

LA TRANSFORMACIÓN DE UNA DOCENTE Y EL AULA A TRAVÉS DE UNA EXPERIENCIA CENTRADA EN LA SOCIALIZACIÓN

THE TRANSFORMATION OF A TEACHER AND THE CLASSROOM THROUGH AN EXPERIENCE FOCUSED ON SOCIALIZATION

Gonzalo **MARTÍN-PÉREZ** (CEIP República de Uruguay, Madrid — España)¹

José-Juan **BARBA** (†) (Universidad de Valladolid — España)²

RESUMEN

El sistema escolar reclama una nueva forma de entender la formación del profesorado y la educación del alumnado. De este modo, el enfoque de la socialización se plantea como una de las aspiraciones a desarrollar en los centros y en el aula. El objetivo de esta investigación fue analizar una experiencia educativa de aprendizaje cooperativo en un aula de una escuela rural, desarrollada en el área de Educación Física. Al mismo tiempo, se considera la transformación de una maestra que ejercía como aprendiz en esta metodología; se contó también con la ayuda de investigadores para el análisis de las experiencias, las reflexiones sobre lo ocurrido, y la reconsideración del proceso en general. Los resultados muestran que las relaciones acontecidas en las reuniones, y las del alumnado en el aula, constituyeron un aprendizaje valioso que posibilitó la adquisición de nuevas competencias que profundizan en un conocimiento sólido, generan lazos de motivación y aportan respuestas a los problemas educativos.

ABSTRACT

The school system claims for a new way of understanding the teachers training process and school education. In this context, socialization is seen as one of the aspirations that we can develop in schools and classrooms. The aim of this research was to analyze an educational experience of cooperative learning approach developed in a classroom/group of a school located in a rural area, in the area of Physical Education. At the same time, we also assessed the transformation of the teacher, a women

¹ Correspondencia en relación con este artículo: ml.gonzalo@hotmail.com

² José Juan falleció repentinamente el pasado 11 de enero; tenía 39 años. José Juan dirigió la tesis doctoral de Gonzalo (ver bibliografía). Aunque el artículo se nos envió en marzo, su diseño y elaboración se remonta a meses antes.

who assumed the role of apprentice in this methodology; we had the support of researchers for the analysis of what was going on, reflections upon the experiences and reconsideration of the process. Results show that the relations that took place in the meetings, and those among students in the classroom, constituted a significant learning of valuable competences that lay the foundations for a solid knowledge, promoted strong motivational links and gave answers to educational problems.

PALABRAS CLAVE. Formación del profesorado; educación inclusiva; aprendizaje cooperativo.

KEYWORDS. Teacher training; inclusive education; cooperative learning.

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día resulta más que justificada la formación de cualquier profesional, nadie podría comprender la labor de un médico sin investigar. Pero en la educación la tarea formativa sigue siendo compleja, comprende aspectos dubitativos con respecto a cómo un docente logra acceder a una formación adecuada. El aprendizaje del que hablamos supone una transformación conectada a un continuo entre cómo el docente entiende la educación y cómo la desarrolla en las aulas. Este proceso que pone al docente como aprendiz de su práctica, es lo que Carr y Kemmis (1988) comparten como la innovación en pos del éxito en la educación, inaplazable cuando demandamos una nueva forma de entender la relación formación-enseñanza-aprendizaje.

2. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO POR MEDIO DE LA SOCIALIZACIÓN

Para entender la formación del profesorado, previamente hemos de ser conscientes de la responsabilidad que tenemos en el aprendizaje del alumnado. Esto nos lleva a revisar con asiduidad nuestras prácticas acontecidas en el aula, capaces de generar nuevas respuestas en lo que el alumnado pueda solicitar (González Calvo & Barba, 2014a; Liston & Zeichner, 1993). La tarea humilde de reconocer esa realidad admite un inicio pero nunca un fin para la formación, sin la pretensión de establecer intervenciones que se apoyan en actos de buena voluntad y técnicas usadas a modo de recetas de cocina, la implementación de una reflexión-acción profundiza en un conocimiento que lleva al docente, de forma crítica, a seleccionar aquellas teorías pedagógicas inclusivas y a ejercitar una teoría que se retroalimenta constantemente (Chomsky, 2007).

La formación del profesorado entendida por la UNESCO (1992) supone un proceso encaminado a la revisión y la renovación de conocimientos. Es decir, desarrollar en cada profesional actitudes y habilidades más profundas que las que previamente había adquirido. Con ello, volvemos a repetir la idea de evitar la actualización de aprendizajes encaminados al adoctrinamiento, como considera el conductismo. La formación de un docente no plantea encontrar una respuesta educativa válida para todas las escuelas del mundo, sino acercar la reflexión y el perfeccionamiento pedagógico a la práctica educativa para asegurar con metodologías integradoras el

éxito en las escuelas. Esta idea es la que desarrolla Freire (1970), cuando postula que cualquier docente necesita revisar su práctica educativa desde la reflexión y, con las teorías que existen poderlas aplicar como acción en su aula. Con ello, se ejercen nuevos cambios que aspiren a una mayor calidad en la enseñanza y, por tanto, en el aprendizaje del alumnado.

Al abordar la formación del profesorado, una cuestión básica concierne a la forma podría llevarse a cabo. Es cierto que el aprendizaje recibido por un experto se considera formación, puesto que lograría transformar al profesorado, pero la realidad es que lo hace en apariencia, ya que la forma de pensar y de entender la educación por parte del profesorado podría ser contraria a lo que trata de implementarse en el aula. En esta línea, Barba (2008) consideraba oportuno diferenciar entre la formación del docente cuando es pasiva y dada por expertos, al aprendizaje docente cuando se adquiere un rol protagonista y reconstruye su propio proceso personal formativo. Esta última propuesta permite que la formación sea un aprendizaje continuo, una capacidad para reflexionar que no solo implica nuevas formas de hacer sobre la práctica, sino también de pensar y de hablar, que repercutan en el aula (Imbernón, 2007; Rosales López, 2012). Esta innovación será la que nos lleve a cambiar al profesorado y las esferas educativas con el fin de mejorar el sentido más amplio de la palabra educación.

En este caso, la innovación a partir de la reflexión se puede plantear de diferentes formas –individuales y grupales– (González-Calvo & Barba, 2014b). Evidentemente, comenzar una tarea de reflexión supone una labor ardua y comprometida que, en determinadas ocasiones, conlleva un aislamiento individual. Según Imbernón (2007), es un proceso muchas veces necesario, que permite, en su camino intelectual, repensar el proyecto de escuela.

Para conseguir la comprensión educativa basada en un proceso de reflexión-análisis-indagación científica y mejora, nos queda conocer cuáles son las líneas para llevarlo a cabo en los centros. Sparks y Loucks-Horsley (1990) plantean: (a) *el modelo de entrenamiento o institucional*, trata de acudir a cursos, simposios, congresos en los que uno o varios ponentes establecen los contenidos y los demás tratan de llevarlo a cabo en las aulas; (b) *el modelo de desarrollo y mejora*, consiste en implicar al profesorado en tareas que pudiesen cambiar el contexto escolar como son el diseño de programas curriculares, la mejora de proyectos didácticos, planes internivelares, etc.; (c) *el modelo de investigación o indagativo*, una vez que el docente recoge la información con diversos instrumentos trata de interpretar los datos, realizando los cambios necesarios en la enseñanza que puedan resolver el problema o el centro de interés; (d) *una formación orientada de forma individual*, tras la reflexión de los problemas realiza una actualización por uno mismo, eligiendo aquellas prácticas que piensa que pueden satisfacer sus necesidades. Para ello, el profesorado realiza tertulias dialógicas, acude a la literatura y/o contrasta experiencias con otros compañeros; y (e) *el modelo de observación y evaluación*, utiliza la ayuda de un observador externo que facilite los datos sobre lo que puedan reflexionar y analizar. A partir de aquí, juntos o de forma

individual retoman un proceso de aprendizaje centrado en las lecturas, contrastes y nueva planificación.

La razón de ubicarnos entre los dos últimos tipos de formación es para realizar un aprendizaje en grupo que estribe en como la diversidad de perspectivas teóricas van a enriquecer las perspectivas individuales. Momento en que rompemos con el individualismo reflexivo, para descubrir un aprendizaje que convertido en responsabilidad colectiva trata de compartir experiencias y soluciones. De hecho, el aforismo educativo por excelencia es aquel que apuesta por reforzar los conocimientos de todos y cada uno de los profesionales que buscan la innovación educativa como consecuencia de las dificultades acontecidas (Barba & González Calvo, 2014; Carr, 2013; Elliott, 1990; Imbernón, 1994; Ladson-Billings, 1995; Margaret García, 2000; Zeichner & Tabachnick, 1991; Zeichner, 2010). Una formación que lleva a analizar reflexivamente todas y cada una de las situaciones pedagógicas que acontecen el proceso de enseñanza, los agrupamientos, espacios, distribución del aula, etc. que nos asegure el progreso en el alumnado.

Construir un programa de formación reflexiva basada en la socialización, podría girar en torno a la misma organización de aprendizaje cooperativo desarrollada en las actividad del alumnado (Pujolàs Maset, 2008). Una aspiración que Imbernón (2007) asume como: (a) aceptar con interdependencia las metas de convertir los espacios de reunión entre el profesorado en formación; (b) cada docente asume la responsabilidad individual de analizar su aula y escudriñar en la teoría para mejorar; (c) propiciar momentos de diálogo y posterior evaluación entre los análisis recogidos por cada docente; y (d) tomar la capacidad de interacción promotora que permita concienciar que todos son responsables en los problemas de los demás. Ante lo expuesto, González Calvo y Barba (2014b) afirman que en esos mismos espacios de reunión grupal, se experimentarán nuevos conceptos de enriquecimiento personal capaces de ampliar las metas a las cuales pretenden llegar en la praxis.

3. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN BUSCA DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS

Reconocida la necesidad de una formación continua del profesorado en la forma de enseñar y entender la educación, la siguiente tarea consiste en reflexionar sobre si la innovación a la que aspiramos siempre va encaminada a la calidad educativa de nuestra aula. Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero (2008) aseguran que innovación y calidad no son sinónimos, ya que pueden existir prácticas que aunque son novedosas en el aula no disminuyen el fracaso escolar. Esto supone que un docente tras enjuiciar su práctica y conocer las barreras que impiden el progreso de su alumnado, debe investigar aquellos resultados científicos que existan en torno a las prácticas de éxito educativo y adoptar aquellas propuestas de aprendizaje integradoras que logren el desarrollo integral en todo su alumnado.

Según la UNESCO (2005) la educación inclusiva supone "un proceso amplio en el que se permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de los educandos a través de la mayor participación en el aprendizaje, ello implica cambios y

modificaciones de contenidos, estructuras y estrategias educativas" (p. 14). Esto mismo es lo que Ainscow, Booth y Dyson (2006) defienden como la eliminación de prácticas escolares y su sustitución por iniciativas sostenidas hacia la innovación. Para ello, la educación inclusiva gira sobre tres aspectos clave (Ainscow, 2012) que son: (a) la participación del alumnado en el currículo; (b) la reestructuración de las culturas, políticas y prácticas de los centros educativos; y (c) la presencia, participación y progreso escolar en todo el alumnado. Las características que aúnan la educación inclusiva tratan de llegar a la transformación de escuelas que apuesten por una educación de calidad, que logre detectar y eliminar las barreras que pudieran impedir el acceso y el rendimiento (Echeita, Simón-Rueda, Verdugo, Sandoval, López, Calvo, & González-Gil, 2009).

Para abordar la educación inclusiva hay que considerar las estrategias y estructuras educativas que se pueden implementar en el aula, pues de ellas depende la verdadera inclusión del alumnado (Talou, Borzi Sonia, Sánchez Vázquez, Gómez, Escobar, & Hernández Salazar, 2010). Por ello, hemos de señalar que dentro del campo de la educación inclusiva nos encontramos con diferentes prácticas que permiten el desarrollo de los tres aspectos de Ainscow (2012). Una de las posibilidades de desarrollar la educación inclusiva es el aprendizaje cooperativo, ya que consigue despertar las singularidades del alumnado y desarrollarlas al máximo de sus posibilidades (Johnson & Johnson, 1994; Ovejero, 1990; Pujolàs Maset, 2008; Velázquez-Callado, 2013).

El aprendizaje cooperativo como alternativa en las escuelas supone respetar la individualidad del aprendizaje, con la oportunidad de apoyarse entre los miembros del equipo, heterogéneo en sexos y niveles para completar con éxito la tarea encomendada llegando a promocionar cada uno al máximo de sus posibilidades. Según la UNESCO (1995) las escuelas con una orientación inclusiva que implementan un estilo apoyado por la cooperación son un medio idílico para lograr una educación de calidad e integral para todos. A partir de aquí, analizaremos las ventajas del aprendizaje cooperativo.

4. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO: UNA ESTRATEGIA DE INCLUSIÓN EN LAS AULAS

Para entender la realidad del aprendizaje cooperativo resulta necesario diferenciarlo con otras modalidades de aprendizaje basadas en la interacción entre iguales. El planteamiento de retos, desafíos o actividades colaborativas no aseguran que el alumnado tenga que preocuparse por sus compañeros, ni tampoco estimulan el diálogo como enriquecimiento grupal. Así, el aprendizaje colaborativo sin ser sinónimo de la cooperación, puede iniciar el camino hacia la cooperación, pero hemos de comprender que solo supone un trabajo en grupo para resolver un determinado problema. Pero implementar un estilo de aprendizaje centrado en la cooperación supone una división de tareas, la participación de cada uno resulta más que necesaria para completar la tarea, las ayudas y los intercambios en el conocimiento son una consecuencia para mejorar el aprendizaje de todos (Dillenbourg, Baker, Blaye, &

O'Malley, 1996; López & López, 2003; Martín Pérez, 2014; Velázquez Callado, 2013). Esta nueva configuración en el aula permitirá que a medida que se asienta el aprendizaje cooperativo aumenten las habilidades interpersonales y el rendimiento en el conocimiento.

Con el fin de definir qué entendemos por aprendizaje cooperativo utilizaremos la definición de Johnson y Johnson (1994) quienes lo consideran "una metodología educativa basada en el trabajo de pequeños grupos, generalmente heterogéneos donde el alumnado trabaja junto para maximizar sus propios conocimientos y los resultados de los demás" (p. 54). Misma idea que apuntan otros autores como (Ander-Egg, 1997; Deutsch, 1962; Ovejero, 1990; Velázquez Callado, 2004), al estimar que las situaciones cooperativas son acciones cuyas metas individuales van tan unidas que existe una correlación positiva entre cada una de las aportaciones con la intención de conseguir logros colectivos.

Para que los efectos del aprendizaje cooperativo sean eficaces, se deben cumplir una serie de características. Según Johnson, Johnson y Holubec (1984) son: (a) *interdependencia positiva*, se trata de concienciar a cada miembro del equipo de la necesidad que tienen de pensar en términos de "nosotros necesitamos y conseguimos", ya que son los responsables del aprendizaje de sus compañeros para perpetuar el suyo; (b) *responsabilidad individual*, asume el compromiso de completar su parte dentro del proyecto; (c) *interacción promotora*, obliga a que cada miembro anime y refuerce al resto de sus compañeros para seguir profundizando en aquello que están investigando; (d) *habilidades interpersonales y de pequeños grupos*, la comunicación libre de ideas, refutaciones y correcciones encaminadas hacia el aprendizaje; y (e) *procesamiento grupal*, considerado la evaluación final para valorar los comportamientos y consecuencias obtenidas. Todas estas características generan en el equipo una fuerza que solo se explica con la necesidad de participación y trabajo de todos sus miembros para que juntos puedan completar la tarea asignada.

Tras definir las características del aprendizaje cooperativo encontramos en su explicación la eficacia, el rendimiento del alumnado movido por las emociones y la motivación que recibe (Johnson & Johnson, 1994; Polvi & Telama, 2000; Velázquez Callado, 2013; Vygotsky, 1995, 1996). La motivación intrínseca que experimenta no solo determina el grado de esfuerzo, aprendizaje y el tiempo que el alumnado dedica en su tarea, sino también las expectativas para afrontar futuros proyectos (Ovejero, 1990).

En cuanto a las estructuras de aprendizaje cooperativo, existen diversas actuaciones que permiten ser desarrolladas de forma sencilla por los docentes (Llopis, 2011). Sin entrar a valorar cada una de ellas, todas se encuentran relacionadas con el grado de estructuración en la tarea, la utilización de recompensas, el grado de interacción y los métodos de evaluación. De forma general, las relaciones de apoyo que se van a establecer permitirán que cada alumno pueda progresar, valorarse y percibir sus dificultades como nuevos retos que puede afrontar con la ayuda de sus compañeros, ya que todos trabajan juntos para mejorar sus aprendizajes y el de los demás (Johnson & Johnson, 1994; Velázquez Callado, 2004, 2013).

Para concluir, el aprendizaje cooperativo tiene una gran repercusión y potencial incluso por su capacidad de mejorar la motivación de los escolares, dado que ésta posee unos orígenes claramente emocionales como el apoyo y la animación guiados por las relaciones interpersonales (Ovejero, 1990; Simoni Rosa, Santillana Romero, & Yáñez Méndez, 2013). La ayuda entre los compañeros, organizados con una metodología cooperativa, influirá en la motivación escolar y posibilitará un progreso mucho más sólido al proporcionar un foro grupal en el que se puede preguntar, discutir y rectificar (Freedman, 1967; Johnson, 1980; Iborra & Dasí, 2009; Velasco & Alonso, 2008); aunque ese deseo de diálogo sea desarrollado con el interés de conseguir mejoras educativas o cumplir la tarea encomendada.

5. METODOLOGÍA

Contexto y participantes

El presente estudio se desarrolló en la etapa de Educación Primaria a lo largo de un curso escolar en un Centro Rural Agrupado de Ávila, en una de sus localidades, durante la clase de Educación Física. Los espacios para realizar la asignatura eran el gimnasio y el patio del colegio. Con respecto a los recursos materiales, contábamos con balones de diferente tamaño, cuerdas, aros, porterías, canastas, etc. El número de alumnos matriculados en el centro ascendía a 27 niños y niñas, organizados en aulas que agrupaban dos cursos: (a) la primera de ellas con 9 alumnos; (b) la segunda con 11; y (c) la tercera, donde tuvo lugar la investigación, con 7 niños, ninguno de ellos con necesidades específicas de apoyo educativo. También hemos de destacar que los niños y niñas del pueblo no tenían el hábito de realizar actividad física en su tiempo de ocio, lo que también condicionaba la elección de los contenidos a desarrollar en la asignatura.

En una de las sesiones semanales de Educación Física se optó por utilizar aprendizaje cooperativo, si bien la inexperiencia de la maestra en el uso de esta metodología hizo que se pactara con ella un proceso de colaboración con uno de los investigadores. Así, durante el primer trimestre se realizaron desafíos cooperativos (Fernández-Río, 2003; Velázquez Callado, 2004), entendiendo éstos como retos motivantes conectados con los principios del aprendizaje cooperativo. Posteriormente, en los otros dos trimestres se implementaron estrategias de aprendizaje cooperativo estructuradas, en las que había que seguir unos pasos para el diseño de actividades cooperativas. Esto se dio con el apoyo de uno de los investigadores –tanto en el desarrollo de los desafíos como de las tareas de aprendizaje cooperativo–, lo que contribuía a que lo diseñado cumpliera los cinco principios de aprendizaje cooperativo; además, mensualmente se reconsideraban los procesos de acción ante lo sucedido en el aula.

Recogida de datos

La recogida de datos se realizó durante todo un curso académico centrados, como se ha dicho, en el tercer aula. Nuestro principal interés era conocer las perspectivas de la maestra y los participantes del estudio. Para ello, el equipo investigador se hizo cargo de la recogida de los datos y del análisis de lo que estaba sucediendo –lo cual puede

llegar a mostrar un cierto sesgo etnocéntrico- (Kaltmeier, 2012). Al tratar de mostrar el proceso de crecimiento personal se optó porque la docente tuviera la posibilidad de expresar sus inquietudes sin filtros externos; para ello utilizamos los siguientes instrumentos:

- **Diario de la maestra.** El diario de clase es un instrumento reflexivo en el que el docente de forma sistemática reflexiona sobre lo que le preocupa y observa lo que acontece en el aula (Barba, González Calvo, Barba-Martín, 2014; Zabalza Beraza, 2004). Nuestra maestra escribía una vez por semana en su diario, tras la sesión de aprendizaje cooperativo. En él reflexionaba sobre los aspectos que consideraba importantes de su programación, vivencias del aula y reflexiones. El cambio de aspectos a tratar mostraba una evolución docente.
- **Entrevista individual.** Las entrevistas son un instrumento muy importante para conocer las vivencias del investigado y su propia perspectiva (Rodríguez Gómez, Gil Flores, & García Jiménez, 1999). En nuestro caso la entrevista se realizó al final del proceso como forma de diálogo a partir de la lectura y análisis del diario. El principal objetivo era clarificar la interpretación del mismo.
- **Evaluación del alumnado.** A final de curso, se preguntó al alumnado sobre diferentes aspectos acontecidos en la asignatura y sobre el proceso, con el fin de contrastar la opinión de la maestra con la perspectiva de los participantes. Este cuestionario fue anónimo y recogido por el investigador, para ello enumeramos la evaluación con el número que tienen asignado en el aula.

Análisis de datos

Al pretender captar el proceso (formativo, vivencias, etc.) de la docente, el análisis se realizó mediante categorías emergentes, ya que estas pertenecen a cómo construye la realidad el participante y no los investigadores (Barba, González Calvo, & Barba-Martín, 2014). Así, la primera tarea fue leer el diario junto a las evaluaciones del alumnado y tratar de sacar los temas que más se mostraban en él, que fueron: (a) el desarrollo profesional; (b) las dificultades en el aula; y (c) las transformaciones encontradas. A continuación, se realizó la entrevista individual en la que se puso en común cómo se entendía el diario. Después se categorizaron los datos recogidos con el programa informático Atlas-ti 6.2. Por último, las conclusiones a las que se llegó fueron dialogadas con la docente, elaborando el informe final.

6. RESULTADOS

La maestra participante en la investigación no había tenido contacto previo con el aprendizaje cooperativo, con lo que nos encontrábamos que su interés por desarrollar este tipo de aprendizajes se enfrentaba con una preparación escasa para lograrlo, lo que podía desembocar en un abandono de la práctica. Teniendo en cuenta esta

posible dificultad, se desarrolló un proceso de inserción que permitiera formarse a la vez que comenzara a poner en práctica las primeras actividades. Tras pautar una sesión de aprendizaje cooperativo a la semana se comenzó a diseñar actividades con ayuda del investigador, el planteamiento eran retos y problemas sencillos que debían resolver en grupos reducidos. Así, comenzaron en el mes de octubre y noviembre los retos cooperativos, como un primer paso de acercamiento de la maestra a su implantación en el aula.

Al principio comenzamos a utilizar el aprendizaje cooperativo en unidades específicas como los retos cooperativos, luego lo hemos ido adaptando prácticamente a la mayoría de la programación. Actualmente puede decirse que es un método estable dentro de la clase. (Entrevista final a la maestra)

Pero las dificultades de la maestra por implementar una nueva metodología no sólo se limitaban a programar y poner en práctica, sino que el alumnado también es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto supuso que el paso de metodologías en las que el alumnado tenía un papel más pasivo a otro en la que tenía un papel activo les generase problemas a la hora de entender el proceso. Consideramos relevantes las palabras recogidas por la maestra en el diario durante la tercera sesión, cuando se plantea que el alumnado estaba preparado para la lógica de un trabajo competitivo, pero no para otro de naturaleza cooperativa. Esto se puso de manifiesto durante las primeras semanas, pero se resolvió con gran destreza por parte de la maestra al utilizar el diálogo como elemento para retomar las sesiones, lo que permitía que el alumnado tomara conciencia a la par que la maestra obtuviera habilidades para enfocar la interacción promotora entre el alumnado.

Debíamos plantear situaciones con paradas de reflexión por el grupo, para tratar de descentrar que el objetivo solo se encontrase en marcar un tanto y comenzar con la elaboración de estrategias. (Diario de la maestra, 2º mes)

En las siguientes sesiones se reveló una nueva dificultad, que consistía en que no todo el alumnado quería trabajar con ciertos compañeros, los procesos de discriminación estaban centrados en factores como el sexo del alumnado.

Les cuesta hacer equipos, se les dice que tienen que ser equilibrados y se ponen chicas a un lado y chicos a otro. (Diario de la maestra, 3er mes)

Esta dificultad se resolvió utilizando el diálogo y la toma de conciencia por parte de la maestra; pese a que todos tenían sus preferencias a la hora de agruparse, terminaron entendiendo que el aula es un contexto de aprendizaje donde es importante ayudarse entre todos para aprender más. Lo que genera nuevos espacios de respeto y aprendizaje de modo que los nuevos diálogos no denunciaban al que no lo sabía hacer, sino que le ayudaban sin que los demás se percatasen de ello

Se ayudan los unos a los otros, las correcciones son en clave positiva, incluso se acercan a corregir disimuladamente para que los demás no se enteren. (Diario de la maestra, 4º mes)

En el segundo trimestre fue el momento de implementar actividades con una estructura de aprendizaje cooperativo. La maestra se encontraba más segura por la experiencia recibida en el primer trimestre, pero todavía no tenía la confianza como para emanciparse en la preparación de actividades. Por esta razón la maestra elegía una estructura y en colaboración con el investigador planificaban la tarea. Este cambio es asumido por la maestra como un nuevo desarrollo en su identidad que le va ir conduciendo a la autonomía en la planificación. Así, en el tercer trimestre pudo adaptar autónomamente determinadas actividades a un estilo cooperativo.

Esta actividad se va a desarrollar a través del Puzzle de Aronson. Cuyo contenido es "el calentamiento y la alimentación". (Diario de la maestra, 6º mes)

Esta actividad se desarrollará a través del estilo actitudinal de Pérez Pueyo, y la elaboración de un proyecto final apoyado por el descubrimiento compartido de Velázquez Callado. (Diario de la maestra, 7º mes)

Consideramos interesante que, pese a las dificultades iniciales, la maestra entendió que el trabajo cooperativo transforma el rol del docente en el aula, lo que supone un nuevo reto por cuanto modifica la forma como una persona entiende la educación. Ya no es tan importante planificar en detalle todo con anterioridad, sino que el uso de aprendizaje cooperativo va a permitir que el docente pueda tener tiempo para observar y analizar las actividades de aprendizaje, y con ello proponer nuevas situaciones percibiendo una nueva forma de entender la toma de decisiones en las clases por parte del docente.

Las actividades en grupo nos permiten observar nuevas estrategias. Según su evolución se les propone otras nuevas. (Diario de la maestra, 7º mes)

El proceso de socialización en el aprendizaje cooperativo generó un cambio en la concepción del aula, hecho que también fue percibido por el alumnado. Utilizar una encuesta anónima al final de curso permitió que expresaran sus opiniones. En este sentido, todas las encuestas presentan una valoración positiva del proceso, si bien en pocos casos se centran en el aprendizaje de los contenidos, pero sí lo hace sobre el desarrollo de habilidades sociales y de sentimientos positivos en la relación con los demás.

Me siento bien porque me apoyan profesores y compañeros. (Evaluación del alumnado 3)

Hacemos grupos para practicar más y ayudarnos los unos a los otros. De esa manera exploramos más posibilidades. (Evaluación del alumnado 4)

Cada vez se me da mejor la Educación Física, ya que lo practicamos de manera que yo corrijo y protejo a mi compañero. De esta manera, se mejora y probamos las opciones de los compañeros que nos servirán para el proyecto final. (Evaluación del alumnado 7)

Aprender intercambiando ayudas y conocimientos proporciona actitudes empáticas y eficientes como para resolver las diferentes tareas. Pero son las valoraciones positivas

que experimentan unos y otros las que contribuirán a preparar un alumnado con capacidad para aprender, valorarse, emprender, trabajar en equipo y tomar decisiones cada vez más interesantes a los problemas que se iban encontrando.

Respecto a la docente, resulta relevante el proceso de construcción personal en un proceso en el que el aprendizaje cooperativo cambió su concepción de significado en la forma enseñar. Mientras que la ayuda entre iguales fue un instrumento clave que permitió procesos de individualización, solidaridad y un aumento de la autoestima entre el alumnado. Tal y como expone en la siguiente metáfora.

Imaginemos el alumno que es bueno en fútbol. Podría acabar imponiéndose siempre a los demás si solo proponemos juegos con balón, [...] se hace lo que él dice. Conviene que ese niño sepa que puede aportar y colocarle como coordinador de un grupo para que guíe en conocimiento de sus compañeros. El ánimo y apoyo que se respira en las diferentes actividades, así como la secuenciación del contenido serán el caldo de aprendizaje. Por el contrario, los mismos alumnos que en este caso reciben apoyo, se verán con las ganas de buscar un contenido en el que ellos puedan aportar. (Entrevista final a la maestra)

Al final de curso la maestra percibe que el aprendizaje cooperativo aporta aplicaciones en la vida del alumnado. En este sentido es interesante la utilización del diario libre por parte del docente, ya que como afirma Zabalza Beraza (2004) los temas que aparecen son las cuestiones que considera importante la docente. En este caso, las reflexiones finales en el diario se centraron en la socialización y en el modo en que las nuevas situaciones de aprendizaje estaban mejorando el proceso del alumnado.

He observado que están muy cómodos trabajando en grupo. Pero al mismo tiempo, se reparten tareas y cada uno cumple su responsabilidad dentro de la actividad. Les gusta este método ya que perciben que aprenden de los demás. (Diario de la maestra, 9º mes)

Este cambio que proporciona el aprendizaje cooperativo respecto a las metodologías tradicionales que había implementado en cursos anteriores también se muestran en la entrevista final. Valora una mejora integral del alumnado –que considera no hubiera conseguido con otras metodologías–.

Han mejorado en todos los aspectos, académica y socialmente. Todo es mucho más participativo y a partir de esa participación ellos se enganchan y se encuentran más unidos. Unos tiran del grupo y a los que le cuesta más llegar, lo intentan movidos por la animación y el apoyo. De otra manera eso no se hubiera conseguido, porque todo era más individual. (Entrevista final a la maestra)

Respecto al proceso de transformación del aula que vivió la docente, nos parece interesante remarcar que no lo considera como un aprendizaje cerrado. Más que centrarse en lo aprendido hace énfasis en el camino que le queda por recorrer. Se siente animada para seguir profundizando en su formación de metodologías activas

debido a que no solo ha sido una aportación teórica, sino que al respecto ha conseguido una experiencia positiva.

En el momento en que he terminado el proyecto de la cooperación, me he dado cuenta que es algo que tengo pendiente para seguir trabajando, porque he tenido muy buena experiencia. Los resultados en clase han sido bastante satisfactorios, y yo misma he trabajado de manera consciente en las decisiones que iba valorando. (Diario de la maestra, 9º mes)

7. CONCLUSIONES

A pesar de que algunos autores consideran que los procesos reflexivos del profesorado pueden ser individuales (Barba, González Calvo, & Barba-Martín, 2014; González Calvo & Barba, 2014b; Moon, 1999/2006; Zabalza Beraza, 2004), en nuestro trabajo nos hemos encontrado que ha sido necesario un proceso de acompañamiento y socialización entre los implicados para ejercer la formación. La maestra demostró capacidad para sobreponerse a las dificultades del principio, entendemos que por su experiencia docente a la hora de responder a la presión del aula. Por otra parte, la maestra necesitó un apoyo para preparar las clases como proceso en la formación, y con ello su emancipación. Esto podría parecer paradójico en un área como la Educación Física en el que no existe un contenido estable como garante del proceso educativo. No obstante, McLaren (2005) consideraba que una de las dificultades de la educación es que no se pueden aplicar soluciones a modo de recetas de cocina. Así, en nuestro caso era necesario un proceso de adaptación en el que colaborasen los investigadores para formar un profesional que reflexiona y toma decisiones constantes para resolver los problemas del aula. De esta forma, es de señalar el proceso autónomo desarrollado por la maestra en el tercer trimestre, lo que se puede entender como un ejemplo del aprendizaje emancipador al que se refiere Bruner (1984), en el que los apoyos o andamiajes van siendo retirados a medida que el aprendiz va consiguiendo los logros.

Consideramos apropiado destacar que, a final del curso, la maestra percibió que el aprendizaje cooperativo había generado unas dinámicas más inclusivas en la clase. Existía una mejora en la socialización que se traducía en un proceso de ayuda y de apoyo entre los propios participantes, lo que es coincidente con otros estudios similares (Barba, 2010; Barrett, 2006; Casey, Dyson, & Campbell, 2009; Dyson, 2001, 2002; Dyson & Casey, 2012; Fernández-Río, 2003; Velázquez Callado, 2013). Sin embargo, echamos de menos otro de los avances que se encuentran referenciados en la literatura del aprendizaje cooperativo, en concreto nos referimos al cambio de rol del docente, evolucionando desde el papel de dirigir el aula a planificar y tener más tiempo para observar (Casey, 2010; Velázquez Callado, 2012). Entendemos que esto puede deberse a que la docente se ha encontrado más centrada en las nuevas formas de enseñanza que en su propio cambio personal. Una situación que se ve agravada por la limitación del estudio, ya que al ser un solo docente quien participa de la praxis no se generan espacios de relación con los demás, así la reflexión ha estado centrada en

el aula, mientras que si la reflexión hubiera sido colectiva los procesos personales podrían haber estado más presentes. Por tanto, entendemos que en el futuro podría ser interesante repetir la investigación, pero dentro de una investigación-acción en que participen un mayor número de docentes.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: Lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Ander-Egg, E. (1997). *El trabajo en equipo*. Buenos Aires: Lumen/Humanitas.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Barba, J. J. (2008). La formación del maestro novel mediante la investigación-acción. El camino hacia la construcción de unas prácticas críticas y coherentes. En A. Gutiérrez Martín & L. Torrego Egido (Eds.), *Participatory action research as a necessary practice for the twenty-first century society* (pp. 39-42). Manchester: Manchester Metropolitan University (CARN).
- Barba, J. J. (2010). Diferencias entre el aprendizaje cooperativo y la asignación de tareas en la escuela rural. Comparación de dos estudios de caso en una unidad didáctica de acrosport en segundo ciclo de primaria. *Retos: Nuevas Tendencias en EF, Deporte y Recreación*, 18, 14-18. Recuperado el 1 de marzo de 2016 en: http://www.retos.org/numero_18/RETOS18-3.pdf
- Barba, J. J., & González Calvo, G. (2014). Perseguir el sueño o caer en lo que existe: La socialización del maestro novel entre el habitus y la investigación-acción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78(23.3), 137-144. Recuperado el 4 de marzo de 2016 en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4688519>
- Barba, J. J., González Calvo, G., & Barba-Martín, R. A. (2014). El uso de los diarios del profesorado como instrumento de reflexión-sobre-la-acción. *Revista Española de EFy Deportes*, 405, 55-63. Recuperado el 15/03/2016 en: <http://www.reefd.es/index.php/reefd/article/viewFile/35/37>
- Barrett, T. M. (2006). Effects of cooperative learning on the performance of sixth-grade physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 84-102.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Carr, W. (2013). Becoming Critical Hoy. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 77(27.2), 35-43. Recuperado el 15 de febrero de 2016 en: http://aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/13929240332.pdf
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez-Roca.
- Casey, A. (2010). El aprendizaje cooperativo aplicado a la enseñanza del atletismo en la escuela secundaria. En C. Velázquez Callado (Ed.), *Aprendizaje cooperativo en educación física. Fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp. 187-199). Barcelona: Graó.
- Casey, A., Dyson, B., & Campbell, A. (2009). Action research in physical education: Focusing beyond myself through cooperative learning. *Educational Action Research*, 17(3), 407-423. Doi:10.1080/09650790903093508
- Chomsky, N. (2007). *La (des)educación*. Barcelona: Crítica.

- Deutsch, M. (1962). Cooperation and trust: some theoretical notes. En M. R. Jones (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (pp. 275-319). New York, NY: University of Nebraska Press.
- Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A., & O'Malley, C. (1996). The evolution of research on collaborative learning. En E. Spada & P. Reiman (Eds.), *Learning in humans and machine: towards an interdisciplinary learning science* (pp. 189-211). Oxford: Elsevier.
- Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 264-281.
- Dyson, B. (2002). The implementation of cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 69-85.
- Dyson, B., & Casey, A. (Eds.). (2012). *Cooperative learning in physical education: A research based approach*. London: Routledge.
- Echeita, G., Simón Rueda, C., Verdugo, M. A., Sandoval, M., López, M., Calvo, I., & González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178. Recuperado el 20 de septiembre de 2016 en: http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re349/re349_08.pdf
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Fernández-Río, J. (2003). *El aprendizaje cooperativo en el aula de educación física. Análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje*. Valladolid: La Peonza.
- Freedman, M. (1967). *The student and campus climates of learning*. Washington: Education and Welfare.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido (16th ed.)* [Pedagogía do oprimido]. Madrid: Siglo XXI.
- González Calvo, G., & Barba, J. J. (2014a). La perspectiva autobiográfica de un docente novel sobre los aprendizajes de Educación Física en diferentes niveles educativos. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8(24), 171-181. Recuperado el 20 de mayo de 2016 en: <http://www.redalyc.org/pdf/1630/163028753002.pdf>
- González Calvo, G., & Barba, J. J. (2014b). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(3), 397-412. Recuperado el 15 de mayo de 2016 en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev181COL12.pdf>
- Iborra, M., & Dasí, A. (2009). ¿Cómo aprender a trabajar en equipos integrados? El papel del aprendizaje cooperativo en la formación de directivos. *Revista de Innovación Educativa de la Universidad de Valencia*, 3, 29-38.
- Imberón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Imberón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Johnson, D. W. (1980). Group processes: Influences of student-student interactions on school outcomes. En J. McMillan (Ed.). *Social psychology of school learning*. New York: Academic Press.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1984). *Circles of learning. cooperation in the classroom and school*. Alexandria, V.A.: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Kaltmeier, O. (2012). Hacia la descolonización de las metodologías: Reciprocidad, horizontalidad y poder. En S. Corona Berkin, & O. Kaltmeier (Eds.), *En diálogo metodologías horizontales en ciencias sociales* (pp. 25-54). Barcelona: Gedisa.
- Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice*, 34, 159-165. Recuperado el 15 de febrero de 2016 en: <http://wiki.ggc.edu/images/5/5d/LadsonBillings-ButThatsJustGoodTeaching.pdf>
- López, G., & López, M. B. (2003). Aprendizaje cooperativo y colaborativo. Su implementación en carreras universitarias. Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el siglo XXI (Argentina).
- Liston, D. P., & Zeichner, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Llopis, C. (2011). Aprendizaje cooperativo. *Revista Crítica*, 972, 37-42. Recuperado el 20 de febrero de 2016 en: http://www.revista-critica.com/administrator/components/com_avzrevistas/pdfs/b8a385038a9016caf4fb15d0f6c378b8-972-Por-una-educaci--n-transformadora---mar.abr%202011.pdf
- Margalef García, L. (2000). La formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas transmisivas a las prácticas participativas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, 157-168. Recuperado el 20 de febrero de 2016 en: http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1223516195.pdf
- Martin Pérez, G. (2014). *Utilización del Aprendizaje Cooperativo para la transformación de los aprendizajes del alumnado y la formación continua de las maestras en un Centro Rural Agrupado*. (Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid). Recuperado 10 de febrero de 2016 en: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/7536/1/TESIS604141209.pdf>
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación* (4ª ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Moon, J. A. (1999/2006). *Learning journals. A handbook for reflective practice and professional development* (3rd ed.). New York, NY: Routledge Falmer.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Polvi, S., & Talama, R. (2000). The use of cooperative learning as a social enhancer in Physical Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1, 20-52.
- Pujolàs Maset, P. (2008). *Nueve ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Grao.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rosales López, C. (2012). Contextos de la innovación educativa. *Innovación Educativa*, 22, 9-21. Recuperado el 10/02/2016: <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/viewFile/724/706>
- Simoni Rosa, C., Santillana Romero, H., & Yáñez Méndez, A. (2013). La inclusión y el aprendizaje cooperativo en Educación Física a través del Puzzle de Aronson. *Revista de Educación Física para la Paz*, 8, 20-33.
- Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1990). Models of Staff Development. En W. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, NY: MacMillan.
- Talou, C. L., Borzi Sonia L., Sánchez Vázquez, M. J., Gómez, M. F., Escobar, S., & Hernández Salazar, V. (2010). Inclusión escolar: Reflexiones desde las concepciones y opiniones de los

- docentes. *FaHCE: Revista de Psicología*, 11, 125-145. Recuperado el 20 de febrero de 2016 en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4842/pr.4842.pdf
- UNESCO (1992). *Ho sabíeu? El Correu de la UNESCO*, 45.
- UNESCO (1995). *Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales*. Salamanca: UNESCO, Ministerio de Educación y Ciencia.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Acces to Education for All*. París: UNESCO. Recuperado el 10 de febrero 2016 en: <http://UNESCO.org/educacion/inclusive>
- Velasco, J., & Alonso, L. (2008). Sobre la Teoría de la Educación Dialógica. *Educere: Revista Venezolana de Educación*. Recuperado 10 de febrero de 2016 en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/26301/1/articulo5.pdf>
- Velázquez Callado, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la Educación Física en las escuelas de educación básica*. México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- Velázquez Callado, C. (2012). Analysis of the effects of the implementation of cooperative learning in physical education. *Qualitative Research in Education*, 1(1), 80-105. doi:10.4471/qre.2012.04
- Velázquez Callado, C. (2013). *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física*. (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid).
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zabalza Beraza, M. Á. (2004). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zeichner, K. M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.
- Zeichner, K. M., & Tabachnick, B. R. (1991). Reflections on reflective teaching. En K. M. Zeichner & B. R. Tabachnick (Eds.), *Inquiri-oriented practices in teacher education* (pp. 1-21). London: Falmer Press.