:

- Invitar a los que menos participan a que repitan o resumen con sus propias palabras lo surgido en ese momento. Utilizar el nosotros cuando se venga realizando el trabajo en grupo. Solo intervenir cuando los miembros del grupo no lo hagan. Cuidar que prime el respeto entre los participantes así entre el docente y los miembros del grupo.
- Mantener un contacto ocular y de escucha activa ante las opiniones de los estudiantes. No monopolizar el uso de la palabra.

- No mostrar inicialmente su grado de acuerdo o desacuerdo, esperar a recoger diversas opiniones, y a que los estudiantes lleguen a emitir sus propias conclusiones.
- Ofrecer dilemas o preguntas abiertas que puedan ayudar a dicha discusión.
- Respetar los turnos de las palabras, favoreciendo a los que menos participan. Evitar que se formen subgrupos de opinión o que se centralice entre varios participantes.
- Procurar que alguno de los estudiantes tome nota de todo lo que se exponga (ya sea en la pizarra o en un documento que pueda llegar a todos los participantes). (López Noguera, 2005)

Otra de las competencias vinculadas a la comunicación es la capacidad de expresarse de forma escrita (tomar nota de lo que acontece en el aula). Para ello, es preciso que los estudiantes se habitúen a recoger en sus cuadernos de campo, a modo de informe personal, los aspectos más significativos de su actividad ya sea asumiendo el rol de docentes o de alumnos (Zabalza, 1991). Se incluirán las estrategias seguidas, indicando los cambios producidos desde los conocimientos previos, hasta el aprendizaje final, destacando los aspectos más relevantes de ese proceso. Ese material se compartirá de forma cooperativa con el resto de compañeros, con objeto de enriquecer el contenido del mismo.

Para Porlán y Martín (1991) los cuadernos de aula son un medio para desarrollar las capacidades cognitivas y de reflexión del profesor y de los propios alumnos, ya que les permite escribir y ordenar lo que sucede en clase. Para los alumnos recoger sus experiencias de vida relacionadas con la actividad físico-deportiva favorece un conocimiento más comprensivo de los contenidos. A su vez, representa una fuente de datos personales que les ayuda a cuestionar sus conocimientos, sus creencias y todos los pensamientos producidos desde las actividades de enseñanza-aprendizaje. Los estudiantes se deben habituar a enunciar problemas o hipótesis relativas a lo que sucede en el aula, como parte de su proceso de aprendizaje.

El aprendizaje cooperativo basado en el diálogo se verá complementado en las reuniones de **tutoría**, en dónde el docente podrá compartir con cada estudiante el conocimiento de sus resultados. Las tutorías representan un complemento de los aspectos formativos en el horario formal, que no sólo nos ayuda a informar, sino justificar el programa de la asignatura, conociendo las necesidades, demandas e intereses de los estudiantes, a través de entrevistas personales.

Para Bain (2006) la comunicación con los estudiantes no debe servir tanto para enjuiciarles, sino para ayudarles a aprender (siendo bueno recoger de cada alumno su capacidad de aprender, sus ambiciones, sus creencias sobre el aprendizaje, sus formas de razonar, sus emociones y hábitos mentales, etc.). Para ello, la tutoría representa el mejor momento para conversar con los estudiantes y detectar este tipo de aspectos.

c) La finalidad del aprendizaje cooperativo debe ser **fomentar entre los participantes las habilidades sociales** que ayuden a conectar sus intereses con la práctica, incidiendo en su motivación, autonomía y responsabilidad. Por tanto, desde un trabajo cooperativo los esfuerzos de los individuos deben contribuir al logro de una meta junto a los demás. Esas metas grupales deben suponer incentivos que ayuden a crear un espíritu de equipo que favorezca que los estudiantes aprendan a ayudarse entre sí. Morin (2000), reivindica la necesidad de saber

convivir en una sociedad compleja y llena de incertidumbre, a partir de colaborar y cooperar unos con otros.

En Johnston, (1997), se recoge que los alumnos que aprenden en grupos cooperativos obtienen tan buenas o mejores calificaciones que el resto de estudiantes con procesos tradicionales; pero además, incorporan otros procedimientos como trabajar en grupo, con repercusión en su futuro profesional, ya que mejoran otras actitudes sociales y reducen la intolerancia y las conductas violentas.

Los docentes deben evitar establecer metas particulares para cada uno de los estudiantes, en cambio se deben favorecer aquellas que puedan llegar a ser compartidas por todo el grupo. Ya que la mera agrupación de los estudiantes no asegura la cooperación, debemos diseñar actividades que les ayude a aceptarse y a confiar en ellos. Así al mismo tiempo tienen la oportunidad de interactuar y aprender con estudiantes de diferentes ámbitos culturales, habilidades y conocimientos previos estableciendo unas metas comunes.

Slavin (1989) considera que durante la clase colaborativa debemos repartir la responsabilidad del aprendizaje, así como otros aspectos relacionados con la organización del aula entre los alumnos. Para ello, este autor propone diferentes estrategias como el rompecabezas, a través del cual los alumnos se reúnen en varios grupos para compartir las lecturas y luego conectar sus aprendizajes. Por tanto, desde este modelo de clase se tiende a repartir la responsabilidad del aprendizaje entre los alumnos, así como otros aspectos sobre la organización del aula, ya que se les anima a que se dispongan de forma que todos terminen trabajando con todos.

Así por ejemplo, a cada grupo se le asignan preguntas cuyas respuestas sean debatidas por todos de forma colaborativa. Al final de la clase, el profesor resumirá la información presentada y hará sus aportaciones. La colaboración estimula la participación entre los estudiantes, eliminando prejuicios de aquellos que se consideran menos dotados. Así al pasar por diferentes grupos pueden compartir y aprenden a respetar e integrar las ideas de los otros, coordinando acciones con un objetivo común. En la puesta en común grupal, se comparten los conocimientos adquiridos, haciendo intervenir a todos con objeto de extraer conclusiones sobre lo realizado.

Características del trabajo cooperativo:

- Los grupos no deben ser numerosos ya que se debe dar prioridad a los procesos de interacción.
- Se debe preparar a los estudiantes para que sepan actuar en grupos cooperativos (finalidades, metodología, qué se espera de ellos, etc).
- Desarrollar habilidades básicas de interacción grupal (saber escuchar y respetar las opiniones ajenas, intentar los consensos, etc). Resolver conflictos.
- Necesidad de planificar y controlar el tiempo de las tareas.
- Motivar a los alumnos para llevar a cabo dicha tarea.
- Hacer que los alumnos se habitúen a trabajar en grupos heterogéneos y que necesariamente no deben ser grupos de amigos.
- Utilizar materiales que faciliten el trabajo grupal.

Algunos obstáculos en el trabajo cooperativo:

- El conformismo y la reducción de juicios críticos derivados de no ser excluidos al expresar ideas opuestas a la opinión generalizada del grupo.
- El control y la manipulación de los recursos por parte de unos pocos miembros del grupo.
- La reducción del esfuerzo individual.
- Aspectos relacionados negativamente con la toma de decisiones grupal como: la inhibición de algunos miembros del grupo, la difusión de responsabilidades, la polarización de las decisiones, etc.

Una vez expuestas las características del trabajo cooperativo y aquellas orientaciones docentes que nos exigen su puesta en práctica, señalaremos de forma más concreta las estrategias docentes que emanan del trabajo grupal, como metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje cooperativo, destacando las formas de reorganizar los tiempos y los espacios para una mejor intervención docente.

2.- La metodología para una enseñanza-aprendizaje cooperativo

Con objeto de llevar a la práctica el aprendizaje cooperativo mostraremos a los estudiantes, a través de ejemplos, las grandes posibilidades de esta metodología. Ya que les permite poner en común los temas que cada uno conoce, ayudándoles a cuestionar en grupo los tópicos educativos. A partir de esa discusión los estudiantes podrán contrastar y debatir sobre sus divergencias o puntos discrepantes. No es bueno, desde una perspectiva crítica, que los estudiantes adopten posturas neutras que dificulten la toma de compromisos (Fraile, 1997).

En el escenario del aula universitaria, el aprendizaje cooperativo representa una metodología que incentiva la colaboración entre los estudiantes y con ello les ayuda a conocer, compartir y ampliar la información que cada uno tiene de los respectivos temas. A través de diversas estrategias, mostraremos a los estudiantes las ventajas de la metodología colaborativa respecto a: poner en común sus conocimientos, cuestionar los tópicos educativos, favorecer la discusión, contrastar y debatir sobre sus divergencias o puntos discrepantes. Desde ese intercambio grupal y, como una forma de adquirir importantes competencias claves para su posterior aprendizaje, podrán contrastar sus opiniones y discursos.

Una de las actividades que forman parte de ese aprendizaje cooperativo es diseñar estrategias básicas que ayuden a los estudiantes a introducirse en tareas didácticas relacionados con su futura labor docente, ya sea dirigiendo en algunos momentos la clase (actuando como profesor) o asumiendo el papel tradicional de alumno en los diferentes grupos.

La distribución y agrupamiento inicial de los estudiantes en el aula se hará al azar para luego irse modificando periódicamente, con objeto de enriquecerse a partir de las máximas aportaciones posibles, así como evitar que los miembros de los grupos siempre estén formados por los mismos con la rutina que esto supone. Por tanto, durante el curso se alternan momentos en los que los miembros del grupo son los mismos que elaboran sus informes, de cara a mejorar sus procesos de aprendizajes, y en otras ocasiones se da

prioridad a que los grupos sean diferentes por la riqueza que representa para ello poder compartir conocimientos heterogéneos.

Para atender tanto el desarrollo de las competencias como su posterior evaluación, como ya expusimos en Fraile (2006), se debería incluir no sólo las horas dedicadas a impartir su docencia, sino también las destinadas a organizar, orientar y supervisar el trabajo de los alumnos a través de:

- *Las clases teóricas y prácticas.*
- *El tiempo del estudiante para la preparación y realización de exámenes.*
- *Las horas de estudio.*
- *Los trabajos para alcanzar los objetivos formativos de dichas materias.*
- *El tiempo de tutorías.*
- *Los seminarios de trabajo en grupo.*

Para organizar los grupos cooperativo deben elegir las temáticas que les gustaría trabajar. Entre las tareas iniciales a desarrollar dentro de esas funciones colaborativas están las de:

- Buscar libros que recojan las temáticas de estudio.
- Extraer la información más relevante de la misma.
- Resolver los problemas que se establecen en cada uno de los temas de estudio.

Así, es importante iniciar a los estudiantes a aprender a cómo buscar y localizar artículos o materiales relativos a las temáticas asignadas: Desarrollo de las habilidades de indagación para comenzar a seleccionar las ideas básicas de los temas objeto de estudio (como parte de un proceso de resolución de problemas a partir de un trabajo cooperativo).

Una vez que los grupos han encontrado el material relativo a su temática deben: diseñar una propuesta de actividades a realizar vinculadas con el conocimiento del tema, seleccionar las ideas más relevantes, buscar las aplicaciones prácticas y organizar su presentación al resto de compañeros. Para llevar a cabo la clase se debe tener previsto la organización del espacio y del tiempo, cada propuesta metodológica exige tener presente las características del aula y la duración de las sesiones; por ello, debemos disponer de un mobiliario y de un espacio que faciliten esos agrupamientos, así como de sesiones (dos horas de duración) que permitan desarrollar de forma adecuada las actividades previstas, dejando para el final un debate en donde contrastar lo tratado en clase. El aprendizaje se verá favorecido gracias a disponer de un espacio complementario a modo de seminario para las reuniones de tutoría, de aulas informáticas y de audiovisuales, de biblioteca, etc. Igualmente, es habitual el uso de pizarra y de un videoprojector que nos permita las presentaciones en clase (Fraile, 2004).

El profesor debe tener confianza en el papel autónomo y activo de los estudiantes. Para ello, se deja durante las actividades que cada grupo tenga su propia iniciativa, lo que también permite hacer un seguimiento individual y grupal de los alumnos que más precisan de la ayuda del profesor. No sería posible este tipo de proceso sino se parte de que el profesor asume el papel de guía y facilitador de grupo.

3.- Una experiencia docente con profesores de Educación Física basada en el aprendizaje cooperativo

Después de señalar y analizar algunos procedimientos organizativos relacionados con el aprendizaje cooperativo. Es el momento de explicitar como se viene llevando a cabo esta actividad docente dentro de un programa de formación inicial de profesores de Educación Física en una Facultad de Educación.

En primer lugar destacar la posibilidad de desarrollar dos asignaturas que se imparten de forma conjunta: la Didáctica de la Educación Física y Educación Física en Primaria, lo que nos ayuda establecer una mejor conexión entre la teoría y la práctica de ambas materias (Fraile, 2006). Esto nos ha permitido durante una serie de años conseguir una mejor implicación de los estudiantes en el diseño y desarrollo de ambas materias, ya que en la primera tiene entre sus objetivos adquirir un mejor conocimiento teórico de los aspectos pedagógicos que intervienen en la actividad docente; mientras que en la segunda se pretende dar un más didáctico y, por tanto, más aplicativo de esos conocimientos teóricos.

Por tanto, con esta organización de las materias teóricas y prácticas tratamos de buscar una mejor conexión con ambas finalidades y funciones. Lo que exige que los estudiantes puedan establecer entre ellas sus posibles relaciones, pero sin que una prime sobre la otra o sin dar a entender que una supedita a la otra (rechazando los modelos academicistas en los que la teoría debe preceder a la práctica y que sin la primera la otra no es posible llevar a la práctica).

Este diseño organizativo, que nos lleva a impartir estas materias de forma conjunta, facilita la organización del horario, el desarrollo de las actividades de clase, la participación de los mismos grupos clase y de forma especial el reducir ambas asignaturas a una sola evaluación final.

Una vez expuestos los criterios para organizar ambas materias, pasaremos a exponer el desarrollo del trabajo cooperativo que tiene una duración semanal de cinco horas durante todo el curso, repartido en tres sesiones de dos horas. Esta acción docente se inicia a partir de definir qué estrategias de intervención seguir y cómo organizarlas de acuerdo a los objetivos, a los contenidos y a los criterios de evaluación a los que se llegue, después de pasar por un proceso de negociación con el alumnado.

Esta actitud negociadora exige que como docente comience expresando, de la forma más abierta y sincera posible, mis propósitos personales, así como las posibilidades de esta metodología de enseñanza-aprendizaje de cara a la mejora de las competencias profesionales vinculadas con la acción colaborativa. Para ello se invita a los estudiantes a la discusión, que nos ayude a reconocer y compartir los diferentes puntos de vista de cada uno de los temas, no admitiendo aquellas posturas neutrales que obstaculizan su postura crítica hacia cada uno de los temas que surgen en el debate (propósito que, inicialmente, sólo es posible con algunos de los alumnos, ya que la mayoría permanece expectante a cómo se desarrolla la clase, ante el miedo de contradecir al profesor o expresar opiniones no políticamente correctas para el resto de compañeros).

Durante la primera semana, junto con los estudiantes, se inician aquellas actividades que nos lleven a “negociar” el programa del curso; cuya finalidad no sólo sea adaptarlo a sus necesidades y demandas, sino despertar su interés por un aprendizaje más autónomo. Para

facilitar esa negociación es preciso guiarles en sus intervenciones, ya que algunos estudiantes no conocen nada sobre la asignatura. Al organizarse en grupos pueden compartir algunas de sus finalidades, esbozan sin concretar algunos de los contenidos del programa, indican algunas formas sobre cómo les gustaría participar en clase (metodología) o cómo debería ser evaluados. Para que pierdan el miedo a intervenir es preciso incluir algunas preguntas que les ayude a poner en común las cuestiones anteriormente expuestas. Al tener números “clausus” por clase (cuarenta estudiantes por curso), facilita la dinámica del aprendizaje cooperativo.

Para facilitar esta metodología basada en la comunicación y discusión en grupos, se introduce a los estudiantes en el uso de la plataforma BSCW (Basic Support for Cooperative Work) diseñada para la enseñanza “on line”. Sistema que opera sobre una página Web que ofrece herramientas para el aprendizaje cooperativo entre distintos usuarios. A través de dicha plataforma se van incorporando una serie de artículos extraídos de revistas educativas de prestigio, con diferentes perspectivas teórico-prácticas, que serán objeto de análisis y reflexión crítica. Esto no impide que los propios estudiantes sugieran otro tipo de materiales de consulta durante el curso (videos de las clases prácticas, reflexiones personales, artículos que extraen de Internet, etc.).

A los estudiantes les faltan procedimientos de aprendizaje. Por ello es preciso revisar técnicas de estudio como son: el subrayado, la realización de esquemas, cuadros y mapas conceptuales. Con ello, los estudiantes pueden mejorar su capacidad para analizar el material didáctico de la plataforma. Asimilan el contenido básico del material escrito, relacionándolo con los conocimientos previos de dicho tema.

Habitados al uso de estrategias de estudio, los estudiantes comienzan a extraer de los materiales escritos los conocimientos más significativos. Esta actividad la realizan en casa, como trabajo individual para luego en clase organizarse en parejas con objeto de complementar esos conocimientos iniciales, así como elaborar mapas y esquemas que les ayude a sintetizar la información. Para una mejor comprensión de los textos se les pide que empleen su propio lenguaje, ya sea en la definición de los conceptos o a la hora de parafrasear las ideas más relevantes, favoreciendo con ello un conocimiento más significativo y relevante. Así mismo, se fomenta el diálogo y la comunicación entre los estudiantes hasta conseguir un conocimiento compartido entre iguales.

Para facilitar el aprendizaje cooperativo diseñaremos previamente una guía sobre los materiales en las que se incluyen preguntas, diagramas, esquemas, etc. Así por el ejemplo, a través del método de rompecabezas cada alumno deberá hacerse experto en uno de los temas que posteriormente deberá trasladar al resto de compañeros. Una clave de este método es la necesidad de que cada alumno depende del resto para lograr el aprendizaje de todo el contenido, ya que cada uno se ha responsabilizado de aprender cada una de las partes del mismo. Posteriormente, los estudiantes explicarán a otros colegas ese contenido, posibilitando un aprendizaje grupal y más comprensivo.

Este trabajo permite que se junten en el mismo grupo alumnos que han realizado lecturas de diferentes artículos o de diversas partes del mismo, con objeto de compartir ese conocimiento. Al presentar al resto de compañeros aquellos conocimientos adquiridos de forma individual, se facilitará no sólo la capacidad de explicación de los propios estudiantes, sino un aprendizaje más significativo. Igualmente, este proceso lleva a que se

compartan ejemplos, cuadros y esquemas, mapas conceptuales de dicho tema, etc., favoreciendo un tipo de aprendizaje más aplicativo.

Se finalizará con una puesta en común de todo el alumnado, en donde éstos junto al profesor comparten, a modo de conclusión, su aprendizaje. Desde preguntas abiertas, los estudiantes expresan sus ideas, creencias,... sobre el tema de estudio, señalando el proceso seguido para estructurar los contenidos. Esta fase forma parte de la evaluación de los conocimientos adquiridos, que ayuda tanto al profesor como a cada uno de los alumnos a comprobar los aprendizajes adquiridos durante todo el proceso de aprendizaje (tanto el profesor como el estudiante valoran el aprendizaje desde lo que cada alumno sabía antes, hasta lo que conoce al final del proceso).

En la puesta en común final, el profesor actuando como moderador-facilitador impulsará un debate sobre los temas más relevantes, incorporando aquellas experiencias y conocimientos que falten sobre los temas objeto de estudio (completando o discrepando sobre lo tratado por el grupo). Igualmente en esta sesión síntesis se negocian las pautas que puedan ayudar al alumnado en la redacción del informe final, haciendo emerger los temas más relevantes, sugiriendo algunas aplicaciones didácticas y respondiendo a las preguntas o cuestiones que no han sido atendidas.

Como parte final de este trabajo cooperativo, cada alumno se organizará en pequeños grupos para elaborar un informe final en donde se recogerán los aspectos más significativos del tema, indicando los cambios que se han producido desde los conocimientos previos, hasta el aprendizaje final, así como las estrategias seguidas en el trabajo grupal con compañeros y profesor.

Conclusiones

Este proceso cooperativo ha ayudado a que estos estudiantes posean un mayor protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y tras negociar con ellos, recoger sus propuestas de contenidos, materiales didácticos y sobre los criterios de evaluación, hemos podido convertir el aula en un espacio más democrático y emancipador. Por tanto, este proceso democratizador en el aula ayudará a que los estudiantes expresen lo que sienten sobre su práctica, sin temor al poder calificador del profesor. También ha posibilitado que cada estudiante pudiera elegir con quién participar, ayudándoles a reorganizar los grupos desde la heterogeneidad y para que todos colaboraran entre sí.

Bibliografía

- BAIN, K** (2006): *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia, PUV.
- BENITO, A; CRUZ, A** (2005): *Nuevas claves para la docencia universitaria*. Madrid, Narcea.
- DE MIGUEL, M (coord.)** (2006): *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Universidad de Oviedo.
- FERNÁNDEZ BALBOA, J.M.** (1999): “Pedagogía crítica y Educación Física en escuela secundaria”, en *Revista Conceptos de Educación*, 6, pp. 15-33.
- FLECHA, R** (1998): *Compartiendo palabras*. Barcelona, Paidós.
- FRAILE ARANDA, A** (1997): *El trabajo cooperativo como propuesta de formación en Educación Física* en Actas Congreso ICE de Zaragoza.
- FRAILE ARANDA, A** (2004): “Un cambio democrático en las aulas universitarias: Unas experiencia en la formación del profesorado de Educación Física. Contextos educativos” en *Revista de Educación*, 6-7, pp. 213-234.
- FRAILE ARANDA, A** (2006): “Cambios en el aula universitaria ante los nuevos retos europeos” en *Tándem*, 20 pp. 57-72.
- FREIRE, P** (1997): *A la sombra del árbol*. Barcelona, Roure.
- HABERMAS, J** (1989): *El discurso filosófico de la modernidad*. Barcelona, Taurus.
- JOHNSON, D; JOHNSON, R.** (1975): *Learning together and alone*. Englewood, Cliffs Prentice Hall.
- JOHNSON, D; JOHNSON, R.; HOLUBEC, E** (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona, Paidós.
- JOHNSTON, M** (1997): “El significado de la colaboración más allá de las diferencias culturales” en *Revista Kikiriki*, 46.
- LÓPEZ NOGUERA, F** (2005): *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid, Narcea.
- MARINA, J.A** (1995): *Ética para náufragos*. Barcelona, Anagrama.
- MORIN, E** (2000): *La mente bien ordenada*. Barcelona, Seix Barral.
- POZO, J.I** (1994) *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, Morata.
- PORLAN, R; MARTÍN, J** (1991): *El diario del profesor*. Sevilla, Diada.

SLAVIN, R (1989): *Cooperative learning theory. Research and Practice*. Englewood Cliffs. N.J., Prentice-Hall.

STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.

ZABALZA, M.A (1991): *Los diarios de clase*. Barcelona, PPU.

ZABALZA, M.A (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid, Narcea.