

LA METODOLOGÍA COOPERATIVA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL DOCENTE DE EF.

The cooperative methodology in the construction of
the professional identity of the teacher.

Javier Palacios Gómez (1)
David Hortigüela-Alcalá (2)

(1) Universidad de Burgos, España. Correo electrónico: jpgomez@ubu.es

(1) Universidad de Burgos, España. Correo electrónico: dhortiguela@ubu.es

Resumen

Este trabajo pretende mostrar las vivencias de un docente novel acerca del aprendizaje cooperativo, favoreciendo a la construcción de la identidad profesional del docente de Educación Física. La experiencia práctica, bajo este modelo pedagógico, ha sido plasmada en unidades didácticas de distinta índole en la etapa de Educación Primaria. Estas implementaciones han favorecido a la introducción progresiva del aprendizaje cooperativo de forma transversal, potenciando los objetivos y contenidos didácticos establecidos y aprovechando los beneficios que aporta este tipo de aprendizaje a favor del alumnado. Las experiencias vividas, los objetivos alcanzados, las reflexiones por parte del alumnado y las autorreflexiones por parte del docente del cómo ha aplicado dichas estrategias, aportan a nuestra identidad profesional como docentes de Educación Física, favoreciendo a la concepción de cómo abordar la asignatura, de forma transversal e interconectada, bajo este tipo de aprendizaje.

Palabras clave: Palabras clave: educación física; identidad profesional; aprendizaje cooperativo; modelo pedagógico

Abstract

This work aims to show the experiences of a new teacher about cooperative learning, favoring the construction of the professional identity of the Physical Education teacher, understanding this as a subject still to be exploited. The practical experience under this pedagogical model has been translated into teaching units of different kinds in the Primary Education stage. These implementations have favoured the progressive introduction of cooperative learning in a transversal way, promoting the established didactic objectives and contents and taking advantage of the benefits that this type of learning brings in favour of students. The experiences, the objectives achieved, the reflections on the part of the student body and the self-reflections on the part of the teacher of how he has applied these strategies, contribute to our professional identity as a Physical Education teacher, favouring the conception of how to approach the subject, of transversal and interconnected with the learning under this type of learning.

Keywords: Keywords: professional identity; methodology; cooperative learning.

1 Introducción

Son múltiples los aportes y beneficios que impulsa el aprendizaje cooperativo (AC) dentro del área de Educación Física (EF), atendiendo a todos los elementos que deberían estar presentes (físico, social, afectivo y cognitivo), tal y cómo sustentan un gran número de autores (Bores-García et al., 2020; Fernández-Río, 2017; Fernández-Río et al., 2016; López-Pastor, 2009).

Sin embargo, no debe ser vista como un modelo trabajado de forma aislada y puntual, sino que debe ser implementado de manera longitudinal dentro de nuestras programaciones (López-Pastor, 2009). Por ello, quizá el primer paso debe ser identificar qué aporta el AC a nuestro ser docente, favoreciendo espacios de aprendizaje y promoviendo el desarrollo de una identidad profesional en el docente de EF.

La implementación de distintas unidades didácticas bajo este tipo de aprendizaje, potencia el aprendizaje entre iguales, el desarrollo de una autonomía creciente y de una motivación por parte del alumnado (Fernández-Río, 2017). El docente, debe comprender cómo dichas dimensiones favorecen al desarrollo del alumnado, generándoles espacios durante nuestra práctica. Por esa razón, se ha de entender la implicación docente, respecto al AC, como una filosofía a integrar en nuestra identidad profesional, siendo transversal durante el curso escolar.

La transversalidad de este aprendizaje se ampara en las palabras de Johnson et al. (2013); interdependencia positiva, interacción promotora, responsabilidad individual, procesamiento grupal y habilidades sociales.

La decisión docente de adoptar este tipo de aprendizajes es debido a la concepción de la EF bajo este fin social (Hortigüela-Alcalá et al., 2019). Las primeras experiencias profesionales atendían a esta idea, aunque con poca interrelación y profundidad. Las estrategias fomentaban este tipo de aprendizaje, pero poco alineado, provocando que no se sacara mayor partido a esta metodología. La observación de la evolución que podía tener el alumnado, hizo adoptar una postura más crítica y coherente en las propuestas, a favor de un mejor desempeño profesional.

Las experiencias vivenciadas mediante estas propuestas didácticas, permiten establecer una relación directa sobre los aportes del AC y los beneficios que propulsan un desarrollo más integral del alumnado. Se presentan una serie de técnicas, aplicadas en distintas unidades didácticas, que me han servido como docente, a reconfigurar mi propia práctica profesional.

2 Contextualización

Las propuestas didácticas han sido llevadas a cabo durante los últimos tres cursos escolares, abarcando toda la etapa de Educación Primaria, en varios centros educativos.

3 Diseño y desarrollo

Las unidades aplicadas bajo estas características han sido: habilidades motrices básicas con distintos materiales (lanzamientos y recepciones, comba corta y larga), juegos populares y tradicionales, teatro de sombras y de luz negra, equilibrios cooperativos, diseño de estrategias a través del juego de la bandera, deportes más tradicionales (hockey y balonmano) y alternativos (colpbol), academia pirata (educación aventura), o habilidades físicas básicas.

Las diferentes estrategias usadas son:

- Actividades de autoconocimiento (Fernández-Río, 2017): Esta premisa se sustenta en que un mejor conocimiento de sí mismo potencia qué sabe hacer y qué aporta. Una mayor concepción de sí mismo permite aflorar los conocimientos ocultos que posee cada uno (distintas habilidades motrices básicas como; golpes de distintos objetos con raquetas, saltos de comba, habilidades de juegos deportivos...). Estas experimentaciones han de ser llevadas de forma individual o por parejas con el fin de identificar qué está realizando y ayudar a qué está enseñando (saltos de comba individual, teniendo un observador que corrige la ejecución).

- Agrupamientos flexibles (Pujolás, 2008): La variedad respecto al número de integrantes de los agrupamientos, y su condición de cambiantes y constante, favorece la cohesión y el clima de trabajo entre iguales, donde todos tengan algo que aprender y algo que enseñar (en actividades de lucha, siendo el objetivo tocar una parte del cuerpo y evitando ser tocado o realización de distintas figuras en teatro de sombras, en las que, tras cada ejecución, cambian de grupos).
- Actividades iniciales de toma de confianza (Rohnke, 1984): Estas han sido llevadas en aras de fomentar la cohesión y la confianza, tanto en pequeños grupos, como en gran grupo (en equilibrios cooperativos, y para trabajar los agarres, en dos hileras, una frente a otra, sujetos entre sí, formando una especie de red, en la cual se dejan caer).
- Comprueban-ejecutan (Grineski, 1996): El alumnado experimenta motrizmente, realizando un planteamiento principal para su ejecución (distintas figuras de equilibrios cooperativos, que plantean y construyen en grupos de 2-3 personas).
- Piensa-comparte-actúa (Grineski, 1996): Tras la exposición de un objetivo/reto, todos los integrantes del grupo deben realizar aportaciones para su consecución, desde el aporte individual, pasando por la puesta en común, negociando y llegando a acuerdos para su puesta en práctica. Si el planteamiento no ha funcionado, deberán reevaluar (Fernández-Río, 1999), extrayendo los errores cometidos para un nuevo planteamiento (planteamiento y realización de diferentes estrategias mediante el juego de la bandera, realizando una primera planificación, y tras su puesta en práctica, exponiendo y reflexionando de forma individual cómo han visto sus planteamientos, qué ha salido bien y cuáles han sido los errores, volviendo a la fase de diseño para reevaluar la estrategia y aplicar nuevos cambios).
- Reto colectivo (Orlick, 1982): La producción final depende del aporte de grupos base, estableciendo vías de comunicación, proponiendo y negociando en grupo, llegando a distintas propuestas (producción final de equilibrios cooperativos, o el diseño de estrategias específicas a través del juego de la bandera, en la que el campo de juego ha ido variando).

4 Evaluación y conclusiones

En las unidades se ha llevado a cabo una evaluación formativa y compartida, utilizando instrumentos conocidos por el alumnado desde el comienzo (escalas de evaluación, dianas de aprendizaje, rúbricas, y preguntas reflexivas) plasmando variables como: conocimientos desarrollados, clima de trabajo, motivación y dificultades encontradas. Las estrategias utilizadas ha sido la autoevaluación y la coevaluación, con el fin de mejorar la producción en su calificación final (Hortigüela-Alcalá et al., 2019). Este tipo de evaluación permite establecer un feedback sobre los aprendizajes por parte del alumnado, y su relación a las estrategias cooperativas aplicadas.

Gracias a las unidades planteadas, y a su carácter longitudinal, permite dar consistencia a la reconstrucción de la identidad docente respecto a este estilo de aprendizaje.

En estas implementaciones se ha podido observar cómo la EF no solamente está centrada en un rendimiento motriz, siendo el aprendizaje cooperativo impulsor de una socialización interactiva, una interacción promotora, un procesamiento global y unas interacciones sociales, como elementos potenciadores del propio aprendizaje. Las reflexiones del docente, atendiendo a estas estrategias y su presencia, han desencadenado un cambio en las actitudes del alumnado, desde un enfoque socio-afectivo y holístico.

A pesar de que, desde mi formación inicial, ya tenía una perspectiva de EF centrada en la participación e inclusión, y no en el rendimiento, ha sido el momento en el que he aplicado el AC, cuando he podido comprobar su dimensión total y la potencia que tiene en nuestras aulas. La puesta en práctica, me ha llevado como docente, a que tenga objetivos más claros, atendiendo a la implementación y adecuación de dichas estrategias, en busca de una reflexión por parte del alumnado, permitiéndome otorgar más intencionalidad a los aspectos sociales y reflexivos como esencia de la motricidad y de la asignatura.

El alumnado ha mejorado en cuanto a su autoconcepto, viendo que su aprendizaje no sólo es el resultado de respuestas motrices, sino que también abarcan el aspecto cognitivo, afectivo y social. Los aportes que han realizado dentro de los grupos de trabajo, han sido fundamentales para llevar a cabo la tarea y la

consecución de los objetivos. Las limitaciones motrices no han sido un impedimento para que el alumnado vea que están desarrollando los conocimientos específicos planteados. El cambio de perspectiva ha generado un sentimiento de que son útiles dentro de estas, pudiendo aportar conocimientos en el plano cognitivo y social, y con ello, sintiéndose competentes dentro de la asignatura.

Como consecuencia de esto, ha provocado un cambio en su motivación, pasando de agentes pasivos a aprendices en primera línea. Ese cambio, en la implicación de cada tarea, ha generado que, alumnado que tendía a pasar desapercibido, se involucre en las actividades, dando un paso hacia delante en todos los planos, pero sobre todo en el plano motriz. En este sentido, ha habido alumnado con miedos e inseguridades respecto a este tipo de prácticas, las cuales, han ido diluyéndose, sobre todo respecto a su índice de participación y a su interacción motora. Mi motivación también ha ido creciendo, debido a que la falta de interés y participación por cierta parte del alumnado, condicionaba sus aprendizajes. Las inseguridades iniciales que tenía, han ido desapareciendo en cuanto a este tipo de situaciones, y que presuponía una ardua tarea, sin la certeza exacta de saber cómo solventarlo. Los resultados que empezaba a visibilizar al respecto, me han motivado y lanzado a promocionar este tipo de aprendizajes, supliendo una de las carencias que veía en mí.

El planteamiento en la construcción de los grupos para el desarrollo de las tareas ha sido clave para el comienzo de la implementación de ciertas actividades, sobre todo aquellas que se han realizado en grupos de mayor número. Las tareas cooperativas diseñadas en parejas o tríos han sido la base para la inserción del método de trabajo, facilitando las interacciones personales y los acuerdos y negociaciones realizadas. Según se ha ido aumentando el número de los grupos, han ido tejiendo, tanto habilidades como la escucha activa, como en las aportaciones individuales, compartidas en el grupo (piensa-comparte-actúa). En este sentido, ha habido un cambio en actitudes de alumnado líder, permitiéndome poder gestionar egos que eclipsaban las aportaciones, adoptando posturas más reflexivas y constructivas, siendo el grupo el origen de su aprendizaje.

La cohesión grupal se ha visto fortalecida, pasando de discriminar a alumnado por sus aportaciones o comportamientos, a integrarlos como elemento fundamental para la consecución de los objetivos. Desde un punto de vista más global, dichas actitudes han trascendido al clima de trabajo respecto a la asignatura. Era uno de los objetivos que me planteaba como docente al comienzo de mi práctica, en la que, en un comienzo, estaba teniendo resultados aislados, pero no tan perdurables y profundos como mi intencionalidad pretendía. Gracias a las distintas estrategias, el alumnado se ha visto reforzado en la creencia de la necesidad de sus iguales para desarrollar conocimiento, favoreciendo un clima social cualquier tarea propuesta. Las amistades han pasado a un segundo plano, a favor de las aportaciones de todos sus compañeros a su aprendizaje, bajo la premisa de que todos tenemos algo que enseñar.

A raíz de la cohesión grupal y del clima de trabajo, se han visto grandes resultados respecto al aumento en su autonomía, dejando a un lado las inseguridades y dependencias respecto al docente. Las actitudes han cambiado de signo, pasando de la referencia del docente, a ser el grupo de trabajo la red de seguridad sobre la que trabajar y apoyarse. Mi rol docente ha podido cambiar de referente, a guía, haciendo desaparecer ciertos pensamientos que, buscaban esa autonomía en el alumnado, pero siendo yo el primer apoyo, como estrategia para optimizar sus aprendizajes.

Gracias a estas conclusiones, he podido comprobar como la construcción de mi identidad profesional, respecto a mi práctica y atendiendo al AC, ha generado cambios positivos en la evolución del alumnado y en mí mismo. Derivado de mi propia práctica docente, de las autorreflexiones, y de las evidencias extraídas, ha provocado un comienzo de reconstrucción de mi identidad profesional. Debido a esta, he podido apreciar una evolución en cuanto a mis actuaciones como docente, y como el AC ha tumbado ciertos miedos e inseguridades por falta de experiencia y dominio, arrojando luz a nuevos aprendizajes propios que ha aportado este tipo de aprendizajes, y su implementación en nuestras aulas.

5 Referencias

Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., Fernandez- Rio, F.J., González-Calvo, G., & Barba-Martín, R. (2020). *Research on Cooperative Learning in Physical Education. Systematic Review of the Last Five Years.*

- Research Quarterly for Exercise and Sport (ahead of print).
<https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1719276>
- Fernández-Río, F.J. (2017). El Ciclo del Aprendizaje Cooperativo: una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en educación física. *Retos*, 32, 264-269.
- Fernández-Río, J. & González, C. (1998). Aproximación teórico-práctica a la cooperación como metodología en el aula de educación física. la importancia de su inclusión en el curriculum de los estudios educación física de la diplomatura de magisterio. XVI Congreso Nacional de Educación Física. Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio, Badajoz.
- Fernandez-Río, J., Calderón, A., Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., & Aznar Cebamanos, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75.
- González, G., & Barba, J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupales e individual. Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 18(1), 397-412.
- González-Calvo, G., & Fernández-Balboa, J.M. (2018) A qualitative analysis of the factors determining the quality of relations between a novice physical education teacher and his students' families: implications for the development of professional identity. *Sport, Education and Society*, 23(5), 491-504. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1208164>
- González-Calvo, G., Hortigüela-Alcalá, D., & Fernández-Balboa, J.M. (2020). Foci and factors that contribute to physical educators' construction of their professional body subjectivities: a qualitative study. *Sport, Education and Society*, 25(3), 292-304. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1578206>
- Grineski, S. (1996). *Cooperative Learning in Physical Education*. Human Kinetics.
- Hortigüela-Alcalá, D., Hernando, A., Pérez-Pueyo, Á., & Fernández-Río, J. (2019). Cooperative Learning and Students' Motivation, Social Interactions and Attitudes: Perspectives from Two Different Educational Stages. *Sustainability*, 11(24), 7005. <https://doi.org/10.3390/su11247005>
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., & González-Calvo, G. (2019). Pero... ¿A qué nos referimos realmente con la evaluación formativa y compartida?: Confusiones habituales y reflexiones prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 13-27. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2013). *Cooperation in the Classroom (9th ed.)*. Interaction Book Company.
- López-Pastor, V. (2009). El lugar de las actividades físicas cooperativas en una programación de Educación Física por dominios de acción. *Retos*, 16, 36-40.
- Orlick, T. (1982). *The second cooperative sports and games book*. Pantheon.
- Pujolás, P. (2008). *9 ideas clave*. El aprendizaje cooperativo. Graó.
- Rohnke, K. (1984). *Silver bullets: A guide to initiative problems, adventure games, stunts and trust activities*. Kendall/Hunt.