

# El proceso cooperativo como medio para la obtención de aprendizajes relevantes en la Didáctica de la Educación Física

JUAN CARLOS LUIS PASCUAL  
*Universidad Autónoma de Madrid*

## INTRODUCCIÓN

La experiencia que desarrollo refleja el trabajo con los alumnos y alumnas de Didáctica de la Educación Física durante el curso académico 96/97.

Utilizando una agrupación simple, bien sea estable o flexible durante el transcurso del curso, bien sea voluntaria o de adscripción forzosa aleatoriamente obtenida se obtienen buenos resultados, pero se limita su potencial a un grupo pequeño. Este potencial se multiplica cuando se crea una doble estructura equitativa, jugando cada alumno un doble papel dentro del grupo clase: uno como integrante de un grupo de referencia, o GRUPO BASE, y otro dentro de un grupo especializado en un tema, o GRUPO DE EXPERTOS.

## OBJETIVOS.

1. Utilizar el conflicto con los compañeros y el profesor como medio de obtención de los aprendizajes relevantes en la Didáctica de la Educación Física.
2. Mejorar la cooperación y la interacción entre los alumnos como grupo clase.
3. Aumentar la autonomía y la responsabilidad del alumno en su proceso de enseñanza . aprendizaje.
4. Aumentar la AUTOESTIMA de los alumnos menos capacitados.

## METODOLOGÍA

Con el afán de enseñar a los alumnos y alumnas de la Didáctica de la Educación Física a trabajar en equipo, en mi caso con el método PUZZLE, divido al gran grupo de clase en grupos de seis componentes, llamado GRUPOS BASE. Estos grupos deben ser heterogéneos, y reflejar de alguna manera la composición del grupo grande, si las características de este grupo son especiales, por ejemplo: hay un tercio mayor de 30

años, se realiza la distribución de una manera similar a la toma de una muestra *estratificada*; a la que se refiere (Buendía y Colás, 1994, p. 93). Estos grupos los constituyo al azar ordenados por fecha de nacimiento y posteriormente numerados del uno al diez, suelo tener diez grupos de seis alumnos. y si hay desviaciones grupales que puedan ocasionar retrasos o incluso bloqueo del trabajo (aislamiento, hostilidad, rechazo,...) suelo optar por los cambios puntuales de estos alumnos con discentes de otros grupos. Si esta detección se realiza precozmente, la marcha de los grupos apenas se verá afectada. Dentro de cada grupo base existen un alumno experto en una parte del tema distribuido, se reúne en un GRUPO DE EXPERTOS, y más tarde llevarán a su grupo base la información que se han intercambiado en este grupo. Esta doble adscripción va a formar una red, que aumenta la participación y el intercambio de ideas a toda la clase, no sólo a un grupo reducido de ésta. En cualquier caso esta adscripción del grupo base suele tener además otras responsabilidades que se distribuirán los componentes: un COORDINADOR, que será el encargado de elaborar el orden del día de la reunión. Un SECRETARIO, que tomará notas para la elaboración de un dossier (temas tratados, conclusiones, propuestas de mejora, fecha, lugar y hora de la siguiente reunión). Un OBSERVADOR INTERNO, que elaborará el acta de incidencias para el dossier. Un MODERADOR, que controlará el número y tiempo de las intervenciones. Y el tiempo dedicado a las conclusiones. Un PORTAVOZ, que expondrá las conclusiones al gran grupo. Y un EVALUADOR, que colaborará con el portavoz y formará parte de la Comisión de Evaluación de los grupos.

El profesor no es un mero observador de todo lo está sucediendo, tampoco organiza totalmente cada uno de los grupos. El docente es un *observador-interventor*, (Echeita, 1990, p. 54) su papel es totalmente activo, siempre pendiente de reconducir, ayudar y dinamizar la actividad. En cualquier caso, el profesor debe seleccionar e introducir qué abanico de temas, o qué idea general se ofrece a los alumnos, y su posterior distribución en subternas,

El docente Interviene como guía para:

- \* Corregir algún error del grupo.
- \* Asegurar que colaboren todos los participantes, dentro del grupo, en la misma secuencia temporal, aunque no trabajen al mismo ritmo.
- \* Facilitar más bibliografía o más información adicional.
- \* Intervenir como mediador entre los grupos, no utilizando una estructura clara de autoridad.
- \* Perseguir el aprendizaje de contenidos procedimentales. El ¿saber cómo], no solamente cómo se hace, sino también cómo se está sintiendo el proceso a nivel interno, ¿Con qué problemas se está encontrando como participante?, y ¿Cómo los está solucionando? En un proceso similar al que sigue la Investigación-Acción: *Es un proceso de indagación introspectiva colectiva*, (Kernrnis y McTaggart, 1992, p. 9). Blández (1995) sugiere una forma de trabajo con todo el grupo, un periodo de reflexión colectiva, *el diario del grupo*, donde el grupo hace algo más que aunar sus esfuerzos para conseguir cumplir con las tareas que le encarga el profesor.
- \* Aclarar cómo se va a realizar la evaluación del proyecto y cuáles son las funciones

del profesor y de los mismos participantes, se suelen explicitar de alguna manera al comienzo de la actividad.

El profesor toma decisiones en cuanto a tres tipos de estructuras: (Echeíta, 1990, 55-57): \* *Actividad.* (*Actividades que se van a realizar en la sesión, o sesiones.*) \* *Recompensa.* (*Frecuencia y magnitud de las conductas que van a ser reiotzadas.*) \* *Autoridad.* (*Que tenderá a Facilitar el control de los participantes sobre sus propias actividades.*)

Si quisiéramos ser más exhaustivos en las variables que debe tener en cuenta el profesor cuando simultáneamente participa todo el grupo-clase en el mismo proyecto de aprendizaje, podríamos utilizar las que nos aporta Álvarez (1993, 18-21): \* *Autoridad, poder, influencia y prestigio,* \* *Relaciones personales,* \* *Roles del individuo en el grupo,* \* *Intereses personales y corporativos,* \* *Derechos y deberes* y creencias, *ideologías y culturas.*

## DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

**EL PAPEL DE LOS ALUMNOS:** Los alumnos y alumnas, en las primeras sesiones, estructuran toda la actividad dentro del grupo base y se reparten las tareas. En algunos casos podrían elegir ellos el tema con la guía del profesor, para que se desarrollen aún más los procesos cognitivos que el profesor persigue.

Deciden -los propios alumnos- cómo distribuirse el trabajo, esto les confiere mayor autonomía, que se traduce en un mayor rendimiento formativo y un mayor nivel de aspiración en cuanto a su desarrollo personal en este momento y profesional más adelante.

En las siguientes sesiones se reúnen por grupos de expertos, siendo beneficioso que se produzcan CONFLICTOS SOCIO-COGNITIVOS que se transformen en CONTROVERSAS. Por ejemplo, que hubiera ideas previas dispares, sería muy interesante para posteriormente llegar a la idea correcta, lo que en gran medida favorecería el aprendizaje relevante. El conocimiento objetivo que vamos creando es el conocimiento que surge de la intersección de los conocimientos subjetivos de todos los participantes. A la síntesis de ideas se llega a través de las tesis en muchos casos enfrentadas de varios discentes. Así todos los miembros tienen el mismo peso específico en el grupo, todos se cuestionan sus conocimientos, y aprenden a valorar otros puntos de vista, requiere un mayor trabajo por parte de todos, sobre todo si no se ha trabajado antes de una manera similar. Pero al valorarse más el esfuerzo que la capacidad, y facilitar el aprender de los errores aumenta el grado de participación real de todos los alumnos, El nivel de desarrollo profesional, o el germen de éste, surge como consecuencia de hacer consciente el proceso de toma de decisiones, siguiendo a (Cascante, 1996): no sólo en plano técnico, sino sobre todo en el plano teórico y en el metateórico,

**CONSTITUCIÓN DE LOS GRUPOS:** Siempre tendremos problemas a la hora de estructurar los grupos. Normalmente tenemos dentro de cualquier grupo de clase una

gran variabilidad en cuanto a nivel de capacitación general y, específicamente, en cuanto a nivel de control y experiencia sobre un tema concreto. Pero si variamos el enfoque preliminar, es decir que el hecho de tener los dos extremos dentro de un grupo: El superior y el inferior, más que un problema -grupo muy heterogéneo- es una ventaja. y deja de ser un problema cuando se fuerza a que el alumno más capacitado, o experto en uno de los apartados, ayude a aprender a los otros, exponiendo la idea correcta y actuando como alumno tutor, que a la vez le sirve de refuerzo para sus propios conocimientos. Aquí interviene, en gran medida, la función reguladora del lenguaje, ya que exige al alumno que estructure su punto de vista, desarrollando el lenguaje verbalizado al tener que exponer a los demás de una manera explícita aquello que les quiere explicar. Esto mismo sucede en el lenguaje escrito, con las lecturas de actas, diarios y cualquier otro tipo de documento que el grupo vaya elaborando. Por otra parte los otros miembros del grupo, a su vez, desarrollan la comprensión con mayor facilidad al realizarse relativamente entre iguales. A nivel de comprensión, de lenguaje, de enfoque, de experiencia, <sup>100</sup> hay más distancia entre un profesor y un alumno, que entre dos alumnos. Los discentes llegan a convertirse en expertos en un tema determinado -apartado del tema planteado por el profesor- (Por tanto los alumnos expertos serán aquellos que comenten y traduzcan a un lenguaje asequible y cercano para sus compañeros, las teorías planteadas por los profesores).

En el caso que uno de los alumnos o alumnas aporte poco al grupo, se ve arrastrado por los demás a un mínimo proceso formativo. Por tanto, es más favorable que el trabajo individual utilizado exclusivamente.

Se puede dar el caso de que un alumno no trabaje a gusto con sus compañeros de grupo base, esto no constituye un gran problema, si sustituimos un alumno experto en un tema, por otro experto en ese mismo tema de otro grupo base. Es decir dentro de la clase se puede jugar con cierto margen de flexibilidad en este sentido. Si es en el grupo de expertos donde surge el conflicto, el profesor puede modificar la composición del grupo, si la actividad está en su inicio, forzando el cambio de este alumno para que se haga experto en otro tema.

Podemos encontrar rivalidades y/o competición entre grupos, esto podría ser válido para aprender a hacer emerger y controlar la paradójica sociedad actual que se desarrolla con valores cooperativos buscando los productos. En este caso, que los aprendizajes de la asignatura de Didáctica de la Educación Física sean relevantes.

El puzzle es un proceso favorecedor de la interacción social. Mejora las relaciones SOCIO-AFECTIVAS entre todos los miembros del proyecto. Los alumnos y alumnas se ayudan, se corrigen errores y se dan ánimos. En este sentido sigue el mismo proceso de los grupos de I-A. La atención se multiplica entre iguales, entre ALUMNO-TUTOR con alumno, más que entre el profesor y el alumno. Todo esto nos lleva a la mejora en la adquisición de competencias y destrezas sociales.

El alumno y la alumna participante deben aprender a controlar sus reacciones, su tiempo, a superar su egocentrismo y aceptar otros puntos de vista. A poner

las cartas sobre la mesa y exponerse a la evaluación constructiva de los otros. El método *puzzle* desarrolla su corresponsabilidad, ya que los objetivos de todos los miembros del grupo son los mismos y revierten en el propio grupo. Esto les ayuda a hacer consciente las decisiones que van tomando y ser partícipes de su propio aprendizaje, a corto plazo, y desarrollo profesional y personal, a medio plazo.

El enfoque *estratégico del aprendizaje* (Coll, 1990, p.138) se ha valorado poco desde el punto de vista del aprendizaje significativo. Pero se debería tener más en cuenta, ya que es una prueba de saber seleccionar las IDEAS CLAVE, aprovechando el tiempo al máximo. Como consecuencia este enfoque estratégico trata de extraer el máximo rendimiento con una cuidadosa planificación de los recursos: especialmente del tiempo, de los materiales y el desarrollo de la técnica.

El proceso cooperativo aumenta la AUTOESTIMA de los alumnos y las alumnas, y diluye los rasgos de orgullo y humillación. Favoreciendo la participación de todos los componentes del grupo, incluidos los más indecisos. Además aumenta la capacitación técnica, los procesos que intervienen en cualquier mejora y la visión sin prejuicios de las finalidades y funciones de la formación.

APRENDIZAJE ESTRATÉGICO VERSUS APRENDIZAJE RELEVANTE: La gran decisión que los profesores deben tomar es, qué tipo de aprendizajes quieren desarrollar prioritariamente en sus alumnos. Por tanto, si el profesor se decanta por el aprendizaje memorístico, debe asumir todos los objetivos previstos, en su programación. Si opta por el aprendizaje significativo, deberá ser mucho más selectivo y desarrollar con mayor profundidad parte de este temario y conformarse al seleccionar y/o completar alguno de estos objetivos, o al menos cubrirlos con diferentes niveles de atención.

En cualquier caso, es recomendable que no utilicemos este método para todos los temas del programa, ya que dejaría de tan ser motivante y podríamos caer en la monotonía de encasillarnos en una sola posibilidad de trabajo. Debería ser un trabajo de tipo puntual, un tema monográfico, por ejemplo: la evaluación, o los Temas Transversales, o los estilos de enseñanza aprendizaje, o los bloques de contenidos, y que repetiríamos una o dos veces más según los resultados obtenidos.

## TOMA Y ANÁLISIS DE DATOS.

Se ha realizado la toma de datos, siguiendo el patrón metodológico cualitativo, en base a tres fuentes de información:

1. La observación participante por parte del profesor, localizada expresamente en las puestas en común que se realizaban, al final de la sesión práctica. Esta puesta en común tiene una duración aproximada de media hora, sobre una sesión práctica que dura dos horas. Cabe mencionar que el papel de moderador se les dejaba a los propios alumnos.
2. Confección de los diarios por parte de los alumnos y alumnas una vez a la semana y posteriormente se realiza su análisis de contenido, en base a los

términos que aparecen, estableciéndose una categorización en relación a los temas que más les preocupaban y utilizando esta información, como guión en el caso de no intervención previa por parte de los alumnos y alumnas, en la puesta en común que se realiza al final. Este análisis se lleva a cabo por dos alumnas dirigidas directamente, y al margen de la clase de Didáctica de la Educación Física, por el profesor.

3. Puesta en común, donde se comentan y analizan los diferentes problemas que aparecen. Es el periodo de reflexión conjunta en voz alta.

## CONCLUSIONES.

En los grupos cooperativos se enfrentan diferentes opiniones sobre un mismo concepto, produciéndose un CONFLICTO que se convierte en CONTROVERSIA y se resuelve con aprendizajes relevantes, que implican un aumento en la importancia que le asigna el alumno o alumna participante al aprendizaje obtenido. Los alumnos y alumnas aprenden diferentes formas de trabajo: Aprenden a construir su propio conocimiento, Este conocimiento buscado por él mismo, es considerado por éste muy valioso. Quizás al principio para el discente es muy duro, poco estructurado, lo que le provoca conflictos. Conflicto entendido como algo positivo. *Como fenómeno de interacción humana* (u.) *Como un proceso lógico que se da cuando intentamos hacer una tarea común.* (Aguilera et al., 1990, p. 39). Es importante mantener, siempre que sea posible, el calendario de trabajo, esto obliga a los grupos a ser más responsables y fuerza a la puesta en marcha de las diferentes reuniones para la confección de los documentos solicitados.

El conocimiento que así obtiene el alumno para sí y para sus compañeros de grupo, dista mucho de ser memorístico y cuando menos es significativo. Pero la mayor parte de las veces es relevante. Es decir, el objetivo para el alumno deja de ser pasar la asignatura, o al menos solamente éste, y se empieza a comunicar, pasando a ser más rico y a establecer diferentes relaciones. Llega un momento donde los contenidos aprendidos son realmente importantes para el discente, aquí es cuando estoy hablando de aprendizajes relevantes.

Los grupos cooperativos tratan de aumentar la participación de todos los alumnos y alumnas de aumentar su grado de interés por el tema seleccionado, haciendo más activo y dinámico el proceso de aprendizaje del alumnado. Esta forma de actuación podría llevarse, siempre y cuando, seamos capaces de aceptar el reto que supone ceder parte de las responsabilidades del proceso de enseñanza-aprendizaje a estos alumnos.

Una vez negociado con los alumnos los mínimos que deben cumplir para aprobar la asignatura, se les quita la mayor parte de la ansiedad que provoca el bloqueo y la agresividad. La evaluación de los documentos que elaboran debe ser realizada mediante una Comisión de Evaluación, formada por repre-

sentantes de todos los grupos y el profesor, donde se valora una serie de indicadores que todo el grupo considera importante: Por ejemplo si todos los componentes del grupo trabajan y como lo hacen. Además de la interdependencia creada entre ellos; si se crean relaciones afectivas, y si es más motivacional para ellos y para ellas. Al margen de esto, si nos siguen preocupando demasiado los productos, en cuanto al aprendizaje de contenidos conceptuales, se podría completar con algún instrumento de evaluación pasado a nivel individual como por ejemplo un examen de preguntas cerradas tipo test; si el grupo (el profesor, o ambos) lo consideran oportuno.

En cuanto al grado de aprendizaje, se observa un mayor aumento en aquellos alumnos y alumnas cuyo rendimiento individual habitual es más bajo, y un aumento, pero proporcionalmente menor, en aquellos cuyo rendimiento habitual es más alto, creándose lazos afectivos y aprendiendo otras formas de trabajar, otras posibilidades de formación y otras estrategias de aprendizaje. Es decir el rendimiento observado en el grupo, se debe en mayor medida al ESFUERZO y no tanto a la capacidad, dificultad de la tarea, fatiga o suerte. En los alumnos y alumnas aventajados e individualistas, donde se aprecia menos diferencia en el factor cuantitativo del rendimiento, mejoran siempre y en cualquier caso las RELACIONES INTERPERSONALES.

Merece la pena mencionar, para finalizar, que el trabajo cooperativo reduce la obsesión por el rendimiento, y mejora la concienciación por la mejora en el aprendizaje y el desarrollo profesional basada más en la calidad que en la cantidad.

## BIBLIOGRAFIA

- AGUILERA, B. (1990) *Educación para la paz. Una propuesta posible* Madrid: CYAN.
- BLÁNDEZ, J. (1995) La reflexión en la formación inicial y permanente del profesorado. En *Actas del 11 Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIII de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Zaragoza y Jaca.
- BUENDÍA, L y COLÁS, M.P. (1994) *Investigación* Cádiz: Alfar.
- CASCANTE, C.A. (1996) Líneas de actuación metodológicas. Diversos enfoques teórico-prácticos de la enseñanza, en A. MIGUEL, C. DE LAS PEÑAS y M. TARRÉS (coords.) *Materiales de apoyo a la formación*. Madrid: MEC.
- COLL, C. (1990) Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al aprendizaje significativo. En A. MARCHESI, C. COLL y J. PALACIOS, (comp.) *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.
- ECHEÍTA, G. y MARTÍN, E. (1990) Interacción social y aprendizaje, en A. MARCHESI, C. COLL y J. PALACIOS (comp.) *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.

- KEMMIS, S. y McTTAGARD, R. (1992) *Cómo planificar la Investigación-acción*. Madrid: Laertes
- KRUEGER, R.A. (1991) *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.