



UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

Máster en Investigación Aplicada a la Educación

Trabajo Fin de Máster

**INCIDENCIA EN EL DOCENTE DE UN CURSO
INTRODUCTORIO AL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN
EDUCACIÓN FÍSICA**

Autora: Alba Rodríguez Mier

Tutores: Dr. Carlos Velázquez Callado

Dr. Benito Arias Martínez

Valladolid – Julio de 2015

RESUMEN

El aprendizaje cooperativo es una metodología poco presente en las aulas de Educación Física, a pesar de existir evidencias empíricas que demuestran mejores resultados a nivel social, psicológico y afectivo con respecto a las metodologías individuales y competitivas. Una de las principales causas de que esto suceda es la falta de una formación adecuada en los docentes que les permita poner en práctica esta metodología.

Por ello, en este trabajo nos vamos a centrar en estudiar en qué grado la formación permanente que reciben los docentes, a través de un curso introductorio al aprendizaje cooperativo en Educación Física, incide en ellos a nivel conceptual y práctico, teniendo en cuenta los factores que condicionan la transferencia de esta formación a la práctica.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje cooperativo, Educación Física, formación permanente, metodología, transferencia de la formación.

ABSTRACT

The cooperative learning is a methodology not very used in Physical Education classes. However, it shows better results in social, psychological and affective levels than individual and competitive methodologies. One of the main reasons of this fact is the lack of appropriate training among the teachers regarding putting in practice this methodology.

Hence, the attention in this paper will be focused on the study of the extent to which the permanent training of the teachers, through an introductory course of cooperative learning in Physical Education, is meaningful to them in a conceptual as well as in a practical level, taking into account the factors which are determinant in the transfer of training into the practice.

KEYWORDS

Cooperative learning, Physical Education, permanent training, methodology, transfer of training.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	11
JUSTIFICACIÓN	13
CAPÍTULO 1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	15
1.1. ANTECEDENTES DE LA COOPERACIÓN	15
1.2. TRATAMIENTO DE LA COOPERACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA	18
1.2.1. Definición de juego.....	18
1.2.2. Juego cooperativo	19
1.2.2.1. Definición de juego cooperativo	21
1.2.2.2. Características del juego cooperativo.....	21
1.2.2.3. Aportaciones desde el juego cooperativo a la Educación Física	23
1.2.3. Aprendizaje cooperativo	24
1.2.3.1. Definición de aprendizaje cooperativo.....	24
1.2.3.2. Componentes del aprendizaje cooperativo.....	27
1.2.3.3. Principales enfoques del aprendizaje cooperativo	32
1.2.3.4. Beneficios del aprendizaje cooperativo	35
1.2.3.5. Dificultades en la puesta en práctica del aprendizaje cooperativo	37
1.2.4. Diferencias entre juego cooperativo y aprendizaje cooperativo	40
1.3. PLANTEAMIENTO DE LA PEDAGOGÍA DE LA COOPERACIÓN DEL REFERENTE.....	41
1.4. FORMACIÓN PERMANENTE	44
1.4.1. Regulación de la formación permanente	44
1.4.1.1. Disposiciones oficiales	44
1.4.1.2. Entidades	47
1.4.2. Definición de la formación permanente.....	48
1.4.3. Características de los programas de formación permanente	49
1.4.4. Modalidades de formación permanente	51
1.4.5. Motivaciones de los docentes hacia la formación permanente	54

1.4.6.	Transferencia de la formación permanente.....	56
1.4.6.1.	Definición de transferencia	57
1.4.6.2.	Factores que condicionan la transferencia	57
1.4.7.	Evaluación de la transferencia de la formación.....	59
1.4.8.	Evaluación del impacto de la formación docente	61
CAPÍTULO 2. PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN.....		65
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA		67
3.1.	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	67
3.2.	CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	67
3.3.	INTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS	68
3.3.1.	Cuestionario.....	68
3.3.2.	Focus Group.....	70
3.3.3.	Entrevista	71
3.4.	ANÁLISIS DE LOS DATOS	73
3.5.	FASES DE LA INVESTIGACIÓN	75
CAPÍTULO 4. RESULTADOS.....		77
4.1.	INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO.....	77
4.1.1.	Preguntas identificativas.....	77
4.1.2.	Primer bloque: conocimientos, opiniones e intereses sobre aprendizaje cooperativo en Educación Física, previos a la realización del curso.....	79
4.1.3.	Segundo bloque: proceso de la puesta en práctica del aprendizaje cooperativo	84
4.1.4.	Tercer bloque: cambios conceptuales tras realizar el curso	89
4.1.5.	Cuarto bloque: opinión general sobre aprendizaje cooperativo en Educación Física, tras haber realizado el curso.....	93
4.1.6.	Quinto bloque: reflexiones sobre la aportación del curso a los docentes	94
4.2.	INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL FOCUS GROUP	96
4.3.	INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS ..	101

CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS, CONCLUSIONES, LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN Y LIMITACIONES	105
5.1. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES	105
5.2. LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN.....	111
5.3. LIMITACIONES	111
REFERENCIAS	113
APÉNDICES	121
APÉNDICE 1. CUESTIONARIO	
APÉNDICE 2: GUIÓN DE PREGUNTAS PARA EL FOCUS GROUP	
APÉNDICE 3. TRANSCRIPCIÓN DEL FOCUS GROUP	
APÉNDICE 4. ENTREVISTA AL ASESOR DEL CENTRO DE FORMACIÓN DE VALLADOLID	
APÉNDICE 5. ENTREVISTA A LOS ASESORES DE LOS CENTROS DE FORMACIÓN DE MARBELLA Y LASARTE	
APÉNDICE 6. TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA AL ASESOR DEL CENTRO DE FORMACIÓN DE VALLADOLID	

ÍNDICE DE FIGURAS

CAPÍTULO 1

Figura 1.1. Componentes esenciales del aprendizaje cooperativo	32
Figura 1.2. Enfoques del aprendizaje cooperativo	33

CAPÍTULO 3

Figura 3.1. Fases para el diseño de la investigación	75
--	----

ÍNDICE DE TABLAS

CAPÍTULO 3

Tabla 3.1. Categorías emergentes de los análisis de contenidos..... 73

CAPÍTULO 4

Tabla 4.1. Número de sujetos al que se envió el cuestionario y cuántos lo han respondido, en función del lugar dónde realizó el curso 77

Tabla 4.2. Distribución de los sujetos de la muestra en función de sus características 78

INTRODUCCIÓN

El trabajo que se presenta a continuación da respuesta al denominado Trabajo Fin de Máster (TFM) que se debe realizar para la consecución del título del Máster en Investigación Aplicada a la Educación. Este trabajo se estructura en diferentes capítulos y apartados, los cuales presentan al lector los diferentes pasos seguidos durante la realización del mismo.

En el primer apartado, “Justificación”, se pretende situar la investigación presentando las razones que nos llevan a su elección, así como la relevancia temática. A continuación, el primer capítulo, “Fundamentación teórica”, está dividido en dos partes, por un lado se recoge todo aquello relacionado con el juego y aprendizaje cooperativo; antecedentes, definiciones, características, componentes, aportaciones a la Educación Física, beneficios y dificultades en la puesta en práctica, diferencias entre ambos y el planteamiento de la pedagogía de la cooperación del referente. Por otro lado, todo aquello relacionado con la formación permanente de los docentes; su regulación, definición, características, modalidades, motivaciones de los docentes hacia dicha formación, la transferencia de la formación y evaluación de la misma.

En el segundo capítulo, “Propósito de la investigación”, se exponen los objetivos que se persiguen con esta investigación, así como las hipótesis planteadas.

El tercer capítulo, “Metodología”, aborda, en primer lugar, el marco metodológico de la investigación, en el cual se engloba el diseño y contexto de la misma, los instrumentos utilizados para la recogida de datos, la explicación del análisis de los datos llevado a cabo, terminando con la presentación de las fases que configuran dicha investigación.

En el cuarto capítulo, “Resultados”, es donde se lleva a cabo la interpretación de los resultados obtenidos tras el análisis de los datos, buscando respuestas a los objetivos planteados.

Finalmente, en el quinto capítulo, “Discusión de los resultados, conclusiones, líneas futuras de investigación y limitaciones”, se triangula toda la información recogida en el capítulo anterior con el fin de llegar a unas conclusiones que respondan a nuestros objetivos e hipótesis planteadas. Además, se plantean líneas futuras de investigación. Por último, presentamos las limitaciones con las que nos hemos topado durante la realización de la investigación.

JUSTIFICACIÓN

Este primer apartado tiene la finalidad de presentar al lector las razones que nos han llevado a realizar esta investigación y no otra, atendiendo a la relevancia del tema.

El aprendizaje cooperativo en Educación Física es una metodología que podríamos catalogar como reciente. Es a finales del siglo XX y principios del siglo XXI cuando se llevan a cabo los primeros estudios relacionados con el aprendizaje cooperativo en esta área específica. De la misma manera, a partir de esta fecha, el número de publicaciones e investigaciones llevadas a cabo se multiplica, hasta el punto de que hoy en día existen evidencias empíricas suficientes que demuestran que el aprendizaje cooperativo es superior a nivel social, psicológico y afectivo, a las estructuras individuales y competitivas.

A pesar de esto, el aprendizaje cooperativo sigue siendo una metodología poco presente en las aulas y/o desconocida para muchos docentes. Entre las posibles razones que conducen a este hecho se encuentra la falta de una formación permanente adecuada. Siendo esta la que centra el objeto de nuestra investigación.

Los docentes cuentan con cursos de formación permanente que les acercan a esta metodología, que les ofrecen recursos para poder ponerla en práctica, así como para afrontar las dificultades que les puedan surgir. Sin embargo, ¿hasta qué punto se tiene constancia de la incidencia que ha tenido en ellos esta formación recibida y, lo que es más importante, si ha tenido repercusión en su práctica docente? Esto es algo que nos preocupa ya que, por una parte, vemos que los docentes tienen a su alcance una serie de recursos que les ayudan a formarse pero, por otra parte, vemos que esta formación y a su vez el grado de incidencia en ellos, no tiene un seguimiento, provocando, quizá, que el resultado esperado de esa formación no se esté obteniendo.

Este interés en la formación permanente en relación con el aprendizaje cooperativo en Educación Física estuvo propiciado en primer lugar por mi tutor quien, además de ser considerado uno de los grandes referentes de esta metodología en España, estaba impartiendo un curso sobre esta temática, “La pedagogía de la cooperación en Educación Física”, en distintos lugares. Por lo tanto, nos pareció la mejor forma de aunar estos dos aspectos, acceso a la formación y, sobre todo, incidencia de esta en el docente, elementos de gran importancia para lograr una educación de calidad para todos (Gómez-Ocaña y Calatayud, 2002).

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Este primer capítulo tiene por objeto presentar un repaso teórico sobre aquellos aspectos relacionados con la cooperación, la cooperación en Educación Física, la pedagogía de la cooperación de nuestro referente y la formación permanente de los docentes, con el fin de encuadrar y fundamentar nuestra investigación.

1.1. ANTECEDENTES DE LA COOPERACIÓN

La pedagogía de la cooperación tiene sus antecedentes a finales del siglo XVIII, de la mano de Andrew Bell, que desarrolla una metodología basada en la enseñanza mutua entre iguales, poniéndola en práctica en una escuela de Madrás (India), y Joseph Lancaster, que aplica una metodología basada en el aprendizaje entre iguales, en Inglaterra.

Por otra parte, a finales del siglo XIX, Francis Wayland Parker, promueve un conjunto de métodos activos basándose en la idea de que la enseñanza tiene que partir de la realidad y aproximarse a los intereses del alumno¹, destacando la importancia del factor social y potenciando los métodos centrados en la cooperación entre iguales.

Partiendo del planteamiento de Parker, John Dewey, plantea la necesidad de que la escuela debe tener en cuenta, no solo aspectos cognitivos, sino también aspectos motivacionales, de interacción social y organizativos.

Sin embargo, lo que promueve definitivamente el desarrollo de programas educativos basados en la cooperación entre iguales son las investigaciones de Morton Deutsch. En 1949, Deutsch formula su teoría de la cooperación y la competición, en la cual se recoge que el impulso hacia la meta es lo que motiva a las personas a comportarse cooperativa o competitivamente. Según esto, si un alumno percibe que alcanzar sus metas depende de que el resto de sus compañeros las alcancen también, su comportamiento será cooperativo, si por el contrario, alcanzar sus metas implica que otros compañeros no lo hagan y viceversa, se comportará de manera competitiva.

¹ A lo largo de todo el documento hemos utilizado el término alumno de manera genérica, sin hacer distinción entre sexos.

La confirmación de la teoría de la cooperación y la competición se da por un lado, por la investigación de los procesos de regulación de conflictos y la paz, y por otro de su aplicación práctica en educación formal. Ambas corrientes convergerán, en el modelo de la pedagogía de la cooperación aplicado en Educación Física, una desde el movimiento de los juegos cooperativos y la otra desde el aprendizaje cooperativo.

- **Movimiento de los juegos cooperativos:**

Theodore Lentz y Ruth Cornelius, en 1950, publicaron el manual “All together. A manual of cooperative games”. Se considera el inicio de los juegos cooperativos. No obstante, es en los años 70, cuando se da apoyo definitivo a los juegos cooperativos con la aparición de los “New Games”, considerados como los precursores de los juegos cooperativos, por un lado, porque buscan generar juegos sin excluidos, y por otro, por la repercusión que tuvieron en grupos pacíficos, educadores y en grupos de recreación y tiempo libre.

Las publicaciones de Terry Orlick en 1978, por un lado hacen que se empiecen a considerar aspectos negativos de los juegos competitivos, y por otro lado, provocan que se generen alternativas para la participación de todos los niños en actividades motrices, como son los juegos cooperativos.

La publicación de recursos en España llega un poco más tarde, en 1995, de la mano de Velázquez, Cáceres, Fernández Arranz, García Díez y Ruiz Gómez, con el libro “Ejercicios de Educación Física para Educación Primaria. Fichero de juegos no competitivos”.

Atendiendo al aspecto teórico, se destaca la publicación de Omeñaca y Ruiz en 1990, que tiene su continuidad en el libro titulado “Explorar, jugar y cooperar” de Omeñaca, Puyuelo y Ruiz (2001).

Podemos decir, que desde principios del siglo XXI hasta el momento actual, ha habido un aumento significativo de publicaciones en España sobre juego cooperativo y sobre su aplicación en las clases de Educación Física, destacando las de Garaigordobil (2002, 2004).

Por último, mencionar que actualmente cada dos años se celebra el congreso internacional de actividades físicas cooperativas, dicho congreso tiene su origen en el 2001, y sirve como punto de encuentro para compartir experiencias, presentar investigaciones y debatir ideas orientadas a abordar las posibilidades de las actividades físicas cooperativas en el área de Educación Física.

- **Aprendizaje cooperativo:**

Partiendo de la teoría de Deutsch (1949), las investigaciones se orientan a desarrollar una metodología que utilice la cooperación entre iguales como recurso de aprendizaje.

Las primeras investigaciones específicas del aprendizaje cooperativo en el ámbito escolar, se sitúan en los años 70. Tienen por objeto comparar los tres tipos de interacción del alumnado: competitiva, cooperativa e individualista, analizando a su vez su incidencia sobre variables tanto académicas como afectivas o sociales. Como resultado de estas investigaciones se puede afirmar que existe evidencia empírica para afirmar que los grupos de trabajo cooperativos rinden más en todas las áreas curriculares, edades y contextos, que los grupos que lo hacen de forma individual o competitiva.

Estas primeras investigaciones se llevan a cabo a través de cuatro grupos de investigación, tres en EEUU liderados por los hermanos Johnson (Universidad de Minnesota), Elliot Aronson (Universidad de Santa Cruz, California) y Robert Slavin (Universidad Johns Hopkins, Baltimore), y el cuarto en Israel encabezado por Shlomo Sharan y Rachel Hertz-Lazarowitz (Universidad de Tel-Avid).

Unido a lo anterior se encuentra la influencia positiva sobre las relaciones interpersonales de los alumnos que trabajan con aprendizaje cooperativo; relaciones interétnicas, relaciones entre el alumnado con y sin discapacidad y relaciones entre estudiantes de distinto sexo. También se han encontrado evidencias positivas sobre el autoconcepto y la motivación del alumnado.

En relación al aprendizaje cooperativo en el área específica de Educación Física, hay que señalar que es en la década de los noventa y en los primeros años del siglo XXI cuando se realizan los primeros estudios existentes. También en los noventa, se empiezan a publicar los primeros artículos que destacan sus ventajas. Por otra parte, el primer libro, escrito por Steve Grineski, centrado en cómo introducir el aprendizaje cooperativo en las clases de Educación Física, se publica en 1996; “Cooperative Learning in Physical Education”, (Aprendizaje Cooperativo en Educación Física). A partir de esta publicación, aumentan las investigaciones y los artículos sobre aprendizaje cooperativo en Educación Física. Al igual que sucedió con los juegos cooperativos, en los últimos años, ha habido un incremento significativo de publicaciones relacionadas con el aprendizaje cooperativo en el área de Educación Física (Barrett, 2005; Dyson 2001; Polvi y Telama, 2000; Prieto y Nistal, 2009; Velázquez 2004, 2013b, 2012 a, b).

Una vez hecho un pequeño repaso sobre el origen tanto de los juegos cooperativos, como del aprendizaje cooperativo, a través de la teoría de la competición y la cooperación de Deutsch (1949), es conveniente destacar aspectos característicos de cada uno de ellos.

1.2. TRATAMIENTO DE LA COOPERACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

Este segundo apartado engloba todo lo relacionado con el juego cooperativo, su definición, características y aportaciones a la Educación Física y con el aprendizaje cooperativo, que de la misma manera, se da su definición, se explican sus componentes, enfoques, beneficios y dificultades en la puesta en práctica, con el fin de clarificar estos dos conceptos.

1.2.1. Definición de juego

Antes de entrar en lo que es juego cooperativo, es necesario comprender qué se entiende por juego o, lo que es lo mismo, qué elementos debe poseer una actividad lúdica para ser considerada un juego.

Basándose en 24 estudios, realizados con el fin de delimitar los elementos del juego, Omeñaca y Ruiz (1999) seleccionaron ocho elementos, como los más importantes identificadores del juego:

1. El juego es fuente de alegría, de júbilo, de placer. Una actividad lúdica ha de estar ligada a estos sentimientos.
2. El juego constituye un fin en sí mismo. La actividad lúdica no demanda metas extrínsecas.
3. El juego es espontáneo y voluntario, libremente elegido. La actividad lúdica no está sometida a imposiciones surgidas desde fuera. Hay que destacar, que esta idea se contrapone con la necesidad que tienen las actividades lúdicas de aceptar restricciones y normas, para definir la propuesta, al mismo tiempo que limitan la libertad y autonomía.
4. El juego propicia el aprendizaje. Se desarrolla la capacidad cognitiva y motriz, así como las habilidades comunicativas o sociales.
5. El juego es una forma de expresión. Con frecuencia la actividad lúdica es valorada como una representación simbólica de sentimientos, preocupaciones y experiencias.
6. El juego implica participación activa. La actividad lúdica convierte en protagonista al que participa.

7. El juego posee puntos de encuentro con las “conductas serias”. El juego constituye un modo de enfrentarse a la realidad que, al igual que otras conductas consideradas como “serias”, implica a la totalidad individual y proporciona vivencias y experiencias que permiten el progreso personal.
8. El juego constituye un “mundo aparte”. La actividad lúdica se sitúa alejada de lo “serio” de la vida cotidiana, debido al hecho de perderse en el espacio-tiempo del juego, de disfrutar de cada instante.

Con base a estos elementos, Omeñaca y Ruiz (1999, p. 9) definen el juego como: “actividad alegre, placentera y libre que se desarrolla dentro de sí misma sin responder a metas extrínsecas e implica a la persona en su globalidad, proporcionándole medios para la expresión, la comunicación y el aprendizaje”.

1.2.2. Juego cooperativo

Una vez situados ante lo que se considera como juego, y antes de definir el juego cooperativo, vamos a presentar la clasificación de las actividades que plantea Velázquez (2004).

Esta clasificación está configurada en base a dos variables:

- a) La interrelación en las acciones de los participantes.
- b) La compatibilidad o incompatibilidad de metas.

Atendiendo a estas dos variables se distinguen:

- *Actividades individuales*: cuando no existe interrelación entre las acciones de los participantes y sus acciones están orientadas a la realización de una meta por parte de una única persona, sin interferir en la meta de los demás.
- *Actividades colectivas*: cuando sí existe interrelación entre las acciones de los participantes. Atendiendo a la compatibilidad o incompatibilidad de metas se distinguen:
 - o *Actividades competitivas*: existe incompatibilidad de meta entre los alumnos, que un alumno alcance la meta implica que nadie más la alcance.

- *Actividades no competitivas*: no existe incompatibilidad de meta, que un alumno alcance la meta no implica que otros no puedan hacerlo, es más, en este tipo de actividades todos ganan o todos pierden, o nadie gana o nadie pierde.

Atendiendo al tipo de interrelaciones entre las acciones y los alumnos, en este tipo de actividades, se distinguen:

- *Actividades no competitivas con oposición*: existe oposición entre las acciones de los participantes.

A su vez dentro de este grupo distinguimos:

- Actividades con oposición y cambio de rol: lo significativo de estas, es que nunca existen ni ganadores ni perdedores, la meta depende del rol que se desempeñe en cada momento. El cambio de rol puede ser reversible o irreversible.
- Actividades con oposición y sin cambio de rol: hay dos tipos, de penitencia, donde el que pierde tiene que realizar una prueba para continuar y, de objetivo no cuantificable, donde el objetivo no está definido claramente y por lo tanto no puede ser evaluado con criterios rígidos.
- *Actividades cooperativas*: no existe oposición entre las acciones de los alumnos, todos buscan una meta común.

Se distinguen dos tipos:

- Con objetivo cuantificable: todos los alumnos tienen el mismo objetivo, está definido claramente y por tanto, se puede evaluar. Todos los alumnos ganan o todos pierden.
- Con objetivo no cuantificable: el objetivo no está definido claramente y por tanto no puede ser evaluado. No existen ni ganadores ni perdedores.

1.2.2.1. Definición de juego cooperativo

Una vez vista la clasificación, nos vamos a centrar en las actividades cooperativas, que son las que nos competen para este estudio.

A continuación, recogemos varias definiciones de juego cooperativo que distintos autores, han ido aportando a lo largo del tiempo.

Orlick (1986) defiende que en los juegos cooperativos todos cooperan, todos ganan, y nadie pierde. Los niños juegan unos con otros mejor que unos contra otros. Además, considera que estos juegos eliminan el miedo al fallo y al sentimiento de fracaso, así como reafirman la confianza del niño en sí mismo como una persona aceptable y digna.

Omeñana y Ruiz (1999) entienden por actividades lúdicas cooperativas aquellas que demandan de los jugadores una forma de actuación orientada hacia el grupo, en la que cada participante colabora con los demás para la consecución de un fin común.

Para Garaigordobil (2002), los juegos cooperativos son aquellos en los que los participantes dan y reciben ayuda para contribuir a alcanzar uno o varios objetivos comunes.

Por último, Velázquez (2013a), define el juego cooperativo como un juego colectivo donde no existe ningún tipo de oposición entre las acciones de los participantes, donde todos aúnan esfuerzos para lograr un mismo objetivo o varios objetivos compatibles.

Sintetizando lo anterior, podemos decir que los juegos cooperativos son aquellos juegos con carácter lúdico, sin oposición, donde los participantes tienen por objetivo alcanzar una meta común para todos, a través del disfrute y la coordinación entre ellos.

1.2.2.2. Características del juego cooperativo

Una vez definido, resulta interesante presentar las características que varios autores, atribuyen al juego cooperativo.

En un primer momento, Orlick (1986), atribuye cuatro componentes esenciales para que se produzca un juego cooperativo satisfactorio; cooperación, aceptación, participación y diversión. Años después, en 1990, este mismo autor, profundiza en sus características llegando a la conclusión de que es una actividad liberadora en varios ámbitos:

- Liberadora de la competición: en relación a su estructura interna, los juegos cooperativos están pensados para alcanzar una meta común, liberando a los alumnos de tener que superar a los demás para alcanzar la meta propuesta.
- Liberadora de la exclusión: en los juegos cooperativos se busca que todos los alumnos participen, sin que nadie quede excluido ni eliminado.
- Liberadora de la agresión: los objetivos se alcanzan por medio de la unión de esfuerzos, lo que provoca que disminuyan los comportamientos agresivos hacia los compañeros.
- Libera para crear: la estructura de los juegos cooperativos permite que los alumnos cambien las reglas, adaptándolas a sus características y favorecer la participación y/o diversión.
- Libera la posibilidad de elegir: los alumnos tienen la posibilidad de decidir, de tener iniciativa individual para conseguir la meta común.

Omeñaca y Ruiz (1999), establecen que los elementos que caracterizan al juego cooperativo son:

- Demanda colaboración entre los miembros del grupo de cara a la consecución de un fin común, exigiendo la coordinación de esfuerzos.
- Actividad conjunta y participativa, en la que todos los integrantes del grupo tienen un papel que desarrollar.
- Medio de disfrute mediante la exploración creativa para disfrutar.
- Centrado en el proceso más que en el resultado.
- Inclusión, todos tienen algo que aportar y participan mientras dura el juego. No discrimina, ni elimina.

En su libro, Velázquez (2013a), recoge lo que Soler, en 2003, destaca como características del juego cooperativo:

- Los participantes juegan los unos con los otros y no contra los otros.
- Se juega para superar desafíos y no para superar a otras personas.
- Se busca alcanzar un fin común y no metas mutuamente excluyentes.
- Se aprende a considerar al otro que juega como un compañero en lugar de cómo un adversario.
- La persona que juega cobra conciencia de sus propios sentimientos.
- Cada participante es capaz de situarse en el lugar de los otros, priorizando el trabajo en equipo.

- Se juega por el placer de jugar, por el disfrute con los otros.
- Se reconoce que todos los jugadores son importantes para lograr el objetivo propuesto.
- No hay comparación entre las habilidades de los jugadores.

A la luz de las características presentadas por estos autores, y otros consultados, podemos concluir diciendo que, a lo largo del tiempo, los autores coinciden en las características que debe tener el juego cooperativo. Podemos sintetizarlas entendiendo el juego cooperativo como un medio para el disfrute y el desarrollo de la creatividad, en el que se busca la coordinación de todos los miembros del grupo para alcanzar una meta común y dónde todos tienen un papel importante que desarrollar en este proceso, por lo que ningún alumno es excluido.

1.2.2.3. Aportaciones desde el juego cooperativo a la Educación Física

Son muchas las investigaciones realizadas sobre el juego cooperativo en Educación Física. A continuación, se presentan las conclusiones derivadas de algunas de ellas.

En primer lugar, destacamos la investigación de Orlick, McNally y O'Hara (1978), recogida en Velázquez (2013a). Estos autores centraron su estudio en la promoción de conductas cooperativas espontáneas a través del juego cooperativo en niños y niñas de cuatro años. Para ello pusieron en práctica sesiones de juegos cooperativos con dos grupos y sesiones de juegos tradicionales con otros dos grupos. Posteriormente llevaron a cabo un análisis de las situaciones de juego durante el tiempo libre. Tras el análisis pudieron concluir que los juegos cooperativos favorecen el desarrollo de conductas cooperativas espontáneas, ya que los grupos que trabajaron con ellos presentan mayores comportamientos espontáneos.

Años más tarde, Orlick (1981), llevó a cabo otra investigación en la que comparó los comportamientos de tres grupos de niños y niñas de cuatro años. Con cada grupo se trabajó un programa diferente, juegos cooperativos, juegos individuales y juego libre. Del mismo modo que en la anterior investigación, se llevaron a cabo observaciones en situaciones de juego libre, llegando a la conclusión que los niños que habían recibido el programa de juegos cooperativos habían experimentado un mayor aumento de los comportamientos cooperativos frente al resto de grupos.

Otros autores como, por ejemplo, Bay –Hinitz, Peterson y Quilitch (1994), Finlinson (1997) o Garaigordobil (2004), se centran en conocer el efecto de los juegos cooperativos sobre las conductas agresivas. Para llevar a cabo sus investigaciones dividieron a los alumnos en grupos y pusieron en práctica juegos cooperativos y juegos tradicionales en distintos grupos. Tras analizar los resultados, todos ellos llegaron a las mismas conclusiones, afirmando que los juegos cooperativos ayudan a disminuir los comportamientos agresivos y a promover el desarrollo de conductas prosociales y cooperativas.

La siguiente investigación, de Street, Hoppe, Kingsbury y Ma (2004), se centra en la incidencia, sobre los comportamientos sociales de los alumnos, del programa de juegos cooperativos “The Game Factory”, creado por McCaskil en 1994. Para ello, dividieron a la muestra de su investigación en tres grupos aplicando el programa a dos de ellos y a otro no, siendo este el grupo control. Tras llevar a cabo la intervención, pudieron concluir que los alumnos que habían recibido el programa aumentaron significativamente sus comportamientos prosociales.

Basándonos en estas y otras investigaciones podemos concluir que el juego cooperativo ayuda a promover conductas cooperativas y prosociales en los alumnos, así como a disminuir los comportamientos agresivos, lo que conlleva a reducir las situaciones problemáticas en la escuela.

1.2.3. Aprendizaje cooperativo

A lo largo del presente epígrafe vamos a tratar de centrarnos en explicar qué es el aprendizaje cooperativo y qué posibilidades tiene esta metodología en las clases de Educación Física. Así, comenzaremos definiendo el concepto y exponiendo cuáles son las características más relevantes del aprendizaje cooperativo. A continuación hablaremos de los beneficios que aporta al ser aplicado en Educación Física. Finalmente, concluiremos este apartado revelando las dificultades y limitaciones que conlleva su puesta en práctica.

1.2.3.1. Definición de aprendizaje cooperativo

A la hora de definir el concepto de aprendizaje cooperativo, vamos a partir de cómo es entendida esta metodología por sus principales referentes.

En primer lugar, señalamos a Johnson, Johnson y Holubec (1999, p.14), quienes sientan las bases del aprendizaje cooperativo y definen el aprendizaje cooperativo como el “empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás”

Omeñaca y Ruiz (2001) consideran una tarea complicada alcanzar distintas capacidades a través de los juegos cooperativos, y de su metodología lúdica, por ello, consideran el aprendizaje cooperativo como el medio para mantener los fines lúdicos de los juegos cooperativos, además de promover situaciones de aprendizaje. Desde esta idea, definen el aprendizaje cooperativo como:

Conjunto de métodos de organización del trabajo en los que los alumnos participan de forma interdependiente y coordinada, realizando actividades de carácter educativo, habitualmente planificadas y propuestas por el maestro. En todos estos métodos, los alumnos trabajan para aprender y son corresponsables de los aprendizajes de sus compañeros, (p. 31).

Dyson, Griffin y Hastie (2004) consideran que el aprendizaje cooperativo cambia el foco de aprendizaje del estudiante. En este sentido, contemplan que tiene como meta que cada estudiante participe activamente en su proceso de aprendizaje para hacerlo significativo. Afirman que los estudiantes trabajan juntos en grupos pequeños, estructurados, heterogéneos para dominar el contenido, así como, que no solo son responsables del aprendizaje de la materia, sino también de ayudar en el aprendizaje a sus compañeros de grupo.

Pujolàs (2009), entiende el aprendizaje cooperativo como:

Uso didáctico de equipos reducidos de alumnos, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, aunque ocasionalmente pueden ser más homogéneos, utilizando una estructura de la actividad tal que asegure al máximo la participación igualitaria (para que todos los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades de participar) y se potencie al máximo la interacción simultánea entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos escolares, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades y aprendan, además, a trabajar en equipo, (p. 231).

Para Velázquez (2013a, p.101), el aprendizaje cooperativo es: “una metodología educativa que se basa en el trabajo en pequeños grupos, generalmente heterogéneos, donde los alumnos trabajan juntos para ampliar o asentar sus conocimientos y los de los demás miembros de su grupo”.

Unido a estas definiciones y para concretar más el concepto, señalamos las características que destacan tres de estos autores del aprendizaje cooperativo.

Omeñaca y Ruiz (2001) piensan que para propiciar verdaderos procesos de cooperación, y a su vez un desarrollo personal en cada alumno, se debe cumplir que:

- La disposición por parte de los alumnos, de los conocimientos, habilidades y actitudes deben permitir progresar tanto en las relaciones interpersonales que se establecen entre los miembros del grupo como en el desarrollo de capacidades motrices.
- El grupo ha de disponer de los recursos necesarios para avanzar en relación con su propia dinámica interna y con los objetivos planteados en la tarea motriz.
- La finalidad de la actividad debe conllevar el trabajo conjunto y coordinado de los alumnos para conseguirlo.
- El profesor debe clarificar los objetivos, siendo éstos de fácil comprensión para los alumnos, de tal manera que tengan claro lo que se trata de conseguir a través de la situación cooperativa de aprendizaje.
- Los alumnos han de ser conscientes de que todos tienen algo que aportar al grupo, y también que recibir del mismo.
- El reconocimiento de los logros alcanzados ha de hacerse extensivo a todo el grupo.

Atendiendo a la figura del docente, este lleva implícito un cambio importante en su papel transmisor de decisiones a los alumnos. Se sustituyen las relaciones comunicativas asimétricas entre maestro y alumno por relaciones simétricas entre alumnos.

Por otra parte, Velázquez (2013 a, b), extrae una serie de rasgos identificativos, con base a definiciones de otros autores:

- Es un tipo de metodología activa, puesto que el aprendizaje de los alumnos se produce principalmente por las tareas que desarrollan y la reflexión que realizan sobre las mismas.
- Busca que los alumnos alcancen tanto metas académicas como metas sociales.
- Utiliza como recurso didáctico la interacción del alumnado en grupos reducidos, y generalmente heterogéneos.
- Se basa en el trabajo grupal estructurado en base a unos principios que deben promover el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes.

Después de todo lo expuesto anteriormente, se podría sintetizar diciendo que el aprendizaje cooperativo es una metodología orientada a desarrollar capacidades tanto físicas, como cognitivas y sociales, a través de la cual, los alumnos trabajan en pequeños grupos heterogéneos. Se busca que sean partícipes de su propio aprendizaje y del de sus compañeros, a través de la puesta en común de opiniones y del intercambio de recursos durante el proceso.

1.2.3.2. Componentes del aprendizaje cooperativo

Una vez conceptualizado el aprendizaje cooperativo, debemos señalar qué condiciones son las que hacen que el juego cooperativo y el trabajo grupal pasen a ser considerados aprendizaje cooperativo. En otras palabras, cómo estructurar el trabajo en grupo para promover las interacciones positivas entre los alumnos, logrando el aprendizaje de todos y cada uno de ellos. De este modo, la presencia de estas condiciones evitaría la aparición de conductas negativas, entre las más comunes se encuentran, por un lado, el “efecto polizón” (Kerr y Bruun, 1983), según el cual los alumnos menos capaces o más desmotivados dejan que sea el resto de sus compañeros los que completen las tareas del grupo. Por otro lado, se puede dar la situación inversa, en la cual determinadas personas asumen los roles de liderazgo, organizando al resto diciendo qué hacer, cuándo y cómo hacerlo, sin permitir su participación en las discusiones ni teniendo en cuenta sus opiniones.

Johnson y Johnson (1999) establecieron como necesario, la presencia de cinco componentes esenciales, para lograr la eficacia del aprendizaje cooperativo y evitar que se generasen conductas negativas durante su práctica. Estos componentes son: interdependencia positiva, interacción promotora, responsabilidad individual, habilidades interpersonales y de trabajo en pequeño grupo y procesamiento grupal o autoevaluación.

- **Interdependencia positiva:**

Todos los alumnos, en situaciones de aprendizaje cooperativo tienen una doble responsabilidad, por un lado, desarrollar su propio aprendizaje, y por otro lado, conseguir que todos los miembros del grupo logren alcanzar ese aprendizaje. El hecho de poseer esta doble responsabilidad es lo que se denomina interdependencia positiva (Johnson et al. 1999). Ello implica que aúnen esfuerzos, ofrezcan ayuda, compartan recursos y celebren juntos el éxito. Como objetivo final se pretende que entiendan que el trabajo grupal eficiente es mucho más que la suma de las individualidades.

El docente puede favorecer la interdependencia positiva de distintas formas, entre las que se destacan (Johnson y Johnson, 1999):

- Interdependencia de objetivos: solo se puede alcanzar el objetivo de la actividad si todos los miembros del grupo alcanzan sus objetivos personales.
- Interdependencia de recursos: cada alumno únicamente tiene a su alcance una parte de los recursos necesarios para alcanzar el objetivo común, por tanto, ha de establecerse un proceso de intercambio de información para compartir los recursos y que todos los alumnos alcancen el objetivo.
- Interdependencia de recompensa: el grupo recibe una recompensa si su trabajo y esfuerzos han sido productivos.
- Interdependencia de roles: cada miembro del grupo desempeña un rol determinado, de manera que todos los roles se complementan para favorecer el éxito de la actividad.
- Interdependencia de identidad: los miembros del grupo establecen su identidad de manera conjunta mediante un nombre o logo, por ejemplo, que lo diferencia del resto de grupos.
- Interdependencia respecto del contrario: algunas técnicas de aprendizaje cooperativo, implican competición intergrupal, este tipo de competición en el que los miembros del grupo han de colaborar para superar a los contrincantes, genera una interdependencia positiva intragrupal.

Se han realizado numerosos estudios basados en la comprensión de los procesos que promueven una mayor eficacia de la interdependencia positiva. Por su parte, Johnson et al. (1999) sintetizan los resultados de dichos estudios en las siguientes conclusiones:

- La interdependencia positiva ofrece el contexto en el que se puede producir la interacción promotora.
- Debe estar bien estructurada para que se produzcan logros en cuanto a la pertenencia a un grupo y a la interacción personal de los alumnos.
- Se producen mayores logros si se combinan la interdependencia de objetivos y de recompensa.
- Si no existe una interdependencia de objetivos, la interdependencia de recursos no incrementa los logros.

Con base a todo lo anterior, se entiende que la interdependencia positiva implica tres pasos; asignar al grupo una tarea clara y asegurarse de que ha sido comprendida, estructurar la interdependencia positiva de objetivos, complementar la interdependencia de objetivos con otros tipos de interdependencia positiva.

- **Interacción promotora:**

Se produce cuando cada miembro del grupo anima a sus compañeros en vez de insultar, los apoya y ayuda cuando tienen dificultades, incluye en vez de discriminar y piensa en términos de nosotros en vez de en términos de yo. Todo esto conlleva la existencia de interdependencia positiva o, lo que es lo mismo, la interdependencia positiva es condición necesaria, pero no suficiente, para que se dé la interacción promotora. Como dice Velázquez (2010), una vez asegurada la interdependencia positiva el docente tiene que generar situaciones que lleven al grupo a comprender la importancia de la interacción promotora para lograr los objetivos propuestos.

En cuanto al resultado que ofrece la interacción promotora, destacamos la ayuda entre los miembros del grupo, el intercambio de los recursos necesarios, el procesamiento eficiente de la información, el debate de ideas y razonamientos, el consenso de soluciones, el estímulo mutuo, el desarrollo de la empatía y la confianza, la motivación para esforzarse por el beneficio mutuo y la constante retroalimentación para mejorar todo el proceso. Sin embargo, todo esto no es posible, si los alumnos no poseen unas habilidades interpersonales básicas, otro componente esencial que a continuación se explicará.

- **Responsabilidad individual:**

En el aprendizaje cooperativo cada alumno se esfuerza al máximo al desarrollar la tarea, entendiendo su esfuerzo como un beneficio personal y para el grupo, orientado a conseguir alcanzar el objetivo propuesto.

Esta responsabilidad individual implica que se evalúe el trabajo individual, identificando el aporte de cada uno de los alumnos al grupo y comunicándolo al grupo, de esta manera se evita el efecto polizón y el abandono de las responsabilidades, entre otras.

Para promover este componente esencial, se plantean como formas más comunes (Johnson y Johnson, 1999; Johnson et al. 1999):

- Mantener reducido el tamaño de los grupos, cuando menor es el grupo mayor responsabilidad individual.

- Realizar pruebas individuales que determinen qué personas están alcanzando los objetivos asignados.
- Examinar al azar a los alumnos, pidiendo que uno de ellos explique el trabajo del grupo.
- Observar a cada grupo y efectuar un registro sistemático de la frecuencia de participación de cada integrante.
- Pedir a los alumnos que expliquen a un compañero lo que han aprendido.

También se promueve la responsabilidad individual a través de la interdependencia positiva de recursos o de roles, unido a la interdependencia positiva de objetivos.

- **Habilidades interpersonales y de trabajo en pequeño grupo:**

Se parte de la idea de que, para que los alumnos puedan desarrollarse con éxito en las tareas de aprendizaje cooperativo, es necesario que se les enseñen habilidades sociales que les permitan colaborar entre sí. Cuanto más hábiles socialmente sean mayores logros se alcanzarán en los grupos de aprendizaje cooperativo. Johnson et al. (1999), consideran que los alumnos deben poseer una serie de habilidades interpersonales mínimas para poder alcanzar objetivos comunes, estas son:

- Conocerse y confiar en los demás.
- Comunicarse con precisión y sin ambigüedades.
- Aceptarse y apoyarse.
- Resolver sus conflictos de forma constructiva.

Las propuestas de aprendizaje cooperativo en Educación Física deben evaluar y calificar, tanto los resultados obtenidos por el grupo en relación al objetivo propuesto, como el proceso desarrollado por el grupo para alcanzar dichos objetivos, la forma de organizarse.

Por otra parte señalar que, según Putnam (1997) recogido por Velázquez (2010), la enseñanza de las destrezas necesarias se puede realizar a través de 6 pasos:

1. Identificar la destreza nombrándola y definiéndola.
2. Explicar por qué esa destreza es necesaria.
3. Demostrar la destreza.
4. Dar oportunidad al alumnado para la práctica de esa destreza.
5. Retroalimentación guiada y reflexión sobre la destreza.
6. Reflexión e interiorización futura.

- **Procesamiento grupal o autoevaluación:**

Según Johnson et al. (1999), el procesamiento grupal se define como la reflexión sobre una sesión grupal para describir qué acciones del grupo resultaron útiles y cuáles no y, en consecuencia, tomar decisiones respecto a qué conductas deben mantenerse y cuáles deben cambiarse.

Analizando la definición aportada por los autores, se observa coincidencias con lo que se denomina autoevaluación grupal, basada en la evaluación compartida entre los miembros del grupo.

De acuerdo con Velázquez (2013b), y partiendo de la existencia de interdependencia positiva, un modelo de procesamiento grupal ideal debería incluir coevaluación entre los estudiantes de un mismo grupo, autoevaluación de cada uno de ellos y evaluación compartida del docente con el grupo y con cada miembro del grupo en particular. Todos estos procesos deberían contemplar una retroalimentación grupal e individual orientada tanto a reforzar la responsabilidad individual de cada miembro del grupo en el desarrollo de la tarea y en los resultados obtenidos, así como a la identificación de conductas, positivas y negativas, que han tenido lugar en el trabajo grupal, promoviendo un refuerzo ante las positivas y un compromiso de mejora con las negativas.

Conforme a lo expuesto anteriormente y a las evidencias empíricas que demuestran la influencia de la autoevaluación o procesamiento grupal sobre el logro en grupos de aprendizaje cooperativo, resulta interesante conocer algunas claves para el docente, orientadas a favorecer la autoevaluación grupal en pequeños grupos.

- Proporcionar el tiempo suficiente a los grupos para que realicen su autoevaluación al final de cada actividad o de cada clase.
- Provocar la reflexión y el diálogo grupal en los alumnos para alcanzar consenso, relacionado con la mejora de conductas en el grupo.
- Resaltar la importancia de la autoevaluación grupal y los logros de los distintos grupos.
- Observar a los grupos mientras trabajan para orientarles a solucionar problemas que se detectan.

Concluir diciendo que el procesamiento grupal debería valorar el desempeño académico, el desempeño social y el funcionamiento general del grupo.

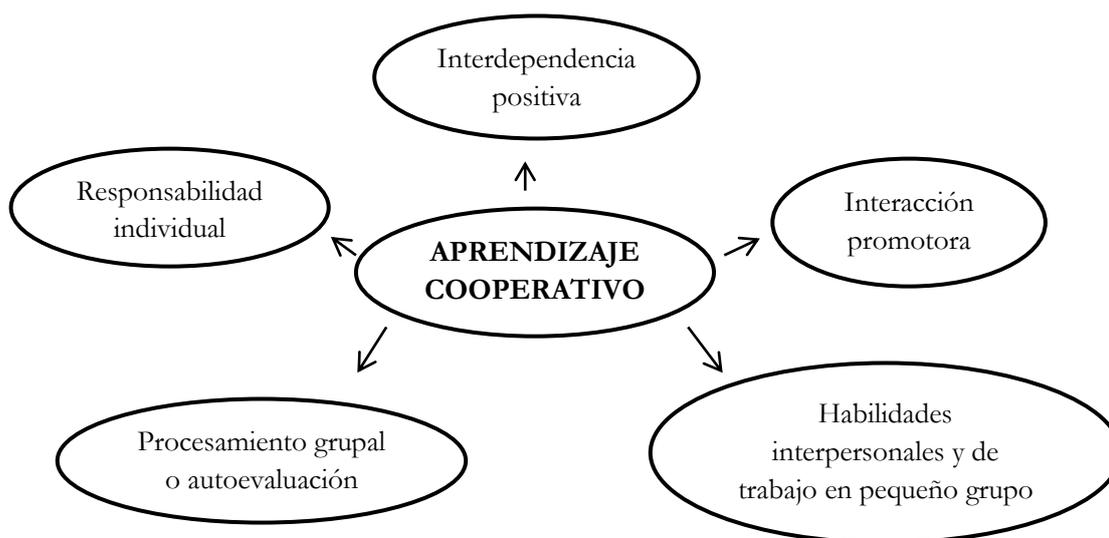


Figura 1.1. Componentes esenciales del aprendizaje cooperativo (elaboración propia)

1.2.3.3. Principales enfoques del aprendizaje cooperativo

A partir de lo expuesto en el epígrafe anterior y partiendo de la interdependencia positiva de metas, podemos hablar de la existencia de cuatro enfoques principales, que comparten esta condición pero difieren en el resto de factores que garantizan el éxito del trabajo grupal:

- Enfoque conceptual: desarrollado por los hermanos Johnson (1999) en el “Cooperative Learning Center” de la Universidad de Minnesota. Se basa en la idea de que el éxito se consigue gracias a la presencia de los cinco componentes esenciales que ya hemos mencionado; interdependencia positiva, interacción promotora, preferentemente cara a cara, responsabilidad personal e individual, habilidades interpersonales y de trabajo en pequeño grupo, procesamiento grupal o autoevaluación.
- Enfoque curricular: su máximo referente es Slavin (1977). Se centra en el desarrollo y aplicación de programas basados en diferentes técnicas de aprendizaje cooperativo, estos programas se caracterizan por la existencia de recompensas grupales, extrínsecas a la tarea, obtenidas en función del rendimiento individual y en la igualdad de oportunidades de todos los alumnos para contribuir al éxito.

- Enfoque estructural: como referente encontramos a Kagan (1990). Este enfoque se centra en organizar el trabajo en grupo de los alumnos en lo que el autor define como estructuras de aprendizaje. Con estas estructuras pretende garantizar la presencia de dos componentes esenciales; la interacción simultánea y la participación equitativa.
- Instrucción compleja: representado por Cohen (1992). Se basa en la profundización en pequeños grupos heterogéneos mediante tareas orientadas a la resolución de problemas de solución múltiple o que impliquen simultáneamente varias y variadas habilidades. Para lograr la interdependencia positiva, el autor propone que cada miembro del grupo asuma un rol perfectamente definido.

Se propone entender estos cuatro enfoques como complementarios unos de otros. Por esta razón, Velázquez (2013b), constituye el quinto enfoque, denominado *enfoque integrador*, el cual integra los aspectos más destacados de cada uno de estos enfoques anteriores (figura 1.2.).

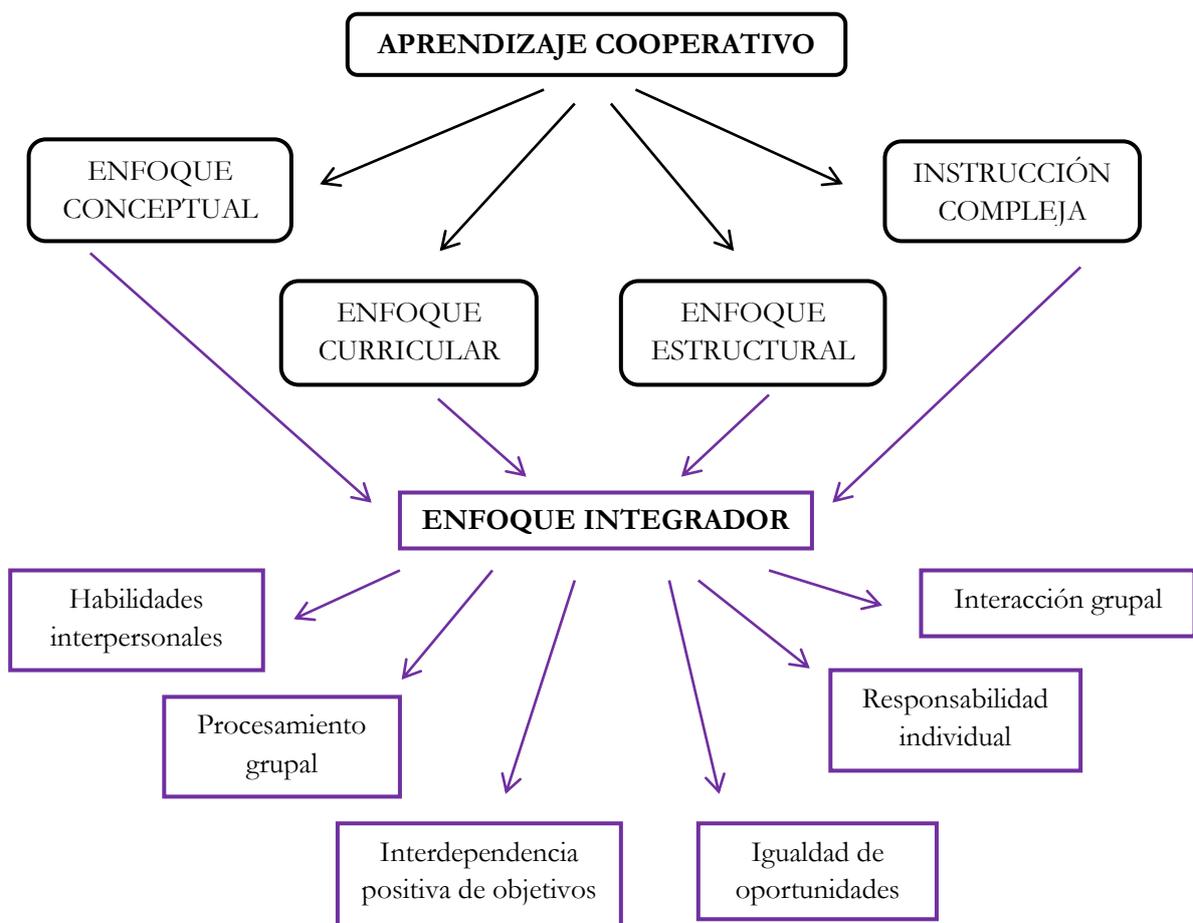


Figura 1.2. Enfoques del aprendizaje cooperativo (elaboración propia)

Se parte de los componentes esenciales del aprendizaje cooperativo planteados por el enfoque conceptual, para integrar los distintos factores contemplados por los otros enfoques, considerados como necesarios para lograr la efectividad del trabajo en grupos de aprendizaje cooperativo.

Según lo anterior, junto con la teoría de la interdependencia social de Deutsch (1949), se plantea la *interdependencia positiva de objetivos* como el primer componente presente en el enfoque integrador, pero no el único suficiente, ya que se aconseja combinarla con otros tipos de interdependencia positiva, entre las que destacan la de rol (instrucción compleja), de tarea (enfoque estructural) y de recompensa (enfoque curricular).

Como segundo componente se encuentra la *interacción grupal*, enfocada a fomentar en los alumnos la voluntad de trabajar juntos, animando, ayudando y estimulando a sus compañeros de grupo. Esta interacción será efectiva si está centrada en la tarea de aprendizaje el máximo tiempo posible, y si la participación es equitativa, evitando la división disfuncional del trabajo.

Entendiendo que la interacción grupal implica el manejo de *habilidades interpersonales*, estas constituyen el tercer componente, contribuyendo al rendimiento de los grupos de aprendizaje cooperativo.

Teniendo en cuenta que el aprendizaje cooperativo busca promover el aprendizaje individual a través del trabajo en grupo, será necesario garantizar la *igualdad de oportunidades*, siendo este el cuarto componente. Algunas posibilidades para promover la igualdad de oportunidades son valorar las aportaciones al grupo en función del progreso individual de cada alumno (enfoque curricular), diseñar actividades que obliguen a la participación activa de todos los alumnos (enfoque estructural) o proponer tareas que impliquen múltiples y variadas habilidades (instrucción compleja) facilitando el reparto del protagonismo de todos los alumnos del grupo.

La *responsabilidad individual* se convierte en el quinto componente esencial, como resultado de la necesidad de evaluación del trabajo de todos y cada uno de los miembros del grupo, facilitando la información a cada alumno de forma concreta y al grupo. Resulta aconsejable generar situaciones que impliquen momentos de coevaluación y evaluación compartida con el docente, reforzando también el aprendizaje de habilidades interpersonales.

Asociado a lo anterior encontramos el sexto componente, el *procesamiento grupal*, entendido como una valoración de todo el proceso para: identificar las conductas que se produjeron durante el trabajo grupal, a nivel individual y colectivo, con respecto a la tarea y a las interacciones dentro del grupo, relacionar dichos comportamiento con sus consecuencias y generar un proceso de reflexión y de toma de decisiones que finalice con una serie de compromisos de mejora.

1.2.3.4. Beneficios del aprendizaje cooperativo

En este apartado se pretenden aportar evidencias empíricas que avalen los beneficios del aprendizaje cooperativo en Educación Física sobre los alumnos.

En Finlandia, Polvi y Telama (2000), llevaron a cabo un estudio orientado a comprobar la eficacia del aprendizaje cooperativo, basado en la enseñanza recíproca, con el fin de favorecer la aparición de conductas prosociales. El estudio se llevo a cabo con 4 grupos de alumnas, tres de ellos experimentales, en el grupo 1, se agruparon a las alumnas por parejas, que iban cambiando cada tres semanas, en el grupo 2, las alumnas elegían a su propia pareja quedando inmutables y en el grupo 3 trabajaron individualmente las alumnas. El grupo 4, de control, se mantuvo con el programa habitual de Educación Física. Como conclusiones del estudio se derivan que las alumnas del grupo 1 desarrollaron, significativamente, comportamientos prosociales, mostrando motivación a ayudar a sus compañeras, a apoyarlas y a proporcionarles instrucciones para mejorar su rendimiento motriz.

En el año 2003, Fernández-Río realizó un estudio comparativo entre el aprendizaje cooperativo y los métodos tradicionales. Por una parte, concluyó que a través de las metodologías cooperativas se favorece el autoconcepto general, la valoración de la habilidad física y la apariencia física, se favorece, también, la relación con los compañeros, de igual o distinto sexo, así como la relación con los padres. Por otra parte, observó un aumento de la responsabilidad y la participación del alumnado en las clases, bajo el aprendizaje cooperativo.

Siguiendo con los estudios comparativos entre las enseñanzas tradicionales y el aprendizaje cooperativo, en Velázquez (2013a) se destaca en Alemania a Gröben (2005), el cual en su estudio se centró en cuatro variables; la mejora motriz, la transferencia del aprendizaje, la autopercepción del aprendizaje y la mejora social. Concluyó que el aprendizaje cooperativo supera de manera significativa a la enseñanza tradicional en todas las variables excepto en la mejora motriz, donde no se encuentran diferencias.

En cuanto a comprobar si con el aprendizaje cooperativo se obtienen mejores resultados a nivel motriz que con las metodologías tradicionales, hay que señalar que no se ha encontrado consenso en los resultados de las investigaciones. Por una parte, destacamos a algunos autores que no han encontrado mejoras a nivel motriz. Dyson (2001) y Barrett (2005), concluyen en sus investigaciones que no encuentran diferencias significativas en cuanto a dicha mejora en comparación a los métodos tradicionales. Velázquez y Fernández Arranz (2002) elaboraron, aplicaron y evaluaron un programa de Educación Física para la paz, basado en actividades físicas no competitivas, concluyendo igualmente que no encontraron diferencias a nivel motriz con los programas de Educación Física tradicionales.

Por otra parte, otros autores sí que afirman mayores mejoras motrices a través de los métodos cooperativos. Steve Grineski ha llevado a cabo varias investigaciones centradas en comparar los efectos de las estructuras de meta cooperativa con las individuales y competitivas. En el estudio realizado en 1993, llegó a las conclusiones de que los alumnos que habían trabajado con metas cooperativas tuvieron mayores mejoras en su condición física, así como un mayor nivel en las interacciones sociales positivas. Prieto y Nistal (2009), llevaron a cabo una investigación donde su principal objetivo era comprobar si el aprendizaje cooperativo es eficaz tanto en el ámbito social como en el motriz, para ello compararon los resultados obtenidos a través de cada una de las metodologías, llegando a la conclusión de que el aprendizaje cooperativo influye positivamente en el ámbito físico, en la aceptación e interrelación social, y en la motivación por la asignatura.

Dejando de lado la competencia motriz, vemos que el aprendizaje cooperativo aporta otros beneficios en los alumnos. A través del programa desarrollado por Glover y Midura basado en desafíos físicos cooperativos, Puckett en el 2001 investigó sobre los efectos de este programa, destacando que a través de él, los alumnos mejoran sus habilidades de escucha activa, el respeto por sus compañeros, el conocimiento del grupo y las habilidades para alcanzar acuerdos grupales, repercutiendo de manera positiva sobre el autoestima de los alumnos, sobre su motivación hacia las actividades motrices y el clima del aula (Velázquez, 2010).

Otro autor que aplicó un programa de desafíos cooperativos fue Velázquez (2004). De su aplicación concluyó que los alumnos mejoran en comunicación interpersonal, en empatía, regulación de conflictos y en la capacidad de trabajo en equipo, repercutiendo positivamente en la motivación de los alumnos hacia la actividad física y en la integración de todos los alumnos.

En cuanto a la utilización del aprendizaje cooperativo para favorecer la integración e inclusión de todos los alumnos, destacamos los estudios de Grenier, Dyson y Yeaton (2005) y Cervantes, Cohen, Hersman y Barrett (2007), quienes demostraron que el aprendizaje cooperativo es un buen recurso para promover la inclusión de alumnos con discapacidad en las clases de Educación Física, gracias a todos los beneficios que aporta su aplicación.

De las conclusiones derivadas de las investigaciones anteriores, podemos sintetizar los beneficios que aporta el aprendizaje cooperativo en el área de Educación Física:

- Favorece la integración e inclusión de todos los alumnos.
- Favorece la aparición de conductas sociales positivas, entre las que destacamos las interacciones sociales, los comportamientos prosociales, la regulación de conflictos, el respeto por los compañeros y la capacidad de trabajar en grupo.
- Favorece el autoconcepto de los alumnos.
- Favorece la motivación hacia la actividad física y la asignatura de Educación Física.

1.2.3.5. Dificultades en la puesta en práctica del aprendizaje cooperativo

En el apartado anterior hemos mostrado con evidencias empíricas que con el aprendizaje cooperativo no se obtienen resultados inferiores que con las metodologías tradicionales a nivel motor y, sin embargo, se consiguen mayores logros a nivel social. A pesar de esto, la puesta en práctica del aprendizaje cooperativo no está muy extendida, dadas las dificultades que se derivan de su aplicación.

En 2002, Dyson llevó a cabo una investigación basada en cómo percibían los docentes y el alumnado la puesta en práctica de programas de aprendizaje cooperativo en Educación Física. De la misma pudo concluir que en el docente se crea ansiedad al delegar responsabilidad en el alumno y al pensar que el tiempo que dedican a organizar las tareas de grupo es tiempo perdido. En cuanto a los alumnos, observó como al principio aumentan las situaciones de conflicto en el grupo, hasta que los alumnos aplican las habilidades de trabajo adquiridas.

Haciendo distinción entre las dificultades encontradas por los docentes y por los alumnos, destacamos a dos autores. Por su parte, Velázquez (2010) se centra en las razones que llevan al docente a no poner en práctica el aprendizaje cooperativo a pesar de los beneficios que aporta.

- *Falsas creencias e ideas preconcebidas entre el profesorado:* los dos mitos más extendidos son, en primer lugar, pensar que las escuelas deben educar competitivamente para promover personas adaptadas a nuestra sociedad competitiva. Resalta como una paradoja reclamar a la escuela que genere individuos adaptados a la sociedad, al mismo tiempo que se reclama que la escuela corrija los problemas que la propia sociedad está generando en los individuos. En segundo lugar, creer que el trabajo en grupo sólo beneficia a los estudiantes con menor rendimiento académico, esto suele ocurrir en el caso de pseudogrupos, donde es posible que se dé el abandono, el “efecto polizón”, la distribución desigual del trabajo en partes, entre otros. En el caso de los grupos cooperativos los alumnos aumentan su capacidad de retención, la calidad de sus estrategias de razonamiento, utilizan procesos cognitivos para explicar lo aprendido, etc., estos procesos se dan en mayor medida en los alumnos más aventajados inicialmente.
- *Ausencia de una formación adecuada en el profesorado:* el interés en la metodología cooperativa surge a finales del siglo XX, lo cual hace que muy pocos de los docentes que actualmente están ejerciendo hayan recibido una formación inicial en ella. Este hecho se intenta subsanar desde los centros de formación del profesorado, desde los cuales se organizan cursos introductorios al aprendizaje cooperativo, donde se presenta la metodología, sus técnicas y posibilidades de implementación. A pesar de ello, hoy en día, es insuficiente la formación recibida por parte de los docentes en este aspecto.
- *Falta de recursos bibliográficos:* unida a la falta de formación, el autor destaca el escaso y difícil acceso a los recursos existentes sobre aprendizaje cooperativo, la mayoría de las publicaciones provienen de los Estados Unidos y son de difícil adquisición en España. Sin embargo, me gustaría añadir que desde la publicación de este libro hasta ahora, las publicaciones en España han aumentado y el acceso a las publicaciones americanas se ha hecho mucho más accesible.

- *Dificultades iniciales a la hora de poner en práctica las técnicas de aprendizaje cooperativo:* el autor considera que las bases de una transformación educativa son que el docente vea la necesidad de dicha transformación, que su formación sea adecuada y que pueda disponer de los recursos necesarios para llevarla a cabo, sin embargo como se ha mostrado anteriormente, a día de hoy, se puede decir que fallan las tres bases que establece, lo cual conlleva al docente a no sentirse seguro poniendo en práctica dicha metodología, e incluso verla como ineficaz, volviendo a las metodologías tradicionales. Deben ser conscientes de que su implementación requiere de un proceso largo, en el cual los alumnos se adaptan a este tipo de metodología.

Omeñana y Ruiz (2001) se centran en las dificultades que derivan de la puesta en práctica relacionadas con el alumnado.

- *Los aprendizajes previos:* para llevar a cabo esta metodología es necesario que los alumnos posean una serie de capacidades sociales, comunicativas y cognitivas previas para poder llevar a cabo un aprendizaje significativo.
- *Actitud ante la no consecución del objetivo de la actividad:* los alumnos pueden sentirse responsables tanto de su propio fracaso como del fracaso grupal, unido a veces a la responsabilidad que se descarga sobre el que cometió un error, provocando que el alumno que comete con frecuencia errores los vea como resultado de su incompetencia motriz.
- *El egocentrismo:* se parte de la idea de que la forma en que los niños de 6 – 7 años perciben la realidad es la única posible, por esta razón, el desarrollo de actividades cooperativas con alumnos del primer ciclo de primaria ayuda a tomar en consideración las posturas de los demás compañeros, luchando contra ese egocentrismo que experimentan los alumnos.
- *La categorización grupal y el favoritismo hacia el grupo propio:* la pertenencia a un grupo durante un tiempo prolongado, crea en los alumnos favoritismo endogrupal y rivalidad exogrupal, aun tratándose de situaciones cooperativas. Una posible solución para solventar esto es plantear una meta común a todos los grupos.
- *El incumplimiento de las reglas de juego:* suele ir ligado a aumentar la probabilidad de alcanzar la meta propuesta, el maestro puede reforzar las actuaciones desarrolladas dentro de las reglas en mayor medida que haber alcanzado la meta.

- *El interés por la competición:* la competición despierta en los alumnos una satisfacción personal, es por ello, que para combatir ese sentimiento, se debe proponer una actividad lo suficientemente atractiva para que genere en ellos el reto personal, el deseo de autosuperación que les genera la competición. Haciéndoles ver que a través de sus resultados se obtienen tanto beneficios individuales como grupales.

1.2.4. Diferencias entre juego cooperativo y aprendizaje cooperativo

Teniendo en cuenta las características del juego cooperativo y del aprendizaje cooperativo, expuestas en los apartados anteriores, a continuación vamos a sintetizar las diferencias que, Velázquez (2013a), identifica entre ambos conceptos.

- El aprendizaje cooperativo es una metodología, lo cual implica una práctica pedagógica prolongada en el tiempo, mientras que el juego cooperativo es una actividad puntual, que empieza y termina en una misma sesión.
- La finalidad del aprendizaje cooperativo es aprender algo, mientras que lo que persigue el juego cooperativo es el disfrute de los alumnos.
- En el aprendizaje cooperativo es imprescindible la evaluación de la adquisición de los objetivos, tanto motores como sociales, propuestos. En el caso del juego cooperativo la evaluación es opcional.
- El aprendizaje cooperativo implica la presencia de los cinco elementos esenciales que lo componen, sin embargo, en el juego cooperativo pueden no estar presentes uno o varios elementos.
- En el juego cooperativo puede darse el caso de que exista competición intergrupala, mientras que en el aprendizaje cooperativo no hay cabida para la competición.

Finalmente decir que, como hemos podido ver a través de sus características y diferencias, el juego cooperativo y el aprendizaje cooperativo no son términos sinónimos, a pesar de tener características comunes. Podemos entender el juego cooperativo como un paso previo al aprendizaje cooperativo en Educación Física.

1.3. PLANTEAMIENTO DE LA PEDAGOGÍA DE LA COOPERACIÓN DEL REFERENTE

Este apartado tiene por finalidad presentar el desarrollo de un enfoque de pedagogía de la cooperación en Educación Física, basado en pautas sobre cómo introducir eficazmente la cooperación en las clases.

Este enfoque nace de la necesidad de suministrar a los docentes pautas en los procesos de aprender a cooperar y de cooperar para aprender, ya que como hemos podido comprobar en apartados anteriores, existe una gran evidencia empírica sobre los beneficios que aporta promover la cooperación entre los alumnos, pero no de cómo hacerlo.

Este enfoque es lo que nuestro referente, Carlos Velázquez, denomina Coopedagogía y que define como “el enfoque educativo orientado a promover que el alumnado aprenda a cooperar y utilice las posibilidades que la cooperación le ofrece para alcanzar eficazmente diferentes aprendizajes curriculares” (Velázquez, 2015, p. 5).

El enfoque de Coopedagogía se apoya en tres pilares interrelacionados:

- *Ambiente social cooperativo*: entendido como el conjunto de relaciones que se establecen en los procesos de enseñanza –aprendizaje, entre los alumnos y entre alumnos y docente. Este ambiente está condicionado por las interacciones del docente con sus alumnos, las interacciones entre los alumnos y la actitud de los alumnos hacia las tareas. Por otra parte, se caracteriza por el respeto mutuo entre alumnos y docente, por la preocupación de los alumnos hacia los sentimientos de los compañeros, el convencimiento de que la realización de las tareas en equipo es más beneficios para todos y por la responsabilidad personal.
- *Juego cooperativo*: entendido como una actividad lúdica en la que todos aúnan esfuerzos por alcanzar el mismo objetivo.
- *Aprendizaje cooperativo*: entendido como una metodología educativa, basada en la interacción de los alumnos en grupos, intercambiando información con el fin de mejorar su aprendizaje y el de sus compañeros.

El enfoque de Coopedagogía se desarrolla en cinco fases, con un origen caracterizado por las experiencias previas de tipo individualista o competitivo y una meta, en la cual los alumnos asumen compromisos con otros alumnos, aúnan esfuerzos y comparten recursos, trabajan en equipo de manera autónoma, con el fin de que todos y cada uno de los miembros alcancen los objetivos de aprendizaje.

1. *Creando conflictos*: el principal objetivo de esta fase es poner en duda las ideas previas de los alumnos, con respecto a que competir o trabajar individualmente es más beneficioso que cooperar. Para ello, el mejor recurso que plantea el autor son las actividades de estructura compartida, es decir aquellas que pueden ser al mismo tiempo, cooperativas, competitivas o individuales, dependiendo de su resolución. A través de estas actividades, lo que se busca es que los alumnos vean que de las tres posibles soluciones, la cooperativa es, generalmente, la más beneficiosa para todos. Una vez generado el conflicto en los alumnos, el siguiente paso es provocar una reflexión sobre por qué la cooperación es la respuesta menos frecuente a pesar de ser la mejor.
2. *Entendiendo la lógica de la cooperación*: esta fase se caracteriza por generar un ambiente social cooperativo en el que están presentes las características anteriormente mencionadas en los pilares del enfoque de Coopedagogía. Es importante que en esta fase, los alumnos entiendan que el docente no va a ser quien tiene la razón ante un conflicto entre ellos, siempre y cuando las reglas estén bien claras. También, deben entender que nadie puede sentirse mal, por ello, en esta fase se busca un equilibrio entre el juego justo, donde todos participan y nadie siente presión por fallar, y el juego bien jugado, donde se busca la acción más eficiente para alcanzar el objetivo.

Para conseguir todo esto, es necesario que se combinen estrategias que favorezcan la interiorización de esta lógica de la cooperación por parte del alumnado, llegando a entender que en las clases de Educación Física, todos se preocupan por todos.
3. *Aplicando la lógica de la cooperación: los juegos cooperativos*: hasta esta tercera fase no ha sido necesario introducir juegos en los que los alumnos tengan que cooperar, sin embargo, tampoco es necesario renunciar a ellos hasta haber logrado un ambiente social cooperativo ideal. El juego cooperativo contribuye a aplicar la lógica de la cooperación a la resolución de problemas, al mismo tiempo que refuerza la lógica reforzando aspectos en los que los alumnos tienen dificultades.

4. *Aprendiendo a través de la cooperación: el aprendizaje cooperativo*: esta fase plantea la introducción del aprendizaje cooperativo, (siguiendo lo explicado en apartado 1.2.3.). En esta fase el docente es un orientador del proceso de enseñanza – aprendizaje del alumnado, en el cual los estudiantes van adquiriendo cada vez más autonomía para organizarse, tomar decisiones, ponerlas en práctica y evaluar sus resultados, reconduciendo sus acciones hacia la meta, si fuera necesario.

El primer paso es conseguir respeto mutuo entre los componentes de un grupo, que sean capaces de tomar decisiones y ponerlas en práctica, cuando esto está alcanzado, se puede dar un paso más y plantear propuestas de resolución cooperativa de problemas. Así, se recomienda introducir técnicas estructuradas de aprendizaje cooperativo que sirvan de puente hacia otras menos estructuradas, en las cuales el objetivo esté claramente definido y se requiera de una mayor implicación por parte de los alumnos para la toma de decisiones.

5. *El aprendizaje autónomo*: en esta última fase lo que se busca es que los alumnos sean capaces de organizarse y de trabajar de manera autónoma alcanzando la meta propuesta, sin la supervisión del docente.

Esta meta, la pueden plantear y concretar los propios grupos, además de la meta común, también establecen la propia meta individual de cada uno. Una vez hecho esto, los alumnos deben trabajar autónomamente, organizando su trabajo y el proceso que deben seguir para conseguirla, solucionando los posibles conflictos que surjan hasta alcanzar el objetivo.

Señalar que este proceso solo es posible cuando todos los alumnos respeten el compromiso adquirido, estén motivados hacia la tarea y tengan los recursos suficientes, tanto motores, como conceptuales, sociales y afectivos, para resolver la tarea, de ahí la necesidad de desarrollar un proceso previo que oriente hacia la cooperación.

1.4. FORMACIÓN PERMANENTE

Como hemos podido ver anteriormente, una de las principales dificultades con las que se encuentra el docente a la hora de poner en práctica el aprendizaje cooperativo es la falta de formación al respecto.

Biscarri, ya en 1993, decía que la formación permanente constituye, en nuestra sociedad, una necesidad prioritaria desde diversos puntos de vista, tanto para la actualización de sus conocimientos metodológicos y de contenidos, como para dar respuesta a las cambiantes expectativas sociales respecto a la función docente.

En la línea de los cambios sociales, Campos (2010) considera que la formación permanente nace de la necesidad de adaptarse a la sociedad, cada vez más cambiante, convirtiéndose en una manera de ofrecer a los alumnos una educación acorde con ellos.

Es por ello, que la formación permanente de los docentes resulta imprescindible para garantizar la mejora de su desarrollo profesional y de la calidad de sus sesiones.

1.4.1. Regulación de la formación permanente

La formación permanente queda regulada en un primer nivel por las disposiciones oficiales de España, y en un segundo nivel vinculado al primero, por las disposiciones oficiales de cada comunidad autónoma. Las entidades encargadas de cumplir lo establecido por dichas disposiciones serán las que organicen las actividades de formación.

1.4.1.1. Disposiciones oficiales

A nivel nacional, la formación permanente de los profesores queda regulada por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en el TÍTULO III – profesorado – CAPÍTULO III – formación del profesorado.

En la actual Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, no se modifica nada relativo a este aspecto, por ello, tomaremos como referencia la LOE (2006).

En primer lugar, se establece en el *artículo 102 formación permanente*, como un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros. En segundo lugar, que los programas de formación permanente, deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización, encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros.

En el *artículo 103.1. Formación permanente del profesorado de centros públicos*, se establece que las Administraciones educativas planificarán las actividades de formación de profesorado, garantizarán una oferta diversificada y gratuita de estas actividades y establecerán las medidas oportunas para favorecer la participación del profesorado en ellas.

En el *artículo 105.2. b) Medidas para el profesorado de centros públicos*, se establece que las Administraciones educativas favorecerán el reconocimiento de la labor del profesorado, atendiendo a su especial dedicación al centro y a la implantación de planes que supongan innovación educativa, por medio de los incentivos económicos y profesionales correspondientes.

Y por último, el *artículo 106.4 Evaluación de la función pública docente*, establece la correspondencia a las Administraciones educativas de disponer de los procedimientos para que los resultados de la valoración de la función docente sean tenidos en cuenta de modo preferente en los concursos de traslados y en la carrera docente, junto con las actividades de formación, investigación e innovación.

Cabe destacar, como hemos mencionado anteriormente, que cada una de las comunidades autónomas tiene su propia regulación con base a la LOE (2006). Según esto, a continuación vamos a detallar las disposiciones por las que se rigen las comunidades de Castilla y León, Andalucía y País Vasco, siendo estas las que nos competen para nuestro estudio.

Castilla y León:

La formación permanente en Castilla y León se rige por:

- El Decreto 51/2014, de 9 de octubre, por el que se regula la formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León, en el que se establecen las vías, cauces y modalidades de formación, así como el reconocimiento y registro de las actividades formativas.
- La Orden EDU/1057/2014, de 4 de diciembre, por la que se regulan las modalidades, convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la comunidad de Castilla y León organizadas por la Red de formación y se establecen las condiciones de reconocimiento de las actividades de formación organizadas por otras entidades, recoge y asume la responsabilidad que tiene como Administración educativa, regulada en el artículo 105.2 b) de la LOE (2006), para llevar a cabo los procesos de planificación de la formación permanente del profesorado que contribuyan a la mejora de la calidad de la enseñanza y que sirvan de incentivo a la participación de los docentes en actividades formativas.

Andalucía:

La formación permanente en Andalucía se rige por:

- La Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. El capítulo II, título II, sección 3ª, artículo 19, lo dedica a la formación permanente del profesorado, donde establece que la oferta de actividades de formación permanente debe responder a las líneas estratégicas del sistema educativo, a las necesidades demandadas por los centros y al diagnóstico de necesidades que se desprendan de los planes de evaluación desarrollados.
- El Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. En su artículo 16, determina que el Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, constituye el documento que establece las líneas estratégicas de actuación en esta materia, de acuerdo con los intereses y prioridades educativas de cada momento.

- Orden de 31 de julio de 2014, por la que se aprueba el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. Concreta las líneas estratégicas de actuación en materia de formación que sirvan de soporte para la implantación de las líneas educativas que desde la Conserjería de Educación de Andalucía se llevan a cabo.

País Vasco:

La formación permanente en el País Vasco se rige por:

- Decreto 15/2001, de 6 de febrero, por la que se crean los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (Berritzegunes) con carácter de Servicios de Apoyo a la Educación.
- Decreto 40/2009, de 17 de febrero, por el que se regula la estructura, organización y funcionamiento de los Berritzegunes, en el que establece la tipología, finalidad y funciones de los berritzegunes, así como la estructura orgánica tanto de los berritzegunes zonales como central.
- Orden de 12 de mayo de 2014, de la Consejera de Educación, Política Lingüística y Cultura, por la que se establecen las condiciones para la participación perfeccionamiento del profesorado no universitario de la Comunidad Autónoma del País Vasco en las actividades de formación y, dentro del Plan Prest Gara 2014-2015. Establece el procedimiento de solicitud, los requisitos y el proceso de selección de los participantes para la realización, en el marco del Plan de Formación del Profesorado Prest Gara 2014-2015, de actividades de formación y perfeccionamiento del profesorado de niveles no universitarios de la Comunidad Autónoma del País Vasco.

1.4.1.2. Entidades

Las entidades son las encargadas de organizar y ofrecer las distintas actividades de formación establecidas por ley.

A nivel nacional, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte crea, el 7 de julio del 2000, el Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado (ISFTIC). Actualmente, ha pasado a denominarse Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). En él se oferta formación en red y presencial, ésta última tiene distintas modalidades tales como, cursos de verano, congresos y jornadas, estancias profesionales, etc.

A nivel de comunidad autónoma, haremos de nuevo distinción entre las tres comunidades que nos competen.

Castilla y León:

La Junta de Castilla y León ofrece los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa (CFIE), cada ciudad se rige por el suyo, habiendo dos centros en las provincias de León, Zamora, Salamanca y Burgos, y un centro en las de Palencia, Valladolid, Ávila, Soria y Segovia.

Andalucía:

La Junta de Andalucía pone a disposición los Centros del Profesorado (CEP), igualmente, cada ciudad se rige por el suyo, en la actualidad existen 32 centros. Seis en Sevilla, cinco en Málaga, cuatro en Jaén, Granada y Cádiz, y tres en Huelva, Córdoba y Almería.

País Vasco:

La Comunidad Autónoma del País Vasco pone a disposición los centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (Berritzegunes). Se distingue entre el Berritzegune Central, el cual se ubica en Bilbao e incidirá en toda la Comunidad Autónoma del País Vasco, y los Berritzegunes zonales, que se distribuyen de la siguiente manera: dos en Vitoria – Gasteiz, seis en San Sebastián y diez en Bilbao.

Cada uno de estos centros ofrece una gran cantidad de formación en las diferentes áreas y modalidades, como por ejemplo, cursos, seminarios, grupos de trabajo, congresos, proyectos de formación en centros, proyectos de innovación educativa, proyectos de investigación, etc.

1.4.2. Definición de la formación permanente

Una vez establecidos los aspectos formales de la formación permanente, en este segundo apartado vamos a definir qué es la formación permanente.

Volviendo a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, la formación permanente es un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros.

Esto es lo que estipula la ley, pero ¿qué opinan los docentes sobre la formación permanente?

Del estudio realizado por Manzanares y Galván-Bovaira (2012) extraemos que los sujetos de la muestra coinciden en considerar la formación permanente como un factor de mejora de la calidad educativa y un elemento indispensable para el desarrollo del profesorado.

Gómez-Ocaña y Calatayud (2002) señalan coincidiendo con Granada y Gil (1993) en que “la formación permanente del profesorado constituye una de las vías más importantes para mejorar la calidad del sistema educativo (...)” (p. 5).

En la conceptualización de formación permanente de su estudio, Fraile (1992, p. 99) la define como “un subsistema de la educación, dirigido al perfeccionamiento del profesor en sus tareas docentes, con el objeto de mejorar profesionalmente para adecuarse a los cambios científico-sociales de su entorno”.

Por su parte, Salinas y Viciano (2006) entienden la formación permanente desde una doble perspectiva, formación permanente interna y externa. Entendiendo la formación permanente interna como aquella que el docente adquiere en su propio centro educativo como resultado de su investigación en clase, su innovación, renovando sus programaciones, las reflexiones que lleva a cabo durante y tras sus sesiones, mientras que la formación permanente externa, es entendida como aquella que se adquiere tras la participación en congresos, seminarios, cursos de actualización, etc.

Tras la lectura de artículos sobre formación permanente, y con base a estas definiciones, podemos considerar la formación permanente como aquel proceso llevado a cabo por los docentes a lo largo de toda su carrera profesional, en el cual buscan la actualización y mejora de su práctica docente.

1.4.3. Características de los programas de formación permanente

Para lograr esta formación es necesario crear programas de formación permanente que reúnan unas características, con el fin de alcanzar los mejores resultados posibles.

En primer lugar, hacemos mención a la LOE (2006), donde se establece que estos programas deben contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas.

Por otra parte, Birman, Desimone, Porter y Garet (2000) diseñaron un modelo basado en tres características estructurales y tres fundamentales de las actividades. Este modelo se apoya en la idea de que las características estructurales de las actividades afectan a las características fundamentales de las mismas. Según esta idea, establecieron los componentes que consideran que debe tener un programa de formación permanente efectivo.

- Como características estructurales: forma (engloba la modalidad y metodología), duración y participación colectiva de los docentes.
- Como características fundamentales: enfoque integrado de contenidos (transversalidad), aprendizaje participativo (activo) y coherencia de contenidos (aplicabilidad práctica).

Siguiendo la línea de estos autores, Calderón y Martínez de Ojeda (2014) recogen los principios que debe tener un programa de formación efectivo según WestEd, una institución educativa local americana.

- Centrado en el profesor como variable importante del aprendizaje del alumno.
- Centrado en la mejora del aprendizaje del profesor, de la calidad del centro y de toda la organización.
- Respeto y adaptación a la naturaleza intelectual y a la capacidad de liderazgo de los profesores, directores y otros miembros.
- Coherencia con las últimas investigaciones relacionadas con el contenido del programa.
- Dotar al profesor de los recursos suficientes para profundizar en el contenido del programa.
- Promover el afán de superación y la calidad de intervención docente.
- Planificar de forma colaborativa entre todos los agentes educativos implicados.
- Enmarcado dentro de un plan de mejora integral.
- Evaluarse para comprobar su impacto sobre la práctica docente y sobre el aprendizaje de los alumnos.

Por nuestra parte, podemos sintetizar las características de los programas de formación permanente en que estén centrados en el docente y adaptados a sus características, con contenidos actuales y útiles, así como aportando recursos, con el fin de promover una mejora del desarrollo profesional de los docentes. Sin olvidar que deben tener en cuenta la transferencia a la práctica de lo aprendido.

1.4.4. Modalidades de formación permanente

Ya sabemos las características que deben tener los programas de formación permanente, pero hay que destacar que estas son las características básicas que debe tener todo programa, independientemente de la modalidad de formación que oferte, según esto, ¿Qué se entiende por modalidades de formación? Fernández y Montero (2007, p. 370) las consideran como “aquellos formatos que estructuran y dan entidad a las diferentes actividades formativas”, asimismo, añaden que se definen en función de los contenidos, objetivos, duración, número y protagonismo de los participantes, evaluación, etc.

En la actualidad existen múltiples modalidades de formación permanente, ninguna es exclusiva de ningún plan de formación, por lo que podemos afirmar que la finalidad de cada una de ellas varía en función de la actividad de formación en la que se utilice. Campos (2010), recoge de Otano (2006), que la oferta de formación permanente ha ido cambiando a lo largo del tiempo. Inicialmente se buscaba cubrir carencias en el conocimiento de las disciplinas y de su didáctica, a través de cursos de actualización científica y didáctica, poco a poco esto fue perdiendo interés, ya que resultó ineficaz al no ser compartida por el resto del equipo docente, viéndose más adecuados los proyectos de formación en el centro.

También es importante señalar que, no todas las modalidades están igual de solicitadas, ni son igual de efectivas. Por una parte, Fernández y Montero (2007), consideran que los cursos de corta, media o larga duración son los más recurrentes, mientras que por otra parte, Prebble et al. (2004) y Southwell y Morgan (2010), citados por Feixas et al. (2013), mantienen que los cursos de corta duración que desarrollan temas centrados en habilidades tienen poco impacto en la enseñanza, ya que hay pocas oportunidades para cambiar las concepciones de los profesores sobre la enseñanza y no ofrecen oportunidades para que los profesores apliquen las nuevas técnicas en el contexto específico de la disciplina. Mientras que, los programas más amplios e intensivos los destacan como aquellos que pueden influir en las creencias y comportamientos docentes, dando lugar a un enfoque más centrado en el alumno. En esta línea Fernández y Montero (2007) extraen del análisis de sus datos que las modalidades que se consideran más contribuyentes al desarrollo profesional de los

docentes son los proyectos de formación en centros, los seminarios y grupos de trabajo. Las razones aportadas hacia los proyectos de formación en centros son porque potencian la participación activa de todos los docentes del centro, implican un trabajo más directo y comprometido, tiene mayor proyección práctica, responden a necesidades concretas de los centros, posibilitan la formación entre iguales, la innovación y el cambio, al tiempo que se valora la colaboración con todos los docentes y la comodidad. En cuanto a los seminarios y grupos de trabajos, opinan que posibilitan un contacto directo entre profesionales, generan aportaciones de gran riqueza, establecen un clima de trabajo, posibilitan un mayor acercamiento de intereses y motivaciones afines y resultan altamente motivantes. A gran distancia de estas modalidades se encuentran los cursos, considerándose como una de las modalidades que menos contribuye al desarrollo profesional, dado que implican una escasa participación de los asistentes, resultan poco motivantes, suelen ser repetitivos, poco prácticos, no aportan nada nuevo, no profundizan en los temas, hay que desplazarse, bastaría con leer la bibliografía o el material proporcionado, entre los argumentos aportados por los participantes del estudio.

De entre todas las modalidades existentes, en este apartado se va a realizar una síntesis de los aspectos característicos de las más solicitadas con base a las investigaciones revisadas; los cursos, los grupos de trabajo, los seminarios y talleres.

Cursos:

En la Orden EDU/1057/2014, de 4 de diciembre, (2014, p. 83797) en el anexo, se definen como “actividad formativa que tiene como finalidad la actualización científica, didáctica y metodológica del profesorado, la capacitación para el desempeño de funciones específicas, el desarrollo de proyectos o la especialización y contará con ponentes expertos, encargados del desarrollo de los contenidos del curso y de los trabajos a realizar por los participantes”.

Las características que se considera que debe tener esta modalidad formativa son:

- Incluye contenidos científicos, técnicos, culturales y/o pedagógicos a partir de las aportaciones de especialistas.
- La dirección o coordinación se encarga desde su diseño hasta su evaluación.
- Puede tener un módulo obligatorio y/o un módulo opcional.
- Tiene que haber un mínimo de 10 docentes y un máximo de 50 docentes en el curso.
- La duración de un curso será de 10 horas como mínimo y de 100 como máximo.

Grupos de trabajo:

Para Moreno, Quesada y Pineda (2010) es “una metodología de formación permanente que maximiza el desarrollo profesional y garantiza la eficacia de la formación” (p. 285), además, presenta intrínsecamente factores que son catalizadores para la transferencia de los aprendizajes y permite el máximo grado de autonomía de los participantes.

Esta eficacia de la formación que mencionan Moreno et al. (2010), se ve garantizada gracias a las condiciones favorables que potencia, como son:

- La motivación hacia la mejora de la actuación profesional, lo cual repercute directa y positivamente en la transferencia de los aprendizajes.
- El compromiso con la organización, que potencia la efectividad de la formación.
- La similitud de las actividades formativas a las actuaciones profesionales, lo que genera una mayor transferencia.
- La autonomía, facilitando el uso de lo aprendido en la formación.
- El apoyo de los compañeros y compañeras, que afecta positivamente en los resultados de la formación.

Por último, destacar que de la investigación llevada a cabo por estas autoras se concluye que el 50% de los docentes que recibieron la formación permanente a través del grupo de trabajo llevaron a cabo una posterior transferencia, considerándose este dato muy superior a la que se da en otras modalidades.

Seminarios y talleres:

De Miguel-Díaz (2006, p. 56), define a ambos conceptos como “el espacio físico o escenario donde se construye con profundidad una temática específica del conocimiento en el curso de su desarrollo y a través de intercambios personales entre los asistentes”.

Por un parte, destacamos las características que comparten tanto de los seminarios como de los talleres:

- El protagonismo está en la actividad desarrollada por el grupo.
- El grupo está compuesto por un número pequeño de participantes.
- El rol que ejerce la persona que dirige la actividad de formación varía en función de la técnica que se aplique, puede ser participante, moderador u observador, entre otras.

- El rol del participante es activo, se desarrollarán actividades tales como la interactividad, el intercambio de experiencias, la crítica, la experimentación, la aplicación, el diálogo, la discusión y la reflexión entre los participantes.

Y por otra parte, se hace mención a las diferencias existentes entre cada una de estas modalidades:

- El seminario da mayor opción al debate, la reflexión, el intercambio y la discusión sobre un tema específico, que el taller.
- Los talleres, por su parte, están más dirigidos a la adquisición específica de habilidades manipulativas e instrumentales sobre una temática específica y con una asistencia específica por parte del tutor.

Por último concluir diciendo que estas modalidades implican la formación desde fuera de los centros, sin embargo, algunos autores defienden la idea de una formación permanente desde dentro del centro, insertando la formación a las trayectorias y proyectos propios de los docentes y de los centros (Manzanares y Galván-Bovaira, 2012), también se defiende la Investigación – Acción en los centros, considerada como la forma más adecuada para el desarrollo docente (Fernández-Sierra y Barquín, 1998).

1.4.5. Motivaciones de los docentes hacia la formación permanente

Una vez clarificado qué es la formación permanente, así como qué es lo que la caracteriza y las distintas modalidades existentes. En este apartado nos vamos a centrar en qué es lo que motiva a los docentes a participar en las actividades de formación permanente.

Varios autores han centrado sus estudios en averiguar qué factores son los que condicionan a los docentes en su participación. En primer lugar, destacamos a Biscarri (1993), que tras el análisis de los datos recogidos en su investigación, pone de manifiesto que la motivación de los docentes está condicionada por la presencia de dos tipos de factores, intrínsecos referidos a la percepción de una alta instrumentalidad de la actividad y extrínsecos a la propia actividad, los cuales deciden perceptivamente la no asistencia a la misma.

Entre los diferentes motivos recogidos en su investigación, destacamos por un lado, como los más influyentes para asistir a actividades de formación permanente, la aplicabilidad en el aula de los contenidos del curso, el aumento de su eficacia profesional como docente, a través de la actualización o mejora de sus conocimientos en relación a los contenidos de la actividad y la disponibilidad para asistir. Y por otro lado, como los más influyentes para no asistir a dichas actividades, la no disponibilidad por tiempo y por dificultad de traslado al lugar donde se realiza la actividad.

Años más tarde, García-Llamas (1998), lleva a cabo un estudio en el que pretende valorar las opiniones de los docentes sobre la formación permanente, a través de un cuestionario aplicado a 1238 docentes. Analizados los datos, se obtiene que la preocupación por ayudar a sus alumnos es el factor principal que motiva a los docentes a participar, seguido de alcanzar un buen nivel de conocimientos sobre el tema abordado en la actividad. Como las razones menos influyentes en su participación se encuentran el aprovechar el tiempo libre, equipararse con sus compañeros y los beneficios económicos. Con valores intermedios, de mayor a menor influencia, se encuentran compartir experiencias educativas, establecer contacto con otros compañeros, el placer de estudiar temas novedosos, promocionar profesionalmente y obtener el diploma acreditativo. Como se puede observar, priman los factores intrínsecos frente a los extrínsecos.

Ese mismo año, Fernández-Sierra y Barquín (1998), llevan a cabo un estudio centrado en conocer la opinión que tiene el profesorado andaluz sobre la formación permanente. Es importante señalar que su muestra está compuesta por dos cohortes generacionales con características sociales y profesionales distintas, a los grupos les separa una media de doce años.

En primer lugar, concluyen que los docentes más veteranos consideran que la formación permanente no debe ser obligatoria, puesto que no quieren que su jornada laboral se amplíe, en cambio, los jóvenes piensan que su jornada debería contemplar de manera conjunta tanto la docencia como la formación permanente. En segundo lugar, en cuanto a las razones que llevan a los docentes a realizar dicha formación permanente, se comprueba que los veteranos se decantan por la mejora del puesto de trabajo y por conseguir años sabáticos remunerados, mientras que, los jóvenes se decantan por conseguir una estabilidad profesional. Como aspectos negativos que inciden en este desarrollo profesional, ambos coinciden en la falta de motivación, la rutina y el cansancio.

Manzanares y Galván-Bovaira (2012), extraen de su estudio que los factores que motivan a los docentes de su muestra a participar en la formación permanente son que los contenidos estén ajustados a sus necesidades cotidianas y utilidad en el aula, así como, el poder adquirir recursos y compartir experiencias con compañeros de profesión.

Por su parte, Campos (2010) considera que la motivación de los docentes, además de por factores intrínsecos y extrínsecos, depende del grado de experiencia profesional y los cambios legislativos. En esta línea le acompaña García-Llamas (1998), que en su estudio, presentado anteriormente, hace un análisis de las diferencias existentes atendiendo al nivel educativo, la experiencia docente y el tipo de centro de los docentes de la muestra, en relación a sus respuestas hacia los factores que les motivan a realizar actividades de formación permanente.

En vista a los estudios analizados, podemos observar como la motivación de los docentes hacia la participación en actividades de formación permanente está condicionada por múltiples factores, entre los que se distinguen intrínsecos y extrínsecos a la actividad. Por una parte, como los más influyentes para participar se destacan ampliar y actualizar conocimientos para mejorar su desarrollo docente, así como la aplicabilidad de los contenidos de la actividad al aula, adquirir recursos y compartir experiencias. Y por otra parte, como lo más influyente para no asistir es la poca o nula aplicabilidad de los contenidos, así como la disponibilidad.

Si recordamos las características que deben tener los programas de formación, vemos que existen coincidencias con los factores que mueven a los docentes a participar o no en las actividades de formación permanente.

1.4.6. Transferencia de la formación permanente

Como hemos señalado anteriormente, uno de los aspectos a tener en cuenta en los programas de formación permanente es la transferencia de lo aprendido a la práctica docente, para lograr que esa formación sea eficaz. Por tanto, en este apartado vamos a clarificar este concepto y los factores que condicionan que dicha transferencia sea efectiva.

1.4.6.1. Definición de transferencia

Múltiples son las definiciones que existen de transferencia (Baldwin y Ford, 1988; Kirkpatrick, 1998; Olsen, 1998). Sin embargo, señalamos las que, a nuestro parecer, son las que mejor recogen el significado de transferencia.

En primer lugar, destacamos a Flores (2004, p. 46):

Las transferencias docentes son las relaciones que hacen los profesores en el espacio y tiempo de la formación; ello produce generalizaciones constructivas en las que se manifiestan las competencias, habilidades y concepciones de los docentes, que se re-actualizan en la práctica misma a través de acciones creativas.

En segundo lugar, lo que entienden por transferencia en su investigación Feixas et al. (2013). “La aplicación efectiva y continuada en el lugar de trabajo de un conjunto de habilidades, conocimientos y concepciones aprendidas en un contexto de desarrollo docente” (p. 11).

Y por último, qué entendemos nosotros. La transferencia es el proceso en que el docente aplica los conocimientos y destrezas adquiridas durante su formación, bien sea permanente o inicial, a su práctica docente.

1.4.6.2. Factores que condicionan la transferencia

Una vez revisada la literatura podemos afirmar que la transferencia de la formación a la práctica está condicionada positiva y negativamente por diversos factores.

En primer lugar, vamos destacar el trabajo de Cano (2015), la cual lleva a cabo una revisión de la literatura sobre la transferencia de la formación, en la que, por una parte, encuentra dos artículos (Haverila, Myllylä y Torp, 2009 y Scagnoli, Buki y Johnson, 2005) que hablan sobre los factores que facilitan dicha transferencia. En primer lugar, habla sobre el trabajo de Scagnoli et al. (2005) los cuales concluyen que la transferencia es un proceso complejo influenciado por el estilo de enseñanza de los profesores, por la satisfacción con el trabajo en el entorno en línea, por la similitud de contenido y el contexto entre el curso en línea y el presencial, además, consideran que es necesario una reflexión sobre la práctica para que se dé esa transferencia de contenidos. En segundo lugar, destaca el estudio de Haverila et al. (2009), en el cual tras analizar los debates realizados por su muestra de sujetos sobre aprendizaje significativo y cómo transferir aprendizajes, extraen que los factores personales, tales como la motivación de los aprendizajes, la sensación de autoeficacia y los factores

ambientales, como la retroacción, apoyo por parte de los iguales y de los superiores son necesarios para la transferencia de la formación.

Y por otra parte, señala el trabajo de Doherty (2011), el cual se centra en los factores que dificultan dicha transferencia. Este está de acuerdo con Dede (2004) en que pueden ser de tipo psicológico, como es la motivación y la recompensa, de tipo organizativo, referido a la prestación de apoyo, de tipo político y cultural, como los valores y normas. Doherty (2011) contempla cada uno de estos aspectos desde el ámbito de la motivación.

En segundo lugar, señalamos, de nuevo, la investigación llevada a cabo por Feixas et al. (2013). Estos autores, realizaron una investigación, exhaustiva, centrada en el estudio de la transferencia de la formación docente inicial y continua del profesorado universitario, diseñando una herramienta para identificar los factores relativos al individuo, al entorno laboral y a la propia formación que influyen en su transferencia.

Del análisis de los datos, destacan como factores que facilitan o dificultan la transferencia de la formación docente los siguientes:

- La motivación, concretamente la intrínseca considerada un factor indispensable para que se transfiera a la práctica lo aprendido.
- El diseño de formación, dentro del cual se diferencia:
 - o El grado de utilidad que perciben a la formación, únicamente considerando la formación interesante si tiene carácter instrumental o práctico.
 - o Las posibilidades de reflexionar sobre la propia acción docente comparando con el modelo del formador.
 - o El grado de adaptabilidad de la formación ofrecida al contexto de los docentes, lo ideal es que la formación se plantease desde lo que hace el profesor que acude.
 - o El hecho de que el docente tenga que generar un producto aplicando lo aprendido, esto contribuye a que éste aplique lo aprendido.
 - o La existencia de actividades de seguimiento de la formación, como por ejemplo tutorías entre iguales, tutorías grupales, foros de intercambio y reflexión, asesorías.
- El apoyo de los coordinadores de titulación o responsables docentes, esto ayuda a que los docentes se vean animados a aplicar lo aprendido.

- La predisposición al cambio percibida por los docentes en su entorno próximo, este factor está ligado al anterior, no contar con apoyo y predisposición por al cambio del entorno es algo que dificulta que los docentes lleven a cabo la transferencia.
- Los recursos con los que cuenta el docente para aplicar lo aprendido en la actividad de formación.
- El feedback recibido por parte de los alumnos sobre la práctica, el cual se considera insuficiente dentro de los modelos de evaluación de la docencia actuales.
- El reconocimiento del esfuerzo que hacen los docentes para aplicar lo aprendido en la formación. Percibir una valoración de su esfuerzo es algo que favorece la transferencia.
- La cultura docente del trabajo en equipo. El apoyo entre iguales es algo considerado como positivo, puesto contribuye a que los docentes no se vean solos y se animen a aplicar lo aprendido.
- La organización personal del trabajo, los profesores no estables aluden falta de tiempo para llevar a cabo esa transferencia, considerando que la estabilidad profesional, da margen y seguridad para que el esfuerzo invertido tenga visión de futuro.

A modo de síntesis, podemos decir que los autores coinciden en que la motivación, el apoyo percibido por parte de sus compañeros y superiores, así como la reflexión sobre la práctica, son factores indispensables que favorecen la transferencia de la formación. También es cierto que, todos los factores anteriormente señalados, pueden influir positiva o negativamente, dependiendo del modo en que se den.

1.4.7. Evaluación de la transferencia de la formación

En los modelos presentados en el apartado anterior, podemos apreciar la dificultad que implica evaluar la transferencia de la formación a la práctica, así como el impacto de la formación permanente, del que hablaremos en el siguiente apartado.

En cuanto a la evaluación de la transferencia de la formación a la práctica, decir que es un tema que a día de hoy está adquiriendo relevancia, teniéndose cada día más en cuenta.

Esta dificultad que comenzábamos mencionando, se ve reflejada en las investigaciones que a continuación se presentan. Feixas et al. (2013) reflejaron en su informe, que en las investigaciones sobre la efectividad de los programas de formación, los informes de satisfacción de los participantes eran la forma más dominante de evaluación, centrándose en el proceso y dejando de lado los resultados.

Coincidiendo con Feixas et al. (2013), Stes y Van Petegem (2015), haciendo referencia a los estudios de Fishman, Marx, Best y Tal (2003) y Norton, Richardson, Hartley, Newstead y Mayes (2005), consideran que las evaluaciones se han limitado a medir la satisfacción de los participantes, en lugar de la influencia que tiene dicha formación en la práctica docente, sin tener en cuenta lo que realmente aprenden los docentes durante su formación.

Por su parte, Cano (2015) también interesada por este tema, realiza una revisión de la evaluación de la transferencia de la formación, determinando que a pesar de la progresión que han tenido los modelos de evaluación, se mantienen las mismas dificultades que había tradicionalmente:

- Falta de diseños de evaluación globales y escasez de recursos: por un lado, en el proceso de elaboración de los programas no se elabora una evaluación del mismo, por tanto, una vez desarrollado el programa, resulta complicado llevar a cabo su evaluación, y por otro lado, se asocia la falta de presupuesto, ya que no se estiman horas para realizar procesos de evaluación.
- Marcos temporales para su realización poco viables: cuando se pretende evaluar la transferencia, es necesario dar a los docentes el tiempo necesario para incorporarse a sus centros y tener la oportunidad de aplicar lo visto en la actividad de formación, de una manera contextualizada. Si además, se busca evaluar el impacto que dicha transferencia genera, se necesita de un período de tiempo más extenso, lo cual implica que los programas de formación requieran de un seguimiento longitudinal, así como de un marco temporal superior al que suelen utilizar los que financian los programas.
- Escasa cultura evaluativa: entendida como el conjunto de principios y de prácticas para la revisión constante del quehacer profesional individual y colectivo.

Con esto queda constancia de que aún queda mucho por trabajar en este ámbito. La evaluación de la transferencia de la formación a la práctica docente, es algo a lo que se le debería dar la misma importancia que tiene la creación de programas de formación, puesto que si una vez puestos en práctica no se tiene en cuenta el grado de transferencia que tiene lo expuesto en él, no se podrá mejorar dicha actividad de formación, y por consiguiente, estaremos ante un freno para la mejora del desarrollo profesional, que a su vez repercute en la calidad educativa.

1.4.8. Evaluación del impacto de la formación docente

Este aspecto que introducíamos en el apartado anterior, está unido a la evaluación de la transferencia de la formación docente.

Stes y Van Petegem (2015) recogen en su investigación que los estudios que han analizado sobre el impacto de la formación del profesorado, se han centrado principalmente, en el impacto sobre las concepciones, las creencias, las intenciones de enseñanza y el enfoque docente, (Norton et al., 2005; Postareff et al., 2007).

Por otra parte, decir que son muchos los modelos basados en recoger los distintos niveles en los que se puede medir el impacto de la formación recibida. Del informe realizado por Feixas et al. (2013) reflejamos algunos (Gilbert y Gibbs, 1999; Kirkpatrick, 1998; Kreber y Brook, 2001). El modelo de Kirkpatrick (1998) se destaca como el modelo más difundido para evaluar tanto el impacto como la transferencia de la formación. Este modelo está formado por cuatro niveles: reacción, aprendizaje, aplicación y cambio en el comportamiento e impacto en la organización.

Por otra parte, aparece el modelo de Gilbert y Gibbs (1999), los cuales consideran que los programas de formación deben provocar cambios en los siguientes niveles:

- Cambios en el comportamiento docente: en el comportamiento en el aula.
- Cambios en el desarrollo de la orientación docente: cambio en el enfoque del docente.
- Cambio conceptual: las concepciones de los docentes están vinculadas con sus intenciones y con sus estrategias.
- Práctica reflexiva: desarrollo de los docentes como profesionales reflexivos.

- Aprendizaje de los estudiantes: centrado en el cambio del enfoque de la enseñanza del docente al aprendizaje del estudiante, incluyendo los estilos de aprendizaje y resultados de los alumnos y las percepciones de los alumnos acerca de sus entornos de aprendizaje.

Por su parte, Kreber y Brook (2001), proponen un modelo de evaluación del impacto de la formación basado en seis niveles.

1. Percepciones de los participantes sobre satisfacción con el programa de formación.
2. Creencias de los participantes y enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje.
3. Desempeño docente de los participantes, incluyendo el uso de los conocimientos y habilidades adquiridas.
4. Percepciones de los alumnos del desempeño docente del profesorado.
5. Aprendizaje de los alumnos.
6. La cultura de la institución, incluyendo el cambio institucional.

Y finalmente, destacamos a Zabalza (2011). En su estudio defiende el impacto como uno de los aspectos a tener en cuenta a la hora de evaluar la formación. Como los aspectos a tener presentes en relación al impacto a la hora de evaluar destaca:

- Impacto sobre los usuarios del programa: atendiendo a la modificación de ideas, de su vinculación a la formación, de su participación en grupos de trabajo, etc.
- Impacto sobre la docencia: qué tipo de cambios existen en relación a los programas docentes, a las metodologías, a los sistemas de tutoría o evaluación, etc.
- Impacto sobre la propia institución universitaria: cambios producidos como consecuencia de los programas de formación, en cuanto a creación o consolidación de instancias específicas en el organigrama, creación de puestos en plantilla, de espacios especializados, etc. (Este aspecto no le vamos a tener en cuenta, puesto que nos vamos a centrar en los niveles de Educación Primaria y Secundaria).
- Impacto sobre los alumnos: en relación a las reacciones positivas o negativas de los alumnos como consecuencia de la formación recibida por los docentes o bien si conocen el plan formativo de sus profesores.
- Impacto sobre el conocimiento y el intercambio de experiencias didácticas entre profesores: documentos, comunicaciones a congresos, artículos, productos o recursos didácticos generados por los docentes participante en procesos de formación.

Con base en los anteriores modelos, podemos decir que en la evaluación del impacto de la formación permanente se deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

- El docente participante de la actividad de formación, atendiendo a los cambios producidos en su enfoque y práctica docente.
- Los cambios producidos en las concepciones y creencias de los docentes.
- Los alumnos: en relación a los cambios producidos en su aprendizaje y en sus percepciones sobre la formación del docente y los cambios llevados a cabo por éste.
- Los cambios realizados en las instituciones relacionadas con los docentes.

CAPÍTULO 2

PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN

Hemos visto cómo el aprendizaje cooperativo presenta numerosas ventajas en las clases de Educación Física. Además, hay evidencias empíricas que demuestran que el aprendizaje cooperativo es superior a las estructuras individuales y competitivas, sobre todo a nivel social. Sin embargo, esta metodología sigue siendo poco utilizada en las clases de Educación Física.

Teniendo presente lo anterior y todo lo expuesto en la fundamentación teórica, el propósito de nuestra investigación es descubrir el impacto, a nivel conceptual y procedimental, que tiene en los docentes, realizar un curso de aprendizaje cooperativo en Educación Física. En esta línea se plantean los siguientes objetivos:

Objetivo general

- Determinar el grado de incidencia que ha tenido a nivel conceptual y práctico en un grupo de docentes, de Educación Primaria y Secundaria, de Valladolid, Marbella (Málaga) y Lasarte (San Sebastián), la asistencia a un curso introductorio sobre aprendizaje cooperativo en Educación Física, teniendo en cuenta las variables que lo condicionan.

Objetivos específicos

- Examinar los conocimientos, ideas y opiniones, sobre el aprendizaje cooperativo en Educación Física de los docentes, previos y posteriores a la realización del curso.
- Dar cuenta del grado de transferencia de la formación recibida a la práctica, analizando los cambios producidos en dicha práctica docente y teniendo en cuenta las dificultades y beneficios encontrados.
- Indagar en el grado de profundización en el aprendizaje cooperativo en Educación Física, llevado a cabo por los docentes tras la realización del curso.
- Conocer las opiniones de los asesores de formación permanente, así como en qué medida tienen en cuenta la transferencia de la formación permanente de los docentes a la práctica.

Una vez revisada la literatura expuesta, vemos que introducir el aprendizaje cooperativo en las clases Educación Física es un proceso lento, que requiere de una serie de pasos para que los alumnos se adapten correctamente a esta metodología y se produzcan todos los beneficios que conlleva. En cuanto a la formación permanente de los docentes vemos que son varias las dificultades con las que se encuentran estos para poder transferir a la práctica lo aprendido y que, por tanto, condicionan que esa transferencia sea exitosa o simplemente se produzca. Por ejemplo, una inadecuada formación o una limitación de la misma puede conllevar que el docente se tope con dificultades a la hora de ponerlo en práctica, sobre todo cuando tiene falsas creencias e ideas preconcebidas.

Según esto, las hipótesis que planteamos para nuestro objeto de estudio son:

- La asistencia a un curso introductorio sobre aprendizaje cooperativo en Educación Física provoca en los docentes participantes cambios en la concepción y opinión sobre este, así como cambios en su práctica docente, animándolos a continuar profundizando en esta metodología.
- Existen una serie de factores relacionados con el diseño del curso que condicionan la transferencia de la formación recibida a la práctica y, por consiguiente, la incidencia del curso en los docentes.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA

En este capítulo se pretende explicar el método llevado a cabo en la recogida y análisis de los datos del estudio. Para ello, en primer lugar se explica el diseño de investigación seguido, a continuación el contexto de la investigación, los instrumentos utilizados en dicha recogida de datos; el cuestionario, la entrevista y el focus group y finalmente, el análisis de los datos realizado.

3.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Para la realización de esta investigación se ha utilizado un método de mixto, donde ha predominado el paradigma cualitativo, el cual se ha visto complementado con el cuantitativo.

Se ha buscado comprender la realidad acerca del impacto y transferencia de la formación recibida por los docentes durante el curso, para ello se ha triangulado la información aportada por los docentes en el cuestionario y el focus group, completándola con los datos recogidos de las entrevistas a los asesores de formación permanente.

3.2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio gira en torno al curso de formación permanente “La pedagogía de la cooperación en Educación Física”. Dicho curso fue impartido por el ponente Carlos Velázquez Callado en tres ciudades diferentes; en Valladolid los días 2, 7, 9, 14 y 16 de Octubre de 2014, en Marbella (Málaga) el fin de semana del 29 y 30 de noviembre de 2014 y en Lasarte (San Sebastián) el fin de semana del 7 y 8 de marzo del 2015.

Los inscritos al curso variaron en cada uno de los lugares, siendo 37 docentes en Valladolid, 45 en Marbella y 15 en Lasarte, de entre todos ellos únicamente certificaron el curso 83, los cuales serían los que compondrían la muestra de nuestra investigación. Sin embargo, finalmente, la muestra ha quedado compuesta por 82 docentes, puesto que, uno de ellos, no consiguió ser localizado, quedando la distribución de sujetos por ciudades de la siguiente manera: 31 de Valladolid, 40 de Marbella y 11 de Lasarte. Los docentes participantes imparten clases en Educación Primaria y Secundaria, en centros privados, concertados y públicos, así como en entornos rurales y urbanos.

El curso es considerado un curso introductorio al aprendizaje cooperativo en Educación Física. Introductorio puesto que tuvo una duración de entre 10 y 15 horas. La finalidad del curso es desarrollar diferentes propuestas orientadas al trabajo de la cooperación en las clases de Educación Física, con una doble idea: aprendemos a cooperar y cooperamos para aprender. Para ello se partió de actividades orientadas a la comprensión de la lógica de la cooperación y se avanzó mediante juegos cooperativos, hasta llegar al desarrollo estructuras específicas de aprendizaje cooperativo.

3.3. INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS

Después de haber contextualizado el estudio, en este apartado vamos a detallar los tres instrumentos que hemos utilizado para la recogida de datos, explicando la finalidad que se ha perseguido con cada uno de ellos, además de sus características y el procedimiento seguido desde su elaboración hasta su aplicación.

3.3.1. Cuestionario

El cuestionario es un instrumento para la recogida de datos que se define como “un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista, 2010, p. 217).

La principal finalidad que se persigue con el cuestionario es conocer el impacto, a nivel conceptual y procedimental, producido en los docentes participantes en el curso “La pedagogía de la cooperación en Educación Física”, desarrollado en Valladolid, Marbella y Lasarte.

Dicho cuestionario, (véase apéndice 1), está compuesto por 29 preguntas, divididas en diferentes bloques. Las primeras preguntas son identificativas, también llamadas de ubicación o demográficas (Hernández-Sampieri et al., 2010). A continuación, el cuestionario se divide en 5 bloques de preguntas, en cada uno de ellos se persigue un objetivo específico:

- El primer bloque, compuesto por cinco preguntas, de la 5 a la 9, tiene por objeto indagar acerca de los conocimientos, opiniones e intereses sobre aprendizaje cooperativo en Educación Física, previos a la realización del curso.

- El segundo bloque, formado por nueve preguntas, de la 10 a la 18, está centrado en la puesta en práctica del aprendizaje cooperativo con el alumnado: pasos seguidos, cambios producidos en la práctica docente, dificultades y beneficios encontrados, así como opiniones surgidas.
- El tercer bloque lo forman cuatro preguntas, de la 19 a la 22. Estas preguntas están enfocadas a conocer los cambios conceptuales producidos una vez realizado el curso.
- El cuarto bloque está compuesto por dos preguntas, la 23 y 24. Su objetivo es conocer la opinión general sobre aprendizaje cooperativo en Educación Física de los docentes, después de haber realizado el curso.
- El quinto y último bloque está formado por cinco preguntas, de la 25 a la 29, las cuales están centradas en las reflexiones sobre lo que el curso ha aportado a los docentes.

Profundizando en las características de las preguntas del cuestionario, hemos de decir que planteamos tanto preguntas abiertas como cerradas, dentro de las preguntas cerradas distinguimos dicotómicas, de varias opciones, de multirrespuesta y de escala.

El porqué de plantear estos dos tipos de preguntas ha sido por las ventajas que ofrece cada uno, en el caso de las preguntas cerradas por la facilidad de codificación y posterior análisis. En el caso de las abiertas ha sido para poder profundizar en las opiniones, ideas y comportamientos de los docentes al respecto del aprendizaje cooperativo antes y después de la realización del curso. Matizar que, desde nuestra opinión, las preguntas abiertas y cerradas se complementan, puesto que las cerradas, a veces, limitan las respuestas mientras que las abiertas ofrecen la posibilidad de dar una información amplia.

Una vez elaborado el cuestionario, se llevo a cabo una revisión por parte de cuatro expertos en el campo del aprendizaje cooperativo. Todos ellos reunían las siguientes características para ser considerados expertos:

- Haber publicado artículos sobre aprendizaje cooperativo en revistas, científicas e indexadas, especializadas en la temática.
- Haber realizado su tesis doctoral sobre aprendizaje cooperativo, dos de ellos sobre aspectos generales y los otros dos sobre aprendizaje cooperativo en Educación Física.

- Haber participado en congresos y seminarios sobre aprendizaje cooperativo en Educación Física.
- Estar identificados por otros docentes como referentes en aprendizaje cooperativo.

Después de ser revisado, y realizadas las modificaciones propuestas, se procedió a la distribución del cuestionario a la muestra. El procedimiento seguido fue a través de la autoadministración por correo electrónico, donde se proporcionó a los docentes un enlace a Google Drive para rellenar el cuestionario. La recogida de datos en Valladolid y Marbella se realizó durante dos meses, desde el 19/03/2015 hasta el 19/05/2015. Mientras que en Lasarte se efectuó durante un mes, desde el 17/04/2015 hasta el 19/05/2015. El motivo de administrar un mes después el cuestionario a este grupo de docentes, se debió a que el curso impartido allí terminó el 8 de marzo, por lo tanto, únicamente disponían de 10 días para aplicar lo aprendido, considerándolo tiempo insuficiente, por ello se les dio un margen de un mes más.

3.3.2. Focus Group

El focus group es una técnica cualitativa de recogida de datos, entendida por Hernández-Sampieri et al. (2010, p. 425) como:

Una especie de entrevistas grupales, las cuales consisten en reuniones de grupos pequeños o medianos (tres a diez personas), en las cuales los participantes conversan en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal, bajo la conducción de un especialista en dinámicas grupales.

El objetivo principal que se persigue con esta técnica es recabar información sobre diferentes aspectos; asistencia, impacto del curso a nivel conceptual, transferencia de la formación a la práctica y profundización en la formación, para después, poder triangular estos datos con los aportados en algunas preguntas del cuestionario.

En cuanto a los objetivos específicos planteados para cada uno de los aspectos, anteriormente mencionados:

- Profundizar en los factores y motivaciones que han movido a los docentes a asistir al curso “La pedagogía de la cooperación en Educación Física”, así como en sus opiniones sobre las posibilidades ofrecidas por dicho curso.
- Profundizar en el impacto que ha tenido el curso en los docentes a nivel conceptual.

- Profundizar en la transferencia, llevada a cabo por los docentes, de lo aprendido durante el curso, a su práctica dentro del aula, además de en sus opiniones al respecto.
- Indagar en la profundización realizada por los docentes sobre el aprendizaje cooperativo en Educación Física, así como, en cuanto a sus intenciones para ampliar conocimientos, recursos y técnicas.

Para lograr la consecución de todos estos objetivos se elaboró un guión estructurado de 13 preguntas sobre los temas específicos (véase apéndice 2). No obstante, finalmente quedaron reducidas a 12 durante su desarrollo.

El porqué de la elección de estos cuatro aspectos para profundizar ha sido debido a que se considera que son los que mayor información nos pueden aportar en relación a la incidencia que el curso puede tener en los docentes a nivel conceptual y procedimental.

Una vez elaboradas las preguntas, se seleccionaron los sujetos para la realización del focus group. Se buscó la mayor variedad posible, en cuanto a sexo, tipo de centro en el imparte docencia y años de experiencia. Sin embargo, no tuvimos mucha suerte en cuanto a la disponibilidad de los sujetos. Pudimos convocar a cuatro, aunque finalmente, unos días antes los sujetos se redujeron a tres, y de estos, uno solamente participó 30 minutos, puesto que, por motivos personales, no podía quedarse hasta el final.

Por último, mencionar que se reunió a los docentes el jueves 28 de mayo de 2015, a las 18:00 horas. La actividad, dirigida por mí misma puesto que no se puedo contar con un especialista en dinámicas grupales, tuvo una duración de 45 minutos, se realizó en un seminario de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, donde pudieron disfrutar de un ambiente cómodo y distendido, (véase su transcripción en el apéndice 3).

3.3.3. Entrevista

La entrevista es una técnica cualitativa de recogida de datos definida como “un proceso comunicativo por el cual un investigador extrae una información de una persona (...) que se halla contenida en la biografía de ese interlocutor; entendiendo aquí biografía como el conjunto de las representaciones asociadas a los acontecimientos vividos por el entrevistado” (Alonso, 1998, p. 67).

La principal finalidad que se persigue con esta técnica es, como se incluye en su definición, intercambiar ideas y opiniones, con los asesores de los centros de formación de Valladolid, Marbella y Lasarte, sobre la formación permanente y la evaluación de la misma y de su transferencia a la práctica docente.

Más concretamente se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Conocer las opiniones de los asesores de formación sobre la formación permanente y la repercusión que tiene esta sobre la práctica docente. Asimismo, conocer sus opiniones acerca de la motivación de los docentes hacia la asistencia a las actividades de formación permanente.
- Conocer las medidas llevadas a cabo por los asesores de formación para evaluar tanto la formación permanente, como la transferencia de la formación a la práctica.
- Conocer en qué medida se tuvieron en cuenta en la planificación del curso “La pedagogía de la cooperación en Educación Física” distintos factores que condicionan la transferencia de la formación a la práctica.

Las entrevistas han sido realizadas a los 3 asesores de formación de los centros que han organizado este curso en Valladolid, Marbella y Lasarte.

Hay que señalar que se han hecho dos tipos de entrevistas, una personal, al asesor del centro de formación de Valladolid, y otra por internet, en forma de cuestionario, a los asesores de los centros de formación de Marbella y Lasarte.

Ambos tipos de entrevista han tenido un formato estructurado con las mismas preguntas abiertas, concretamente 6, donde se pregunta por aspectos concretos, (véase apéndice 4 y 5). Sí que es cierto que la realizada de forma personal ha permitido obtener mayor información que las otras.

Los motivos por los cuales se decidió centrarse en esos aspectos, fue para poder, nuevamente, triangular los datos con los aportados por los docentes, en cuanto a la evaluación de la formación permanente y de su transferencia en la práctica.

Finalmente, una vez elaboradas las preguntas de las entrevistas, se enviaron por correo electrónico a los asesores de Marbella y Lasarte el 08/05/2015, y se concertó una cita con el asesor de Valladolid el 14/05/2015 a las 10:00 h, para la entrevista personal, la cual se realizó en una sala del CFIE (Centro de Formación del Profesorado e Innovación Educativa) y tuvo una duración de 36 minutos (véase su transcripción en el apéndice 6).

3.4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

El análisis de los datos es considerado el paso previo a la interpretación de los mismos para después, poder extraer conclusiones al respecto.

En función del tipo de análisis que se ha realizado hemos utilizado unas herramientas u otras. En el caso del análisis cualitativo de los datos recogidos de las preguntas abiertas del cuestionario, del focus group y de las entrevistas a los asesores, hemos utilizado el programa Nudist Vivo 8.0, Microsoft Office Word 2007 y Microsoft Office Excel 2007. Para el análisis cuantitativo de alguna de las preguntas cerradas del cuestionario hemos optado por el programa SPSS 22 (Statistical Package for the Social Sciences).

Concretamente, del cuestionario se ha realizado el análisis de contenido de las preguntas 7, 8 y 20, a través de Nudist Vivo 8.0, de los cuales han emergido las categorías que se exponen a continuación (tabla 3.1.). El resto de preguntas abiertas se han analizado a través del programa Microsoft Office Word 2007.

Tabla 3.1.

Categorías emergentes de los análisis de contenidos

	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
PREGUNTA 7	Definición	Metodología
		Otras denominaciones
		Sin denominar
	Funcionalidad	-
	Características	Interdependencia positiva
		Otras
	Requisitos	-
PREGUNTA 8	Formación	Conceptual
		Práctica
		Alternativa metodológica
	Interés	-
	Necesidad del alumnado	-
	Ponente	-
	Compartir	-
	Implantación	-
	Agentes externos	-
	Otras	-

PREGUNTA 20	Definición	Metodología
		Trabajo en grupo
		Otras denominaciones
		Sin denominar
	Funcionalidad	Logro de objetivos
		Mejora del aprendizaje
		Otros
	Características	Interdependencia positiva
		Habilidades interpersonales y de trabajo en pequeño grupo
		Responsabilidad individual
		Otros

En relación al focus group y la entrevista al asesor de Valladolid, señalar que para sus transcripciones y análisis de contenido también se utilizó el programa Nudist Vivo 8.0, así como para los cuestionarios abiertos de los asesores de formación de Marbella y Lasarte.

Finalmente, en lo referido al análisis cuantitativo de algunas de las preguntas cerradas del cuestionario, se ha realizado un análisis estadístico descriptivo mediante el programa SPSS 22.

Las razones que nos han llevado a utilizar estos programas y no otros se deben a que todos los programas facilitan el tratamiento y gestión de los datos, permitiendo organizar la información. En el caso de Nudist Vivo, se ha organizado la información en categorías, a través del análisis de contenido, mientras que con SPSS los datos se organizan para ser analizados estadísticamente. En cuanto a Microsoft Office Word 2007 nos permite la redacción del informe de investigación y Microsoft Office Excel 2007 la organización y tratamiento de los datos obtenidos del cuestionario a través de Google Drive.

Los resultados e interpretaciones derivadas de este análisis de los datos se presentan en el siguiente capítulo.

3.5. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación (figura 3.1.), se presentan, de manera esquemática, las diferentes fases por las que se ha pasado para la elaboración de esta investigación.

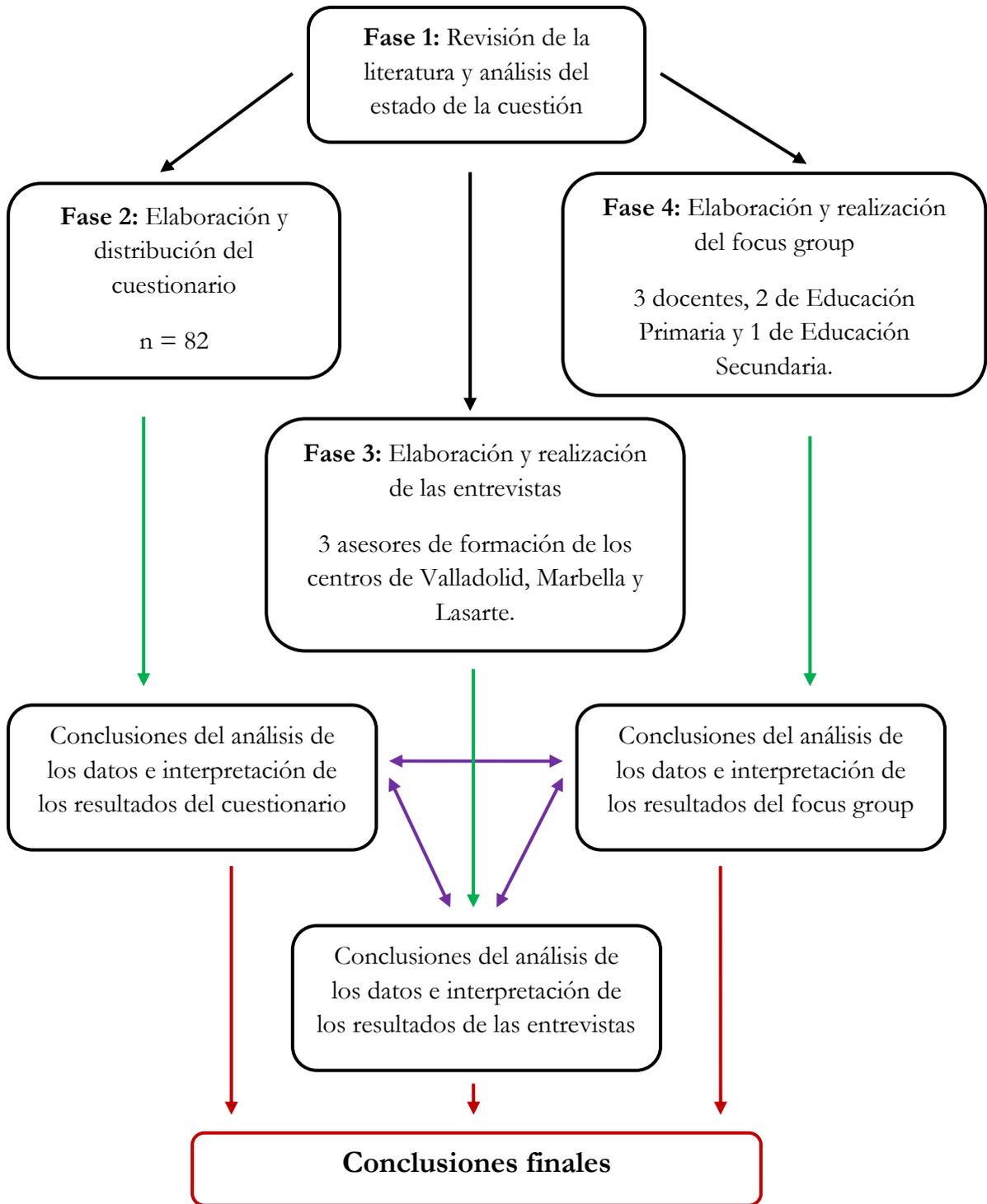


Figura 3.1. Fases para el diseño de la investigación (elaboración propia)

CAPÍTULO 4

RESULTADOS

Con el análisis de los datos se generan unos resultados que posteriormente serán interpretados derivando en unas conclusiones tras su triangulación. En este capítulo nos centraremos en la interpretación de los resultados de cada uno de los instrumentos utilizados, dejando para el siguiente la discusión de los mismos y las conclusiones.

4.1. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO

El cuestionario está compuesto por 29 preguntas agrupadas en diferentes bloques. La interpretación de los resultados la vamos a realizar aprovechando esta distribución.

Pero antes de entrar en dicha interpretación, mencionar que de los 82 docentes a los que se les envió el cuestionario contestaron únicamente 41, el 50 %. Entendemos que la muestra no es significativa para llegar a ninguna generalización, ni ese es nuestro objetivo a la hora de hacer este estudio. Lo que buscamos es determinar, en este caso concreto, la incidencia que ha tenido en los docentes, la realización de un curso introductorio al aprendizaje cooperativo en Educación Física. De este modo, comenzaremos identificando las características generales de los docentes que respondieron al cuestionario.

4.1.1. Preguntas identificativas

En la tabla 4.1. se detalla el número de sujetos al que se envió el cuestionario y cuántos lo han respondido, en función del lugar dónde realizó el curso.

Tabla 4.1.

Número de sujetos al que se envió el cuestionario y cuántos lo han respondido, en función del lugar dónde realizó el curso

		ENVIADO	RESPUESTAS	PORCENTAJE DE PARTICIPACIÓN
LUGAR	VALLADOLID	31	22	71 %
	MARBELLA	40	11	27.5 %
	LASARTE	11	8	73 %
	TOTAL	82	41	

Teniendo en cuenta la participación en cada lugar podemos afirmar que Lasarte ha sido el lugar dónde mayor participación ha habido (73%), seguido de Valladolid (71%) y quedando con el menor porcentaje de participación Marbella, tan sólo 11 respuestas de las 40 enviadas (27.5%). Sin embargo, si calculamos el porcentaje total de participación en el cuestionario de cada lugar, en términos absolutos, vemos que más de la mitad de las repuestas provienen de docentes que realizaron el curso en Valladolid, un 54%, seguido de Marbella con un 27% y por último Lasarte con tan sólo un 19 % de participación del total.

En la siguiente tabla (tabla 4.2.) se muestra la distribución de los sujetos de la muestra en función de sus características; sexo, tipo de centro al que pertenece, ámbito del mismo, etapa en la que imparte clases y años de experiencia.

En cuanto a la edad, decir que la muestra se distribuye en una franja de edad entre los 27 y 58 años ($\bar{X} = 38,27$; $\sigma = 6,92$).

Tabla 4.2.

Distribución de los sujetos de la muestra en función de sus características

		RESPUESTAS	PORCENTAJE
SEXO	MASCULINO	29	71 %
	FEMENINO	12	29 %
	TOTAL	41	
TIPO	PUBLICO	28	68 %
	CONCERTADO	13	32 %
	PRIVADO	0	0 %
	TOTAL	41	
ÁMBITO	RURAL	2	5 %
	URBANO	39	95 %
	TOTAL	41	
ETAPA	PRIMARIA	22	54 %
	SECUNDARIA	17	41 %
	AMBAS	2	5 %
	TOTAL	41	
AÑOS DE EXPERIENCIA	0 – 2	1	2,4 %
	2 – 4	3	7,3 %
	4 – 6	2	5 %
	6 – 8	7	17 %
	8 – 10	5	12,2 %
	+ 10	23	56,1 %
	TOTAL	41	

Atendiendo al sexo de la muestra, vemos que ha habido un mayor número de respuestas de hombres que de mujeres, sin embargo, no podemos afirmar que ha habido un mayor porcentaje de participación masculina que femenina, ya que no conocemos el sexo de los 82 sujetos que componen la muestra.

En cuanto al tipo de centro y ámbito de este, observamos que todos los docentes pertenecen a centros públicos o concertados, no hay ninguno de centro privado. De entre todos ellos, 28 dan clases en un centro público, a su vez de entre esos 28, solo dos están en un centro de ámbito rural. Por ello, podemos decir que en nuestra muestra hay un predominio de docentes de centros públicos en ámbito urbano.

En relación a la etapa en la que imparten clases, se observa que la distribución de la muestra es más equitativa, 22 docentes lo hacen en Primaria, 17 en Secundaria y dos en ambas etapas, perteneciendo estos dos últimos docentes a centros concertados en ámbito urbano.

Por último, atendiendo a los años de experiencia, podemos afirmar que 35 de los 41 sujetos de la muestra tienen una experiencia impartiendo clases de más de seis años. De entre ellos, 23 docentes superan los 10 años. Según estos datos, podemos decir que nuestra muestra de sujetos tiene amplia experiencia en el campo de la Educación Física.

4.1.2. Primer bloque: conocimientos, opiniones e intereses sobre aprendizaje cooperativo en Educación Física, previos a la realización del curso

En este primer bloque vamos a analizar los resultados obtenidos en las preguntas relativas a las opiniones, conocimientos e intereses sobre aprendizaje cooperativo en Educación Física, previos a la realización del curso, de los docentes.

De entre los 41 docentes que han respondido el cuestionario, 33 afirman tener conocimientos previos referidos al aprendizaje cooperativo, si bien cinco de ellos manifiestan que su grado de conocimiento, antes del curso, era muy bajo. En otras palabras, habían oído hablar del aprendizaje cooperativo, pero no habían realizado acciones tendentes a profundizar en su conocimiento. Por ello, el número de sujetos que puede dar una opinión mínimamente fundamentada sobre el aprendizaje cooperativo, antes de asistir al curso, se reduce a 28.

De estos 28 sujetos, 21 consideran tener un grado de conocimiento bajo ($n = 11$) o medio ($n = 10$), lo que implica una documentación de manera autónoma para los primeros y la complementación con la realización de cursos, seminarios o talleres para los segundos.

Son menos docentes los que consideran que tienen un grado alto ($n = 6$) o muy alto ($n = 1$) de conocimientos, lo que implica que ya han puesto en práctica con su alumnado esta metodología.

Para tratar de comprender cómo conciben los docentes el aprendizaje cooperativo se les pidió su opinión sobre el mismo.

Se ha realizado un análisis de contenido de dichas opiniones, en el cual hemos establecido cuatro categorías: definición, funcionalidad, características y requisitos, interpretando los resultados de la siguiente manera:

Definición:

De entre los 28 docentes que han respondido esta cuestión, únicamente 21 lo han definido. Tras el análisis de estas definiciones comprobamos que, para referirse al aprendizaje cooperativo, emplean de manera más recurrente los siguientes términos: metodología, forma y manera. Por otra parte, hay algunos docentes que comparten el no saber cómo definirlo y se refieren a ello como “algo”.

“Metodología muy válida y apropiada para la enseñanza de todo tipo de contenidos y áreas”
(H53P+10)².

“Me parece una metodología de trabajo muy interesante tanto en E. F. como en otras materias (...)” (H48P+10).

“Una muy buena manera de enseñar, no solo contenidos motrices, si no actitudes sociales entre los alumnos (que lo motriz sea la excusa para que los alumnos aprendan a convivir)”
(M27P4-6).

“Una manera de aprender mediante la colaboración, cooperación y respeto” (M38P+10).

²Se ha utilizado un sistema de codificación donde la primera letra corresponde al sexo; H (hombre), M (Mujer), las dos cifras siguientes a la edad, la siguiente letra a la etapa en la que imparte docencia; P (Primaria), S (Secundaria) o A (Ambas) y las últimas cifras indican los años de experiencia docente.

“Una forma diferente de organizar, transmitir y adquirir conocimientos” (H51S+10).

“Que era algo que podía ser interesante para profundizar en ello y que, de todas formas, de alguna manera ya era algo inherente a la asignatura de Educación Física” (H37S+10).

En relación a los diferentes términos utilizados, se crean tres subcategorías que responden al nombre de “metodología”, “otras denominaciones” y “sin denominar”. La razón por la cual, hemos establecido la subcategoría “metodología”, es que, de entre todos los términos, el más utilizado y apto es este, entendiendo el aprendizaje cooperativo como una metodología educativa (Velázquez, 2013a, p. 101).

Otro aspecto a destacar en las definiciones aportadas son los adjetivos atribuidos al aprendizaje cooperativo; interesante, válido, apropiado, útil, imprescindible, inherente a la Educación Física, adecuado.

De todo ello se deduce en primer lugar que, previamente a recibir el curso, ya tenían una visión positiva del aprendizaje cooperativo, llena de posibilidades a la hora de llevar a cabo el proceso de enseñanza – aprendizaje. Entre estas posibilidades se destaca el cubrir las necesidades del alumnado actual, enseñar no solo contenidos motrices, sino también actitudes sociales, el aprendizaje mediante la colaboración, cooperación y respeto, una alternativa al aprendizaje tradicional. En segundo lugar debemos subrayar que, a pesar de que sí han aportado datos propios del aprendizaje cooperativo, ninguno de ellos ha sido capaz de plasmar una definición elaborada del mismo.

Funcionalidad:

En su opinión previa sobre el aprendizaje cooperativo, ocho docentes han incluido para qué sirve el aprendizaje cooperativo. Entre la variedad de sus opiniones, dos han coincidido en que sirve para trabajar valores.

“El aprendizaje cooperativo es una metodología muy presente en la asignatura de la Educación Física, gracias a la cual el trabajo principalmente sobre valores y actitudes se hace muy evidente y resultaba muy útil para trabajar y evaluar estos aspectos” (H32A6-8).

“Muy útil y significativo para trabajar valores de integración social, comunicación...” (H30S6-8).

“Es una herramienta imprescindible para poder dar respuesta a las necesidades de esta sociedad basada en la competición y la individualidad” (M38P6-8).

“Es necesario para el desarrollo integral de nuestr@s alumn@s” (M52S+10).

“Que puede ser una alternativa al aprendizaje tradicional y muy adecuado para impulsar la convivencia de los alumnos” (H38P+10).

Características:

La tercera categoría que establecemos es la de las características que se han aportado sobre el aprendizaje cooperativo por 12 de los docentes. Todas ellas aúnan al aprendizaje cooperativo hacia una visión de trabajo positivo con el alumnado. Muchas de estas características aportadas se centran en la importancia de responsabilizar al alumnado tanto de su trabajo como del grupo, de ayudarse unos a otros, buscando objetivos comunes, objetivos de equipo, haciendo ver al alumno los beneficios del logro del grupo. Estas aportaciones nos hacen pensar que algunos docentes, antes de recibir el curso, ya tenían una visión acertada sobre alguna de las características propias del aprendizaje cooperativo, en este caso concreto relacionada con la interdependencia positiva. Por esta razón, decidimos agrupar todas las características relacionadas con este aspecto en la subcategoría “interdependencia positiva”. El resto de las características que se reflejan, son agrupadas en la subcategoría “otras”.

“El aprendizaje cooperativo como contenido o como metodología, en las clases de Educación Física, da muy buenos resultados, creando ante todo un buen clima de convivencia en el trabajo y aprendiendo a dar valor más al trabajo del día a día y no al resultado final, centrado más en el proceso que en los resultados (...)” (M35P+10).

“Una línea metodológica que responsabiliza al alumno/a de su trabajo y del grupo” (M40P+10).

“Me parecía una propuesta muy interesante, ya que los alumnos aprenden a ayudarse y trabajar unos con otros, y ver que en muchas ocasiones es mucho más gratificante y enriquecedor el logro del grupo que el logro individual” (M29P6-8).

“Una manera de trabajar, que se basa en el recorrido y desarrollo, y no solo en el resultado o rendimiento” (H40P+10).

Requisitos:

Esta última categoría, recoge la opinión de una única docente, que reflejó el requisito que conlleva la puesta en práctica del aprendizaje cooperativo en Educación Física.

“Que para poder ponerlo en práctica necesitaba formación” (M27P4-6).

Retomamos de nuevo a los 41 sujetos, en este caso para interpretar los resultados obtenidos sobre cuáles han sido las razones que les llevaron a interesarse por el aprendizaje cooperativo, así como las razones que les han llevado a asistir a este curso concreto.

La mayor parte de los docentes (n = 37) afirman haber asistido a este curso únicamente por un interés hacia la metodología y/o para complementar y/o profundizar en sus conocimientos. Un menor número de sujetos (n = 3) señalan entre sus razones obligación por parte de su centro educativo o méritos de formación (horas por sexenios). Por último, un sujeto (n = 1) marcó como única razón para asistir obtener méritos de formación.

En relación a las razones que les llevan a acercarse al aprendizaje cooperativo, tras realizar un análisis de contenido, señalamos en primer lugar, sus ganas de formarse a nivel conceptual y práctico. En segundo lugar, su interés y curiosidad personal hacia el tema. En tercer lugar, para dar respuesta a necesidades del alumnado en su formación. Y en último lugar, el ponente, el cual ha jugado un papel importante, puesto que varios docentes lo señalan como razón para asistir al curso y conocer su forma de trabajar.

“Por una actualización o mejora para mi práctica docente” (M34P2-4).

“Por mejorar mi trabajo como profesor y tener más alternativas” (H37S+10).

“Para profundizar, curiosidad y por el maestro que dirigía el curso, por su trayectoria y porque ya había asistido a otros cursos donde él fue ponente y me gustó la manera de entender la Educación Física” (H34P+10).

“Siempre me parecía un tema interesante y me parecía que además de trabajar habilidades se trabajan muchas actitudes” (H33P6-8).

“La necesidad de que l@s alumn@s experimenten otras formas de aprendizaje necesarias para su desarrollo y madurez personal y su forma de afrontar y resolver los retos que les va a plantear la vida en el futuro” (M52S+10).

“De la necesidad de dar respuesta a competitividad, inconformidad y apatía de un número de alumnos/as” (M40P+10).

“Había oído hablar del ponente y me interesaba ver de qué manera lo enfocaba y trabajaba” (M27P4-6).

Además de estas razones principales, en menor medida apuntan que su interés hacia el aprendizaje cooperativo se encuentra en la oportunidad de compartir experiencias, en la implantación de la metodología en el centro educativo o movido por agentes externos.

Todas estas razones nos llevan a pensar que la muestra, tiene interés en su formación permanente, en concreto, hacia el aprendizaje cooperativo, con el fin de conocer más sobre esta metodología, bien sea para empezar a tener contacto con ella o para complementar y profundizar en sus conocimientos al respecto, así como, para dar respuesta a posibles necesidades del alumnado.

4.1.3. Segundo bloque: proceso de la puesta en práctica del aprendizaje cooperativo

En este segundo bloque vamos a hablar sobre el proceso de la puesta en práctica del aprendizaje cooperativo de los docentes con su alumnado, después de asistir al curso.

En primer lugar, hay que señalar que, tras la realización del curso, de los 41 docentes de la muestra, 36 han puesto en práctica el aprendizaje cooperativo en sus aulas, mientras que cinco de ellos no. Si bien hay que señalar que dos de esos docentes no han podido trabajar con alumnado, uno porque no está dando clases y otro porque está de baja médica.

Los argumentos aportados justificando su respuesta negativa se dividen en dos, por una parte, los que consideran necesaria una preparación y planificación previa para introducir una nueva metodología y por ello aún no lo han puesto en práctica, y por otra parte, los que han empezado por introducir pequeñas actividades vistas en el curso, pero sin trabajar el aprendizaje cooperativo como tal.

Tomando como referencia los 36 docentes que sí han puesto en práctica el aprendizaje cooperativo con su alumnado, vemos en primer lugar, que tres de ellos no han realizado ningún cambio en su práctica docente, puesto que ya trabajan el aprendizaje cooperativo con su alumnado. En segundo lugar, cuatro docentes consideran que su práctica ha cambiado en un grado alto, es decir, se encuentran en la fase de introducción del juego cooperativo como acercamiento al aprendizaje cooperativo. Y tan solo uno lo considera en un grado muy alto, lo que significa que ya ha introducido el aprendizaje cooperativo empezando por las estructuras básicas para seguir con las complejas.

Si retomamos los datos relativos al grado de conocimiento que consideran que tenían los docentes antes de asistir al curso, vemos que los tres docentes que no han realizado ningún cambio, consideran que tenían un grado alto y muy alto de conocimientos, por tanto, es previsible que no hayan realizado ningún cambio, puesto que ya lo trabajaban con sus alumnos. En cuanto al docente que ha cambiado un grado muy alto su práctica aporta un grado medio de conocimientos, al igual que tres de los que han realizado un alto grado de cambios en su práctica. Esto nos lleva a pensar que este curso ha sido el que les ha motivado para, por fin, poner en práctica el aprendizaje cooperativo con sus alumnos, puesto que anteriormente también habían recibido formación pero no la habían puesto en práctica.

En tercer lugar, los 14 docentes que se posicionan ante un grado medio de cambios en su práctica docente, los entendemos como aquellos que han puesto en práctica el primer paso para introducir esta metodología.

Por último, recogemos que otros 14 docentes han respondido que su práctica docente ha cambiado en un grado bajo, interpretando como tal que estos docentes únicamente han introducido algún juego cooperativo en sus sesiones sin prestar atención al resto de factores que hay que tener en cuenta para introducir la metodología de una manera progresiva.

Si retomamos, de nuevo, el grado de conocimientos previos al curso, vemos que de estos 14 docentes, 13, contestaron que no tenían conocimientos, que tenían un grado muy bajo o bajo de conocimientos. Lo que se podría interpretar como que el curso no les ha dado las suficientes claves para poder ir más allá e introducir situaciones de conflicto cognitivo y fomentar el clima positivo dentro del aula. O bien que, simplemente, no han tenido la oportunidad de profundizar más.

Sin embargo, es conveniente ir un poco más allá en esta interpretación, y de igual manera observar el grado de conocimientos previos al curso de los 14 docentes que han cambiado un grado medio su práctica, y que, por tanto, sí han introducido situaciones de conflicto y fomentado un clima positivo en el aula. Así, podemos observar que también había docentes con conocimientos nulos o con un grado muy bajo o bajo de conocimientos previos. Esto nos hace pensar que el curso sí que capacita para poder poner en práctica este primer paso para introducir el aprendizaje cooperativo en las clases de Educación Física.

Teniendo en cuenta, por un lado, que, como hemos reflejado en la fundamentación teórica, la introducción del aprendizaje cooperativo es un proceso que incluye varios pasos, donde cada uno de ellos necesita de un tiempo para que los alumnos se vayan adaptando, y por otro lado, los conocimientos previos de los docentes antes de asistir al curso (34 no habían puesto en práctica el aprendizaje cooperativo con sus alumnos), así como el poco tiempo transcurrido desde el final de este, consideramos que un grado medio de cambio en la práctica docente, es el grado más adecuado para que se encuentren los docentes que no lo habían aplicando antes.

Estos cambios en la práctica docente implican la puesta en práctica de una serie de pasos o estrategias, por ello se les pide a los docentes que valoren el tiempo dedicado a cada uno de ellos. Es cierto que hemos tenido que desestimar muchas respuestas, puesto que muchos docentes han valorado pasos o estrategias que no correspondían con su grado de cambio.

A continuación, señalamos los sujetos que deberían haber valorado cada una de las opciones dadas en el cuestionario en relación al grado de cambio realizado en su práctica docente.

En la sexta y séptima opción, únicamente deberían haber empleado tiempo el docente que marco un grado muy alto de cambio en su práctica y los tres que marcaron ninguno. En la primera, segunda, cuarta y quinta opción, deberían haber empleado tiempo en ellas todos los docentes excepto, los 14 sujetos que marcaron un grado bajo de cambio de la práctica docente. Estos únicamente deberían haber empleado tiempo en la tercera opción.

Teniendo en cuenta estas desestimaciones, señalamos que la mayor parte de los docentes con un grado medio y alto, han dedicado más tiempo a fomentar un clima positivo entre los alumnos (segunda opción), dejando en segundo lugar a la confrontación de las ideas previas del alumnado sobre la cooperación y la realidad (primera opción), a crear el grupo como unidad de aprendizaje (cuarta opción) y a utilizar el juego motor cooperativo (tercera opción).

Por su parte, los docentes que tenían un grado muy alto o un grado nulo, han dedicado más tiempo a fomentar un clima positivo entre los alumnos (segunda opción), a utilizar el juego motor cooperativo (tercera opción), a crear el grupo como unidad de aprendizaje (cuarta opción) e introducir el aprendizaje cooperativo a través de estructuras básicas (sexta opción) y complejas (séptima opción).

Entre las razones que han movido a los docentes a *“aplicar el aprendizaje cooperativo”* en sus clases destaca como la más enumerada (n = 28), *“promover una mejora de las habilidades sociales y el trabajo en grupo”*, le sigue con 24 veces señalada cada una *“una mejora de las relaciones entre los alumnos”* y *“promover el aumento de la responsabilidad y la participación del alumnado”*. *“Promover la aceptación e interrelación social”* y *“promover la motivación por la asignatura y la actividad física en general”* han sido señaladas 18 y 16 veces respectivamente. Por último, seleccionada sólo 5 veces está *“la inclusión de alumnos con discapacidad”*. En cuanto a la opción *“otras”* sólo tres han respondido, señalando obligación por incluir el aprendizaje cooperativo en Educación Física, ver si da resultado y principios, esta última se desestima por carecer de sentido.

De estos resultados podemos interpretar que los docentes tienen mayor preocupación e interés por que sus alumnos mejoren a nivel social, en sus relaciones con los compañeros. El hecho de que cinco sujetos hayan sido motivados a aplicar el aprendizaje cooperativo en sus clases de Educación Física para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad es un hecho positivo, que nos indica que los docentes se interesan por buscar metodologías que favorezcan su inclusión e integración en clase.

Entre las *“conductas”* que se manifiestan en las clases de Educación Física como resultado de la aplicación del aprendizaje cooperativo destacan, en el siguiente orden y teniendo en cuenta que no hay un criterio fijo según el cual todos los docentes interpreten de la misma manera los diferentes grados de 1 – 7, por lo que se realiza un cómputo de cuáles han sido las opciones que un mayor número de veces han sido valoradas con el mayor grado de conformidad por cada uno de ellos.

En primer lugar, *promover la capacidad de trabajo en equipo*, le siguen, *mejora de las relaciones sociales*, *desarrollo de las habilidades comunicativas por parte del alumnado*, *promueve la participación activa del alumnado que presenta alguna discapacidad*, *favorece la comunicación interpersonal*, *umentan los mensajes positivos entre los compañeros*, *facilita la aparición de comportamientos prosociales en el alumnado*, *facilita la relación entre compañeros de distinto sexo*, *promueve una mejora sobre el nivel actitudinal del alumnado* y *favorece la empatía*, *desarrolla un autoconcepto positivo en el alumnado*, *facilita la relación entre compañeros de igual sexo*, *facilita la regulación de conflictos* y *permite un mayor control de la clase*. Finalmente, con el menor número de veces valorada con el máximo grado de conformidad: *mejora el rendimiento motor*.

Estas valoraciones realizadas por los docentes, con base a su experiencia personal, coinciden con los resultados aportados por las investigaciones reflejadas en el apartado 1.2.3.4. de la fundamentación teórica.

De entre los 36 sujetos que sí han puesto en práctica el aprendizaje cooperativo, vemos que 25 han tenido en cuenta la responsabilidad individual de todos los alumnos, mientras que 10 no, (un docente no respondió). Esto nos lleva a pensar que estos 25 docentes pueden haber provocado un mayor aprendizaje individual que los otros 10, logrando que los alumnos se esfuercen al máximo para alcanzar el objetivo propuesto y entendiendo ese beneficio como personal y del grupo. Además, pueden haber evitado que se generasen conductas negativas durante sus sesiones, así como el abandono de responsabilidades.

Otro de los aspectos a tener en cuenta al poner en práctica el aprendizaje cooperativo con los alumnos es la “*evaluación*”, la cual ha de tener en cuenta la adquisición de aprendizajes tanto motores como sociales, puesto que como ya sabemos, a través del aprendizaje cooperativo se trabajan ambas esferas.

Según esto, vemos que, de los 36 sujetos, 23 han manifestado haber tenido en cuenta en su evaluación ambos aspectos, mientras que 13 no. Esto nos induce a pensar que, a pesar de haberse visto capacitados para poner en práctica el aprendizaje cooperativo, llevar a cabo la evaluación del mismo es una tarea que requiere de una mayor formación, puesto que quizá los docentes de Educación Física no estén habituados a evaluar los aprendizajes sociales.

Las “*dificultades*” con las que se han encontrado los docentes durante la puesta en práctica del aprendizaje cooperativo ha sido otro aspecto recogido, obteniendo como la dificultad más señalada ($n = 21$) “falta de conocimientos para poder poner correctamente en práctica el aprendizaje cooperativo”; en segundo lugar, “sensación de poco aprovechamiento de la sesión por la falta de costumbre, tanto de los alumnos como del docente, para trabajar con esta metodología”. Le siguen, “aumento de conflictos entre el alumnado para ponerse de acuerdo”, “sensación de pérdida de tiempo al dejar a los alumnos organizarse en grupo para la realización de las tareas o ejercicios” y “poca aceptación por parte de los alumnos”.

El hecho de que las dos opciones más señaladas sean esas, nos indica que los sujetos no tienen ni la formación ni la práctica suficiente para aplicar el aprendizaje cooperativo con sus alumnos. Esto se entiende perfectamente, si tenemos en cuenta, basándonos en su grado de conocimiento previo a asistir al curso, que para 8 de ellos es la primera vez que, a través del curso, reciben formación sobre aprendizaje cooperativo, mientras que para 20 de

los 21 docentes que señalan falta de conocimientos, es la primera vez que lo ponen en práctica con sus alumnos.

Por último, mencionar que siete sujetos han marcado otras opciones, entre las que destacamos las siguientes.

“Debo reestructurar las sesiones, cambiarlas” (H44S+10).

“A la hora de crear los grupos, algún problema entre los alumn@s por no aceptar su grupo” (H40P+10).

“Necesidad de tiempo” (H28S2-4).

Finalmente, de entre los 36 docentes que sí han puesto en práctica el aprendizaje cooperativo vemos, que un gran número de ellos no consideran que sea una metodología fácil de poner en práctica, piensan que requiere de mucho trabajo y tiempo por parte del docente y del alumno, el cual ven como necesario que se prepare previamente para poner en práctica. Por otra parte, no consideran más difícil evaluar a los alumnos a través de esta metodología; sin embargo, de entre los 25 que lo consideran 10 no han tenido en cuenta tanto aspectos sociales como motores en la evaluación. Finalmente, la mayor parte piensa que sus sesiones han mejorado en cuanto a calidad tras su aplicación, debido a que han podido detectar una mejora en las relaciones sociales de sus alumnos y del ambiente de clase, así como una mayor motivación e implicación del alumnado, cuya actitud y participación es más positiva.

4.1.4. Tercer bloque: cambios conceptuales tras realizar el curso

Los resultados que vamos a interpretar en este bloque de preguntas, están relacionadas con los cambios conceptuales que han experimentados los docentes tras realizar el curso.

Retomando a los 41 sujetos de la muestra, observamos que 36 de ellos consideran que sí se han producido cambios en su concepción del aprendizaje cooperativo, lo cual resulta lógico. Por el contrario, 5 no lo consideran, sin embargo, todos ellos consideran tener un grado muy alto ($n = 1$), alto ($n = 3$) y medio ($n = 1$) de conocimientos previos. Esto justificaría, en parte, su respuesta negativa.

Hacemos distinción entre aquellos que niegan haber experimentado cambios en su concepción y los que afirman este hecho. Según esto, empezamos comentando las respuestas de éstos últimos, de las cuales hemos realizado un análisis de contenido de las definiciones que han elaborado. Como resultado, teniendo en cuenta los conocimientos adquiridos y comparando con las opiniones aportadas en la pregunta 7, podemos decir que en cuanto a la definición, propiamente dicha, no se han producido cambios significativos. El número de sujetos que definen el aprendizaje cooperativo como una metodología ($n = 8$) no aumenta. Aparecen nuevos términos entre los que se destacan “aprendizaje” ($n = 7$) y “trabajo en grupo o trabajo en equipo” ($n = 2$), lo que nos hace pensar que hay confusión de conceptos.

En cuanto a la funcionalidad que según los docentes ($n = 9$) piensan que tiene el aprendizaje cooperativo, vemos que la más destacada es lograr objetivos comunes y propios. Así como, para mejorar el aprendizaje y resolver problemas.

“(…) para lograr un objetivo común, el cual no sería posible sin la interrelación de todos los miembros” (H32A6-8).

“(…) para lograr el objetivo del grupo y los objetivos propios” (H34P+10).

“(…) tiene como objetivo mejorar mi aprendizaje trabajando con mis compañeros y el del resto del grupo” (M40P+10).

Comparando con las opiniones aportadas en la pregunta 7, vemos que en este caso hay mayor consenso en sus respuestas, con respecto a la pregunta anterior.

Finalmente, en cuanto a las características aportadas por los docentes vemos que indirectamente se reflejan tres “*componentes esenciales*” del aprendizaje cooperativo. “Habilidades interpersonales y de trabajo en pequeño grupo”, donde se destaca la cooperación y colaboración entre los participantes, el trabajo en pequeños grupos y el favorecer las relaciones, comunicación y habilidades sociales de los alumnos.

“(…) los alumnos trabajan, principalmente, en grupo. Está basado en la interacción entre alumnos apoyándose unos a otros y donde debería primar la confianza entre ellos” (H41P+10).

“(…) permitan aplicar lo que se aprende e integrarlo gracias a la interacción con los demás y cuyo resultado depende de la buena organización de las actividades, de la estructura, reparto de roles y responsabilidades” (H51S+10).

“Interdependencia positiva”, en la que se señala el hecho de que lo adquirido individualmente depende de lo adquirido por el grupo.

“(…) el conocimiento individual depende del conocimiento adquirido por el grupo y viceversa. Todas las partes suman para dicho aprendizaje” (H37P8-10).

Y la “responsabilidad individual” destacando la importancia del aporte individual de cada alumno para la consecución de la meta propuesta.

“(…) se basa en la participación sumativa de los individuos del grupo como clave de la consecución de la tarea” (H28S2-4).

Aparte de hacer referencia a estos tres componentes, los docentes añaden que el aprendizaje cooperativo favorece la práctica inclusiva, el desarrollo integral del alumno y que está centrado en el proceso, en lugar del resultado.

Comparando nuevamente con la pregunta 7, los docentes reflejan un mayor conocimiento de las características propias del aprendizaje cooperativo. En dicha pregunta solo se reflejó la interdependencia positiva.

En segundo lugar, vamos a comentar las definiciones aportadas por los docentes que niegan haber experimentado cambios conceptuales. Si comparamos sus definiciones con las aportadas en la pregunta 7, vemos que en algunos casos están más elaboradas las anteriores que estas y viceversa. Por tanto, no podemos llegar a ninguna conclusión al respecto.

Respuestas a la pregunta 7:

“Que es una metodología muy válida y apropiada para la enseñanza de todo tipo de contenidos y áreas” (H53P+10).

“El aprendizaje cooperativo como contenido o como metodología, en las clases de Educación Física, da muy buenos resultados, creando ante todo un buen clima de convivencia en el trabajo y aprendiendo a dar valor más al trabajo del día a día y no al resultado final, centrado más en el proceso que en los resultados. De este modo, considero el AC una muy buena forma de aprender” (M35P+10).

Respuesta a la pregunta 20 de los mismos sujetos:

“El aprendizaje cooperativo es una metodología en la que el alumnado trabaja en grupos, normalmente heterogéneos, para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás miembros del grupo” (H53P+10).

“Es una forma de aprender” (M35P+10).

Teniendo en cuenta las definiciones aportadas por los sujetos, intuimos que todos considerarían “*eficaz*” el aprendizaje cooperativo como metodología. No obstante, un sujeto considera que no es eficaz para el primer ciclo de Educación Primaria, ya que piensa que los alumnos no están capacitados para adquirir tanta autonomía, añade que esta opinión puede ser debida a su falta de recursos para reconducir las situaciones de forma satisfactoria.

Las razones por las que el resto sí la considera eficaz son los beneficios que se consiguen con su puesta en práctica, entre los que se destacan el desarrollo de actitudes, el fomento de la responsabilidad individual, la mejora de la comunicación, de las habilidades sociales, del ambiente de clase, de la implicación y motivación de los alumnos, la superación de los objetivos propuestos, la inclusión de todos los alumnos independientemente de sus características y el aprender a regular conflictos.

Entre estos últimos docentes, hay algunos que, a pesar de considerarla eficaz a priori, piensan que es necesario cambiar la mentalidad y combinarla con otras metodologías.

Podemos interpretar que si la puesta en práctica de la metodología les ha dado buenos resultados a los docentes, estos considerarán que es una metodología eficaz.

Otro aspecto a destacar es la intención de “*clarificar términos*” como, trabajo en grupo, juego cooperativo y aprendizaje cooperativo, que se tuvo durante el curso. En las definiciones de los sujetos pudimos comprobar cómo algunos definían el aprendizaje cooperativo como trabajo en grupo o trabajo en equipo, sin embargo, este término no engloba el significado completo de aprendizaje cooperativo.

A pesar de esto, algunos docentes afirman que las explicaciones del ponente, les han ayudado a clarificar estos términos, a matizar algún aspecto concreto de cada uno, a conocer bien las características de los mismos y diferenciarlos a la hora de ponerlos en práctica.

En cuanto a los sujetos que responden negativamente, son aquellos que consideran que ya los diferenciaban perfectamente, excepto uno, que afirma seguir confundiéndolos.

4.1.5. Cuarto bloque: opinión general sobre aprendizaje cooperativo en Educación Física, tras haber realizado el curso

Hasta ahora hemos hablado de lo que opinan los docentes sobre si el aprendizaje cooperativo es una metodología eficaz, sobre si es una metodología fácil de poner en práctica, sobre si consideran que requiere de mucho trabajo y tiempo, por su parte como por la de los alumnos, sobre si piensan que mejora la calidad de sus sesiones. Lo que se pretende en este bloque es saber su opinión en general sobre el aprendizaje cooperativo como metodología, teniendo en cuenta todo lo anterior.

Analizando los resultados al respecto, observamos que los docentes añaden a todo lo expuesto hasta ahora, que es una metodología interesante, eficaz, llena de posibilidades, motivadora, útil para generar un clima de desarrollo, inclusiva, que fomenta las relaciones sociales, que consigue implicación en el proceso de aprendizaje de los alumnos, así como que es necesaria para el proceso de enseñanza – aprendizaje. A su vez, consideran que requiere de una buena formación y de un trabajo previo, por parte del docente, para planificar y preparar las sesiones.

Como argumentos no tan favorecedores encontramos que consideran que no se debe aplicar como metodología principal y que no funciona con todos los grupos. Esta opinión puede ser debida a una falta de estrategias para poner en práctica con los alumnos.

Sintetizando vemos que la mayor parte de los docentes consideran el aprendizaje cooperativo como una metodología llena de beneficios para el proceso de enseñanza – aprendizaje de los alumnos, a su vez, consideran que requiere de una gran formación y dominio de la metodología para conseguir todos los beneficios planteados.

Por otra parte, los docentes señalan las principales “*ventajas*” del aprendizaje cooperativo, como son enriquecer los aprendizajes, promover una educación en valores y favorecer la inclusión de todos los alumnos. Así como, el desarrollo de las habilidades sociales e interacción social de los alumnos, el fomento de su responsabilidad individual, la promoción de su autonomía, la empatía y la motivación de los mismos y la creación de un clima positivo donde todos participan y son conscientes de la necesidad de todos y cada uno de los miembros del grupo.

En relación a los principales “*inconvenientes*”, destacan la formación que se necesita para poner en práctica esta metodología, donde piensan que están faltos. También, hacen referencia al trabajo previo que requiere, para preparar y planificar las sesiones, lo que implica mucho tiempo personal, del que a veces no disponen. En cuanto a la introducción de la metodología, piensan que es un proceso lento, debido entre otras cosas, al cambio de mentalidad que requiere, los alumnos no están acostumbrados a esta forma de trabajar y a veces esto provoca un aumento de conflictos entre ellos. Haciendo referencia a los alumnos, destacan el hecho de que estos se olviden de la responsabilidad individual, afectando a todo el grupo.

Finalmente, las “*características*” que más se señalan sobre el aprendizaje cooperativo están en la misma línea de lo anterior: inclusivo, socializador, motivador para los alumnos, implicación de la participación de todos, utilidad y eficacia, fomento del trabajo autónomo y el respeto por los compañeros.

Podemos sintetizar todo lo anterior diciendo que los docentes consideran el aprendizaje cooperativo como un metodología útil, eficaz, motivadora e inclusiva, que fomenta un clima positivo donde se enriquecen los aprendizajes de los alumnos, puesto que desarrolla autonomía, empatía, sus habilidades sociales y su responsabilidad individual dentro del grupo. Sin embargo, además de estos aspectos positivos, señalan que requiere de una buena formación, dadas las dificultades que implica su puesta en práctica, además de mucho tiempo para planificar las sesiones y para que se consolide con el alumnado.

4.1.6. Quinto bloque: reflexiones sobre la aportación del curso a los docentes

Este último bloque de preguntas hace referencia a las reflexiones de los docentes sobre lo que consideran que les ha aportado el curso.

De los 41 docentes que realizaron el curso, 39 afirman haber aumentado o despertado su interés hacia el aprendizaje cooperativo, lo cual es muy positivo, puesto que de esta manera, se entiende, que los docentes tendrán interés por continuar con su formación, ampliándola o profundizándola. No obstante, únicamente 32 sujetos afirman haber recurrido a algún tipo de formación complementaria. Esta disminución de siete sujetos puede deberse a una falta de tiempo por seguir formándose.

Atendiendo a las diferentes formas para “*complementar su formación*”, se destaca como la más señalada “la lectura de libros”, seguida de “la lectura de artículos”. En un segundo plano queda “preguntar a compañeros su opinión acerca del aprendizaje cooperativo” y “el interés por el resultado que da a los compañeros que sí lo ponen en práctica”.

Teniendo en cuenta el poco tiempo del que disponen los docentes para formarse y poder profundizar en el aprendizaje cooperativo, pensábamos que iban a tener mayor resultado las dos últimas opciones. Sin embargo, esto demuestra que dedican tiempo a su formación, a pesar de la escasez del mismo, y que realmente sí que se despertó su interés por esta metodología.

Intentando profundizar un poco más, hemos preguntado sobre si consideran que les ha aportado recursos suficientes para poder poner en práctica el aprendizaje cooperativo. Como resultado se obtuvo que 36 de los 41 sujetos sí lo consideran, entre los argumentos dados se destaca que a nivel metodológico, el curso les ha ayudado a saber cómo aplicar estrategias, actividades y recursos planteados durante el mismo. A nivel conceptual, señalan, principalmente, la clarificación de los conceptos y las estructuras de aprendizaje.

No obstante, no hay que olvidar que los docentes consideran que efectivamente, necesitan profundizar más para conseguir unos resultados efectivos. Concretamente, tras haber realizado un cómputo de cuáles han sido las opciones que un mayor número de veces reciben la puntuación más alta por cada docente, observamos que los docentes consideran que necesitan más formación “a nivel de diseño de ejercicios y tareas”, “a nivel de diseño de sesiones, para seguir los pasos adecuados previos a la introducción del aprendizaje cooperativo” y “a nivel de evaluación”. En segundo lugar quedaría “a nivel conceptual”. De esta manera interpretamos que la esfera práctica y procedimental es la que más preocupa a los docentes.

En cuanto a la “*utilidad*” que han encontrado los docentes en lo expuesto durante el curso, hay casi unanimidad en sus respuestas, pues únicamente un sujeto responde de manera negativa. En su justificación alega tener que consolidar los aprendizajes para poder introducirlos en su práctica. Sin embargo, no vemos por qué esa postura le excluye de considerar útil lo expuesto.

Sintetizando esto último, podemos afirmar que para los docentes el curso les ha servido para introducirse o profundizar en esta metodología, dependiendo de sus conocimientos previos, encontrando utilidad en lo expuesto en él.

4.2. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL FOCUS GROUP

A continuación, se presenta la interpretación de los resultados obtenidos de la realización del focus group. Dicha interpretación se realizará estableciendo categorías que engloben los diferentes temas que se han tratado. (Véase la transcripción en el apéndice 3).

Antes de dicha interpretación, señalar que los tres sujetos que han participado son de Valladolid y tienen las siguientes características: Marta³ es docente de Educación Primaria en un colegio público con 7 años de experiencia, Julia es docente de Educación Secundaria en un instituto público con 22 años de experiencia y Darío es docente de Educación Primaria en un colegio público con 26 años de experiencia.

Motivaciones para asistir al curso

De entre todo lo que han manifestado los docentes, los tres coinciden en que a través del curso pueden vivenciar, en primera persona, lo que después vivirán sus alumnos. De este modo la puesta en práctica de la metodología les ayuda a comprender mejor cómo se pueden sentir, lo que les pueden llegar a transmitir y las dificultades que se pueden encontrar, favoreciendo así la transferencia de la formación a la práctica.

Su interés por aprender más de la metodología del aprendizaje cooperativo, principalmente adquirir recursos prácticos para el aula, es otra de las razones que motiva a asistir. Marta añade el poder formarse en esta metodología de la mano de este ponente.

Por último, Julia destaca el poder contactar con compañeros de profesión a través del curso, de modo que pueden compartir experiencias.

³ Los nombres que se utilizan, tanto en la transcripción del focus group como en la interpretación de los resultados, son ficticios.

Opiniones sobre el curso

En primer lugar, haremos referencia a lo que más les ha llamado la atención del curso o influenciado. Darío señala el conocer el proceso completo del aprendizaje cooperativo, desde que se empieza con un grupo que no ha tenido contacto con la cooperación, hasta llegar al aprendizaje cooperativo propiamente dicho. Por su parte, Marta destaca los desafíos, el poder vivenciarlos, aprender a plantearlos y poder experimentar y ver los resultados que ofrecen en primera persona. Finalmente, Julia, considera que lo que más le gustó fueron las estrategias que se les proporcionaron para solventar los pequeños problemas que pueden surgir al aplicar la metodología, o para resolver las pequeñas dificultades que surgen entre los alumnos.

Como podemos ver, sus respuestas son variadas, sí que es cierto que todos están de acuerdo con lo aportado por sus compañeros, pero cada uno señala un aspecto, conocer el proceso completo, vivenciar y aprender los desafíos, las estrategias para solventar las dificultades que surjan con la puesta en práctica.

En segundo lugar, se les preguntó sobre si harían alguna modificación al planteamiento del curso. Todos estuvieron de acuerdo en ampliar la duración del mismo, aunque cada uno argumentó unas razones. A Marta le gustaría poder seguir vivenciando cosas y aprender a llevarlas a cabo. A Darío, en cambio, le hubiera gustado poder desarrollar más cada uno de los pasos hacia el aprendizaje cooperativo, y Julia añadió el que las propuestas del curso tuvieran una mayor proyección hacia Secundaria.

Para los tres docentes hay aspectos en los que les gustaría profundizar, eso hace que piensen que el curso se le ha quedado corto y propongan ampliar su duración.

Impacto del curso a nivel conceptual

Por unanimidad los tres docentes consideran que el curso ha cambiado su idea sobre el aprendizaje cooperativo. Consideran que el curso les ha servido para entender mejor esta metodología. También les ha servido para saber distinguir que no todo es aprendizaje cooperativo, que se tienen que dar unos requisitos básicos para ser considerado como tal.

Transferencia de la formación a la práctica

La puesta en práctica del aprendizaje cooperativo lleva consigo una serie de beneficios en los alumnos. Darío señala en primer lugar, una mejora en el trato entre los alumnos, desaparecen los insultos, y en segundo lugar, la inclusión de los alumnos más “apartados”. En esto coincide Marta, la inclusión y cooperación de todos para lograr el objetivo propuesto. Julia, está de acuerdo con lo expuesto, matizando que no todos los alumnos se adaptan igual a la cooperación.

Aparte de beneficios, los docentes se topan con una serie de dificultades durante la puesta en práctica, cada uno de ellos destaca lo siguiente. Darío, considera, como principal, la responsabilidad individual de los alumnos, el hecho de que tengan esa falta de responsabilidad provoca que el grupo no funcione bien cooperativamente. Marta, comparte la falta de responsabilidad individual para participar por igual. Además, añade que los alumnos no entienden qué tienen que hacer, dada la falta de costumbre a esta metodología. En el proceso de búsqueda de soluciones, detectó, también, una falta de autonomía. Julia, por su parte, considera una triple dificultad. A nivel personal, la falta de recursos, la falta de profundización y poder elaborar bien la secuencia de actividades para aplicar el aprendizaje cooperativo. A nivel del alumnado, una falta de autonomía, ya que están acostumbrados a que se les den todas las pautas. Y a nivel institucional, el que no se trabaje esta metodología de manera conjunta con el resto de asignaturas, lo cual favorecería la comprensión de la metodología por parte del alumnado. Como dificultad añadida, considera que este trabajo conjunto es mucho más complicado en los institutos que en los colegios, debido a que cada profesor tiene su propia materia.

Con esta profundización, podemos ver que derivado de la falta de costumbre estaría la falta de responsabilidad individual y de autonomía de los alumnos.

A parte de estos dos aspectos, se preguntó a los docentes por aquello en lo que habían dedicado más tiempo. Darío reconoce haberse centrado más en la preparación previa de las sesiones, en tener claro qué quiere trabajar y hasta dónde quiere llegar. En cambio, Julia se ha centrado en la experimentación, a través de los juegos cooperativos y en el razonamiento de los alumnos ante esta metodología, nueva para ellos. Qué ideas previas tienen, qué preguntas plantean... Por su parte, Marta, también se ha centrado en la experimentación en la puesta en práctica y el comportamiento de los alumnos ante la nueva metodología. Viéndose a sí misma, también, ante ella. Otro aspecto en el que se ha centrado ha sido en la comunicación de los alumnos, en que aprendieran a comunicarse.

Evaluación

En primer lugar, se les preguntó por la evaluación que ellos habían llevado a cabo con sus alumnos, si habían tenido en cuenta, tanto lo motriz como lo social. Marta afirma no haber tenido en cuenta en la evaluación el aspecto motriz. Lo que sí que probó con los alumnos fueron unas rúbricas, de las cuales obtuvo muy malos resultados, dado que no estaban acostumbrados a este tipo de evaluación. Julia, por su parte, tampoco tuvo en cuenta el aspecto motriz, de manera significativa. Se centró en realizar una valoración puntual y global a través de puestas en común, por grupos o entre todos, comentando la sesión, dificultades, soluciones, propuestas...

Darío, en cambio, ya había probado otros métodos de evaluación distintos al tradicional, principalmente realiza una autoevaluación cada trimestre, y una autoevaluación y coevaluación en algunas sesiones, afirmando que unas veces sale mejor que otras.

Al profundizar en este tema, vemos que dos de ellos, no han llevado a cabo una evaluación exhaustiva en la que se contemplan aspectos sociales y motrices. Su interés estaba centrado en ver cómo respondían los alumnos a este tipo de evaluación, más que realizar una evaluación perfecta.

En segundo lugar, se preguntó a los docentes por la evaluación que ellos mismos recibían tras realizar el curso. Dicha evaluación es considerada como una valoración de satisfacción de la formación recibida y del ponente. No se tiene en cuenta su transferencia de la formación a la práctica. Inciden mucho en que tal y como están planteados los cursos en este momento, es complicado llevar a cabo dicha evaluación de la transferencia, dada su breve duración y planteamiento voluntario y aislado. Quizá para llevar a cabo una evaluación de este tipo, debiera ser una formación más prolongada en el tiempo, añaden.

Sin embargo, sin ver este aspecto como algo voluntario, sino como un seguimiento posterior, sí que consideran interesante tener en cuenta este aspecto, tanto en su materia como en el resto. Consideran interesante que el CFIE recogiera un pequeño intercambio de ideas sobre su aplicación, de los profesores.

Una propuesta que se hace es que a final del curso académico, el CFIE enviara una encuesta a todos los docentes, preguntando sobre este aspecto. Julia lo expresa diciendo que “podría ser una manera de empezar a cambiar algo y a recoger ellos ese *feedback* de la formación que se realiza”.

Profundización en la formación

Ante este aspecto los docentes respondieron que a nivel personal sí que han profundizado, consultando algunos libros y buscando información por internet. Sin embargo, esta formación está condicionada por el escaso tiempo que les deja el ritmo del curso académico.

En cuanto a la profundización con los alumnos, Marta, intenta introducir algunas cosas de carácter cooperativo de vez en cuando, pero su intención es profundizar para otros años, no en este.

Finalmente, se preguntó a los docentes si consideran suficientes, para la puesta en práctica, los recursos aportados durante el curso, los cuales respondieron que dichos recursos son adecuados como punto de partida. Entre los recursos aportados destacan el planteamiento de muchas alternativas, las referencias para continuar con la formación, las ideas de situaciones prácticas que experimentaron y soluciones a los problemas que se puedan plantear en el desarrollo de las actividades.

A pesar de esto, Julia, que es docente en Secundaria, considera que en el momento de ponerlo en práctica, sí que siente una falta de recursos y que debe seguir leyendo y formándose.

4.3. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS

En este último apartado vamos a presentar las interpretaciones de los resultados obtenidos de las tres entrevistas realizadas a los asesores de los centros de formación en Valladolid, Marbella y Lasarte. De la misma manera que en el apartado anterior, se establecen categorías para facilitar la interpretación.

Como se mencionó en el capítulo de metodología, las preguntas fueron 6 y las mismas para los tres asesores.

Opinión sobre la formación permanente

Los asesores de formación consideran que la formación permanente de los docentes es necesaria para poder dar respuesta a los cambios actuales de la sociedad, con el fin de conseguir una formación de calidad en los alumnos. Además se considera una manera de estar en contacto con otros docentes que tienen los mismos intereses.

Repercusión de la formación en la práctica y en el alumnado

Los tres asesores consideran que la formación, efectivamente, repercute en la práctica docente y en el alumnado. Es más, el de Lasarte manifiesta que la repercusión en dicha práctica y en el alumnado es considerado uno de los retos y finalidades de la formación permanente, además de ver el hecho de participar en el curso, como un indicio de cuestionamiento de la propia práctica, por tanto, una conciencia de necesidad de mejora.

La transferencia a la práctica se contempla como una tarea complicada, que requiere de tiempo y apoyo para los docentes.

Concretamente, en Valladolid solo se tiene constancia de esta transferencia a través de lo que le transmiten los docentes de forma verbal, mientras que, en Marbella y Lasarte, se incluye una parte no presencial en la cual deben llevar a cabo lo aprendido.

Evaluación de la formación recibida

El asesor de Marbella manifiesta que no se realiza una evaluación, ya que la que se estaba llevando a cabo no está dando buen resultado, dado que no se realiza por el personal docente, no motiva a los docentes ni tampoco está adaptada al contenido trabajado.

Únicamente se preguntó a algunos docentes su opinión sobre el curso, al haberlo finalizado.

En el caso de Valladolid y Lasarte, sí que se lleva a cabo una evaluación, sin embargo, esta podría ser interpretada como una valoración de la satisfacción de los docentes hacia el curso más que como una evaluación de la formación recibida en los docentes.

Esta evaluación consta de dos parte, una cuantitativa, en la cual se valora de 1 a 10 sobre diferentes aspectos como por ejemplo, la percepción personal sobre el aprovechamiento del curso, la adecuación de los contenidos, la utilidad práctica del curso, el compromiso de aplicación al aula, la satisfacción con la formación realizada... Como curiosidad en Valladolid se valoró el curso con un 9.5 y en Lasarte con un 9.4.

Y una parte cualitativa, la cual difiere, puesto que en Valladolid se trata de un apartado de observaciones, en el que los docentes comentan lo que quieran sobre el curso, mientras que en Lasarte, tienen que expresar tres aspectos positivos y tres aspectos a mejorar del curso.

Evaluación de la transferencia de la formación a la práctica docente

Ante este aspecto nos encontramos con distintas respuestas. En el caso de Lasarte los docentes deben generar un producto, supervisado por el ponente, y ponerlo en práctica con sus alumnos. Por tanto, sí que tienen en cuenta dicha transferencia a la práctica, aunque no valoran los resultados de la puesta en práctica.

En cambio, en Valladolid, no se tiene en cuenta dicha transferencia. El asesor considera que implica mucho trabajo y que, por otra parte, no disponen de los recursos necesarios para poder tenerla en cuenta. A pesar de ello, sí que considera importante este aspecto. Actualmente, están elaborando una encuesta, vía internet, que pregunta sobre la repercusión de la puesta en práctica de lo aprendido. Los docentes, pasado un tiempo de haber realizado el curso, deberán responderla.

Por último, en Marbella, a pesar de no realizar una evaluación ni de la formación ni de su transferencia, sí que plantean una parte no presencial, en la cual deben llevar a la práctica lo aprendido.

Factores que condicionan la motivación de los docentes para asistir a las actividades de formación

- El ponente:

Carlos Velázquez es considerado un referente en el tema.

- El contenido:

En los tres lugares, el curso sobre aprendizaje cooperativo es una demanda por parte de los docentes y de la sociedad actual, además de estar en la misma línea de oferta de cursos para otras áreas.

- La disponibilidad:

Se ofrecen todas las facilidades necesarias, dentro de las posibilidades, para que todos puedan acudir. En el caso de Valladolid, se busca un horario en el que les dé tiempo a todos a llegar. En Marbella, se paga una dieta por desplazamiento a los que son de fuera.

Sin embargo, en el caso de Lasarte, donde el curso fue en fin de semana, esto supuso una ventaja para algunos y un gran esfuerzo para otros.

Factores que condicionan la transferencia de la formación a la práctica docente

Analizando la presencia de los factores planteados en la formación docente, observamos que en los tres lugares, la realización del curso tiene reconocimiento en el historial formativo de los docentes, a la hora de concurso de traslado, del cobro de sexenios...

Atendiendo al diseño de formación, en el caso de Marbella y Lasarte, afirman el hecho de que los docentes tienen que generar un producto que se lleve a la práctica con los alumnos, en cambio en Valladolid no. Sin embargo, con el cambio de norma, el próximo año, será obligatorio, ante lo cual el asesor se encuentra con dudas acerca de su aceptación.

Y por último, en cuanto a la existencia de actividades de seguimiento posterior a la realización del curso, en ningún sitio se ha tenido en cuenta. En Marbella se está intentando que el asesor se integre en el centro para apoyar cualquier actividad nueva aprendida por el docente. En el caso de Lasarte se propuso canalizar el curso a través de Moodle, pero dadas las carencias en competencia digital de los docentes no tuvo gran resultado.

A lo largo de las entrevistas, hemos podido detectar la importancia que le otorgan los asesores a la formación permanente de los docentes. Consideran que a través de ella, son capaces de adaptarse a los cambios presentes en la sociedad y a las nuevas necesidades de los alumnos. Eso no es todo, además piensan que dicha formación ha de tener una repercusión en su práctica docente.

En relación a esta importancia que le dan a la formación, hemos visto que sí que se tienen en cuenta algunos factores que motivan la asistencia a las actividades de formación de los docentes. Sin embargo, a pesar de considerar igual de importante su transferencia a la práctica, hemos podido ver que no se tienen muy presentes algunos factores que condicionan dicha transferencia de la formación, ni tampoco se lleva a cabo una evaluación que permita hacer un seguimiento de la misma.

CAPÍTULO 5

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS, CONCLUSIONES, LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN Y LIMITACIONES

En este último capítulo, en primer lugar, se lleva a cabo la discusión de los resultados por medio de la triangulación de los mismos y la generación de las conclusiones que dan respuesta a los objetivos e hipótesis inicialmente planteados. En segundo lugar, se presentan líneas futuras de investigación que resultan de la triangulación de los resultados. Y finalmente, se exponen las limitaciones con las que nos hemos topado durante la realización de la investigación.

5.1. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

La discusión de los resultados y las conclusiones son fruto de la triangulación de toda la información recogida, tras el análisis e interpretación de los resultados del cuestionario, de las entrevistas y del focus group. Este proceso se realizará abordando la información de manera que encontremos respuesta a los objetivos inicialmente planteados. Recordemos que el objetivo principal de nuestra investigación era determinar el grado de incidencia que ha tenido, a nivel conceptual y práctico, en un grupo de docentes, de Educación Primaria y Secundaria, de Valladolid, Marbella (Málaga) y Lasarte (San Sebastián), la asistencia a un curso introductorio sobre aprendizaje cooperativo en Educación Física, teniendo en cuenta las variables que lo condicionan. Para dar respuesta a este objetivo general se concretaron una serie de objetivos más específicos, lo cuales analizamos a continuación.

- Examinar los conocimientos, ideas y opiniones, sobre el aprendizaje cooperativo en Educación Física de los docentes, previos y posteriores a la realización del curso.

En este sentido hacemos referencia al impacto conceptual del curso en los docentes. Una vez comparadas las opiniones y definiciones del aprendizaje cooperativo antes y después del curso, así como tras la interpretación de los resultados, llegamos a la conclusión de que sí se han producido cambios conceptuales en los docentes. Para algunos ha supuesto una manera de introducirse en esta metodología, para otros les ha servido para clarificar conceptos, identificar las características propias del aprendizaje cooperativo y/o

profundizar en aquellos conocimientos previos que tenían, estos cambios han sido variados en función de las características y conocimientos previos de cada uno.

- Dar cuenta del grado de transferencia de la formación recibida a la práctica, analizando los cambios producidos en dicha práctica docente y teniendo en cuenta las dificultades y beneficios encontrados.

Para hablar de la incidencia que ha tenido el curso a nivel práctico en los docentes hay que partir de que 36 de los 41 docentes asistentes al curso han puesto en práctica el aprendizaje cooperativo en sus aulas tras haber realizado el curso. De los cinco restantes, dos afirman haber aplicado alguna actividad vista durante el curso. Estos datos en sí se consideran significativos, ya que el simple hecho de llevar a la práctica aquello que han aprendido durante el curso implica un interés personal hacia la mejora y actualización de su práctica docente.

No obstante, hay que tener en cuenta que de esos 36 docentes, 29 aplican el aprendizaje cooperativo por primera vez, mientras que siete ya lo habían puesto en práctica. Aún comparando el grado de conocimientos previos que poseen estos siete docentes antes de realizar el curso y el grado de cambios que consideran que realizan en su práctica docente, no podemos llegar a una conclusión de en qué grado incide en ellos el aprendizaje cooperativo, pues hay algunos que señalan haber profundizado más que otros, por tanto no sabemos con exactitud en qué medida esa profundización ha sido consecuencia del curso.

Según esto, solo podríamos afirmar con rotundidad que el curso ha incidido a nivel práctico en 29 sujetos. Ahora bien, para detectar el grado de incidencia vamos a comparar sus conocimientos previos al curso sobre aprendizaje cooperativo, nulos ($n = 7$), muy bajos ($n = 3$), bajos ($n = 10$) y medios ($n = 9$), con el grado de cambio experimentado en su práctica tras la aplicación de la metodología. En dicha comparación vemos cómo existe variedad en los resultados, lo que nos hace ver que el diseño del curso no es el único factor que incide en la transferencia de los docentes. Independientemente de si sus conocimientos previos eran nulos, muy bajos, bajos o medios, su práctica cambia en un grado bajo o medio, exceptuando tres sujetos con un grado medio de conocimientos previos que cambian su práctica en un grado alto, es decir introducen el juego cooperativo como acercamiento al aprendizaje cooperativo.

Con base a esta variedad, no podemos sacar ninguna conclusión al respecto de en qué grado exactamente el curso les ha incidido a nivel práctico, en función de los conocimientos previos que se tengan. Sin embargo, solo tres docentes han sido capaces de ir más allá de fomentar un clima positivo, de generar situaciones de conflicto cognitivo en sus alumnos entre sus ideas previas y el enfoque cooperativo y de introducir algún juego cooperativo en el transcurso normal de sus sesiones. Esto nos hace pensar que el curso les ha servido como punto de partida, les ha incidido de manera introductoria en esta metodología, provocando en ellos las ganas de probar y experimentar con sus alumnos, de ver cómo responden ante dicha metodología, de ver cómo responden ellos mismos ante su puesta en práctica, dejando de lado una profundización superior en las distintas fases de su aplicación. Todo ello, a su vez, se relaciona con los recursos ofrecidos durante el curso, los cuales son considerados como un punto de partida donde apoyarse para comenzar y continuar con una profundización a nivel personal.

De esta discusión de los resultados llegamos a la conclusión de que existen una serie de factores ajenos al curso, que inciden en su transferencia de la formación a la práctica. Coincidiendo con Scagnoli et al. (2005), Haverila et al. (2009), Doherty (2011) y Feixas et al. (2013), destacamos el poder reflexionar sobre la práctica, el apoyo recibido por parte de los compañeros, los recursos con los que se cuenta para aplicar lo aprendido, la valoración de su esfuerzo y la organización personal del trabajo, atendiendo al tiempo para llevar a cabo dicha transferencia.

Por otra parte, y relacionada con esta incidencia a nivel práctico, señalamos que durante la transferencia de la formación los docentes detectan una serie de beneficios y de dificultades propiciadas por la falta de costumbre y de recursos.

Como ya se mencionó en los resultados, las valoraciones realizadas por los docentes, con base a su experiencia personal, al poner en práctica el aprendizaje cooperativo con sus alumnos, coinciden con los resultados aportados por las investigaciones reflejadas en el apartado 1.2.3.4. de la fundamentación teórica. En estos estudios se muestra una discrepancia al respecto de la mejora del rendimiento motor de los alumnos a través del aprendizaje cooperativo (Barrett, 2005; Dyson, 2001 y Prieto y Nistal, 2009). Además, reflejan con evidencia empírica que el aprendizaje cooperativo promueve la capacidad de trabajo en equipo, mejora las relaciones sociales, desarrolla las habilidades comunicativas de los alumnos, promueve la participación activa del alumnado con discapacidad, favorece la comunicación interpersonal, facilita la aparición de comportamientos prosociales, las

relaciones entre compañeros de distinto sexo, favorece la empatía, desarrolla un autoconcepto positivo en el alumnado, facilita la relación entre compañeros de igual sexo y la regulación de conflictos (Fernández-Río, 2003; Polvi y Telama, 2000 y Velázquez, 2004).

En relación a las dificultades señaladas por los docentes en su puesta en práctica, podemos afirmar que algunas coinciden con las que algunos autores han identificado tras sus investigaciones. Por ejemplo Dyson (2002), detectó una sensación de tiempo perdido al que dedican para organizar las tareas de grupo y un aumento de las situaciones de conflicto entre los alumnos, hasta que los alumnos adquieren y aplican las habilidades necesarias. Por su parte, Velázquez (2010), señala que una de las dificultades con las que se encuentra el docente es la ausencia de una formación adecuada.

Unido a lo anterior, diremos sobre las dificultades que, durante el curso se ofrecen una serie de recursos con el propósito de que los docentes sean capaces de solventar o aminorar aquellas que les puedan surgir. Sin embargo, tras el análisis e interpretación de los resultados llegamos a la conclusión de que, para algunos, estos no cumplen con el propósito planteado, puesto que varios docentes de Secundaria opinan que les falta proyección hacia esa etapa, quedando limitados a la etapa de Primaria.

- Indagar en el grado de profundización en el aprendizaje cooperativo en Educación Física, llevado a cabo por los docentes tras la realización del curso.

El curso ha incentivado en cierta manera esta profundización puesto que afirman, que tras su realización, se ha despertado o aumentado su interés hacia el tema propiciándola y llevándola a cabo a pesar del escaso tiempo del que disponen.

Esto nos permite confirmar parte de la primera hipótesis planteada, en la cual se consideraba que la realización del curso les animaría a continuar profundizando en esta metodología, además de provocar cambios en su concepción y en su práctica docente.

- Conocer las opiniones de los asesores de formación permanente, así como en qué medida tienen en cuenta la transferencia de la formación permanente de los docentes a la práctica.

En relación a la primera parte del objetivo, obtenemos que los asesores de formación coinciden en sus opiniones, considerando necesario que la formación permanente tenga una repercusión en la práctica docente. Sin embargo, esta repercusión no se tiene presente en sus evaluaciones de la formación, encontrando además dificultades para integrarla.

Coincidiendo con Cano (2015), las dificultades destacadas son la falta de recursos, dado que la evaluación planteada no contempla este aspecto, la falta de tiempo, pues no se refleja entre sus funciones la evaluación de la transferencia y por último, la falta de costumbre.

Teniendo en cuenta lo anterior, la evaluación realizada desde los centros de formación a los docentes, bien podríamos denominarla valoración de satisfacción de la formación recibida y del ponente, con base a lo que nos han transmitido tanto docentes como asesores de formación. Dicha evaluación recibida coincide con lo que Fishman et al. (2003), Norton et al. (2005) y Feixas et al. (2013) detectan en sus investigaciones como la forma más dominante de evaluación, los informes de satisfacción, los cuales están centrados en el proceso y no en los resultados, dejando de lado la influencia de la formación en la práctica docente.

A pesar de que en Marbella y Lasarte sí que se tenga que generar un producto de dicha formación para posteriormente llevarlo a la práctica, no se tienen en cuenta los resultados de dicho proceso, por tanto tiene el mismo resultado que si no se realizara.

Añadimos que además esta evaluación es un factor que condiciona la incidencia de la formación en los docentes, puesto que si desde los centros de formación se tuviera constancia de dicha transferencia y de los resultados de la misma, se podría saber hasta qué punto el curso ha dado respuesta a las necesidades de los docentes dentro del aula y de los alumnos, planteando alternativas de mejora al curso o para cursos posteriores, evitando que se repitan las mismas carencias, si es que las hubiera. Como resultado de esto se ofrecería una formación cada vez más adaptada a sus necesidades consiguiendo en las aulas una mejora de la calidad educativa.

Antes de retomar el objetivo general, mencionar que a lo largo de la discusión de los resultados y conclusiones hemos ido confirmando la primera hipótesis planteada, la cual dice que la asistencia a un curso introductorio sobre aprendizaje cooperativo en Educación Física provoca en los docentes participantes cambios en la concepción y opinión sobre este, así como cambios en su práctica docente, animándolos a continuar profundizando en esta metodología.

Nos quedaría únicamente dar respuesta a la segunda hipótesis, que recordemos que dice que existen una serie de factores relacionados con el diseño del curso que condicionan la transferencia de la formación recibida a la práctica y, por consiguiente, la incidencia del curso en los docentes. Estos factores que nosotros hemos observado son el grado de utilidad de los contenidos y el grado de adaptabilidad al contexto de los docentes.

En este sentido, observamos que todos los docentes, excepto uno, afirman que los contenidos trabajados durante el curso han sido de gran utilidad, respondiendo a las diferentes expectativas que traían consigo y motivándoles a ponerlos en práctica. Sin embargo, en cuanto al grado de adaptabilidad hay una cierta discrepancia por parte de los docentes de Secundaria que, al poner en práctica lo aprendido, se topan con alguna dificultad para adaptarlos a esa etapa. Por su parte, los de Primaria no comparten esta opinión y consideran, como dijimos anteriormente, que los contenidos les han servido, en su mayoría, como punto de partida para poner en práctica el aprendizaje cooperativo en sus clases de Educación Física.

Según esto, los sujetos de nuestra muestra coinciden con Feixas et al. (2013) en que estos dos factores del diseño del curso son condicionantes para transferir a la práctica la formación recibida durante el mismo.

Por último retomamos el objetivo general y concluimos diciendo que el curso efectivamente ha incidido en los docentes tanto a nivel práctico como conceptual. Sin embargo, desde nuestra opinión consideramos que no ha tenido el mismo grado de incidencia en ambas esferas. La mayor incidencia se ha producido a nivel conceptual, ayudando a los docentes a clarificar conceptos, a entender y comprender las características y componentes tanto del juego cooperativo como del aprendizaje cooperativo. Por su parte, el grado de incidencia a nivel práctico para la mayor parte de los docentes, ha sido introductorio, el curso ha supuesto un apoyo para experimentar y probar su puesta en práctica, considerando que necesitan profundizar en su formación al respecto, con el fin de conseguir unos resultados efectivos.

5.2. LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

En el apartado anterior hemos podido llegar a la conclusión de que la incidencia del curso a nivel práctico estaba condicionada además de por este, por una serie de factores ajenos al mismo que afectan a la transferencia de la formación a la práctica de los docentes, pudiendo estar relacionados con la reflexión sobre la práctica, con el apoyo de los compañeros, con los recursos de los que se disponen, con la valoración de su esfuerzo y con la organización personal del trabajo, atendiendo al tiempo para llevar a cabo dicha transferencia, entre otros.

Siguiendo en este sentido, planteamos una línea futura de investigación, en la cual se indague en aquellos factores ajenos al diseño del curso que condicionan la transferencia de la formación a la práctica docente.

Por otra parte, planteando otras posibilidades en relación al tiempo que tienen los docentes para llevar a cabo la transferencia de la formación a la práctica, así como al tiempo de duración de la actividad de formación, se nos viene a la mente, respectivamente, estudiar los efectos del curso a largo plazo, dejando un tiempo más prolongado a los docentes para que puedan llevar a cabo esta transferencia, para que puedan incorporarla en su programación y para que puedan profundizar en su formación. Y en segundo lugar, llevar a cabo un estudio de la transferencia de la formación a la práctica docente, recibida en otro tipo de modalidad, como por ejemplo, un grupo de trabajo o un seminario.

5.3. LIMITACIONES

En este último apartado vamos a presentar las limitaciones con las que nos hemos encontrado a la hora de llevar a cabo esta investigación.

En primer lugar, el número de docentes que han respondido al cuestionario enviado. Tan solo la mitad nos ha respondido, lo cual ha hecho que los datos previstos para llevar a cabo la investigación se hayan quedado reducidos a la mitad.

En segundo lugar, el hecho de que dos de los cursos fueran impartidos fuera de Valladolid. Esto nos ha impedido tener un contacto personal con los asesores de formación para realizarles las entrevistas, así como con los asistentes al curso, para que hubieran podido formar parte del focus group.

Y por último, el no contar con la experiencia suficiente para hacer entrevistas o moderar un focus group. Una vez analizadas e interpretadas consideramos que se podría haber extraído más información de estas técnicas, especialmente referida al focus group, propiciando más el coloquio entre los participantes.

A pesar de estas limitaciones considero que, a lo largo de este año académico me he formado y preparado como investigadora, para finalmente, con la elaboración de este estudio, demostrar mi dominio en las competencias y estrategias propias del proceso de investigación en Educación, siendo consciente de que aún me queda mucho por aprender, pero que mi trabajo, esfuerzo e ilusión me van a ayudar.

REFERENCIAS

- Alonso, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Barrett, T. (2005). Effects of Cooperative Learning on the Performance of Sixth-Grade Physical Education Students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24(1), 88-102.
- Bay – Hinitz, A. K., Peterson, R. F., y Quilitch, H. R. (1994). Cooperative games: a way to modify aggressive and cooperative behaviors in young children. *Journal of applied behavior analysis*, 27(3), 435-446.
- Birman, B. F., Desimone, L., Porter, A. C., y Garet, M. S. (2000). Designing professional development that works. *Educational leadership*, 57(8), 28-33.
- Biscarri, J. (1993). Motivaciones de los profesores respecto a su formación permanente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 221-237.
- Calderón, A., y Martínez de Ojeda, D. (2014). La formación permanente del profesorado de Educación Física. Propuesta de enseñanza del modelo de educación deportiva. *Revista de Educación*, 363, 128-153.
- Campos, M. C. (2010). *Estudio sobre la inserción laboral de los egresados de magisterio de Educación Física de la Universidad de Sevilla*. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Cano, E. (2015). Evaluación de la formación. Algunas lecciones aprendidas y algunos retos de futuro. *Educación*, 51(1), 109-125.
- Cervantes, C. M., Cohen, R., Hersman, B. L., y Barrett, T. (2007). Incorporating PACER into an Inclusive Basketball Unit. *Journal of Physical Education, recreation and dance*, 78(7), 45-50.
- Cohen, E. G. (1992). *Restructuring the classroom. Conditions for productive small groups*. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring Schools – Wisconsin Center for Education. Consultado el 30 de abril de 2015 en <http://www.eric.ed.gov>. Documento: ED347639.
- Decreto 15/2001, de 6 de febrero, por la que se crean los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (Berritzegunes) con carácter de Servicios de Apoyo a la Educación. *Boletín Oficial del País Vasco*, 34. (16 de febrero), 2836-2862.

Decreto 40/2009, de 17 de febrero, por el que se regula la estructura, organización y funcionamiento de los Berritzegunes. *Boletín Oficial del País Vasco*, 40. (26 de febrero), 1-12.

Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 170. (30 de agosto), 6-50.

Decreto 51/2014, de 9 de octubre, por el que se regula la formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 196. (10 de octubre), 69614-69627.

De Miguel Díaz, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de Educación Superior*. Universidad de Oviedo: Oviedo.

Deutsch, M. (1949). A theory of co-operation and competition. *Human Relations*, 2(2), 129-152. doi: 10.1177/001872674900200204

Doherty, I. (2011). Evaluating the impact of professional development on teaching practice: research findings and future research directions. *US-China Education Review A*, 5, 703-714.

Dyson, B. (2001). Cooperative Learning in an Elementary Physical Education Program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(3), 264-281.

Dyson, B. (2002). The implementation of Cooperative Learning in an Elementary Physical Education Program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(1), 69-85.

Dyson, B., Griffin, L. L., y Hastie, P. (2004). Sport Education, Tactical Games, and Cooperative Learning: Theoretical and Pedagogical Considerations. *National Association for Kinesiology and Physical Education in Higher Education*, 56, 226-240.

Feixas, M., Duran, M. M., Fernández, I., Fernández, A., García San Pedro, M. J., Márquez, M. D., Pineda, P., Quesada, C., Sabaté, S., Tomàs, M., Zellweger Moser, F., y Lagos, P. (2013). *Transferencia de la formación docente: el cuestionario de factores de transferencia de la formación docente* (informe de investigación). Universidad Autónoma de Barcelona: Barcelona.

- Fernández-Río, J. (2003). *El aprendizaje cooperativo en el aula de Educación Física para la integración en el medio social: análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje*. (CD-ROM). Valladolid: La Peonza.
- Fernández Sierra, J., y Barquín, J. (1998). Opinión del profesorado andaluz sobre la formación permanente: estudio de dos generaciones de docentes. *Revista de Educación*, 317, 281-298.
- Fernández, M. D., y Montero, M. L. (2007). Perspectivas de asesores y profesores sobre las modalidades de formación del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 367-388.
- Finlinson, A. R. (1997). *Cooperative Games: Promoting Prosocial Behaviors in Children*. (Tesis de máster). Utah State University of Ottawa, Logan.
- Fishman, B. J., Marx, R. W., Best, S., y Tal, R. T. (2003). Linking teacher and student learning to improve professional development in systemic reform. *Teaching and Teacher Education*, 19(6), 643-658.
- Flores, M. C. G., (2004). De la formación a la práctica docente. Un estudio de los procesos de transferencia de los profesores. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(3), 37-68.
- Fraile, A. (1992). Alternativa a la formación permanente en Educación Física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15, 97-107.
- Garaigordobil, M. (2002). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil. Juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2004). Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial con niños. *Psicothema*, 16(3), 429-435.
- García Llamas, J. L. (1998). La formación permanente del profesorado: motivaciones, realizaciones y necesidades. *Educación XX1*, 1, 129-158.
- Gómez Ocaña, C., y Calatayud, M. A. (2002). La evaluación de la formación permanente del profesorado como variable de calidad educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1), 1-7.
- Grenier, M., Dyson, B., y Yeaton, P. (2005). Cooperative learning that includes students with disabilities. *Journal of Physical Education, recreation and dance*, 76(6), 29-35.

- Grineski, S. (1993). Achieving Educational Goals in Physical Education. A Missing Ingredient. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 64(5), 32-34.
- Grineski, S. (1996). *Cooperative learning in Physical Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires: Aique.
- Kagan, S. (1990). The structural approach to cooperative learning. *Education Leadership*, 47(2), 12-15.
- Kerr, N. L., y Bruun, S. E. (1983). Dispensability of member effort and group motivation losses: Free-rider effects. *Journal of personality and social Psychology*, 44(1), 78-94.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106. (4 de mayo), 17158-17207.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 252. (26 de diciembre), 5-36.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295. (10 de diciembre), 97858-97921.
- Manzanares, A., y Galván – Bovaira, M. J. (2012). La formación permanente del profesorado de educación infantil y primaria a través de los centros de profesores. Un modelo de evaluación. *Revista de Educación*, 359, 431-455.
- Moreno, M. V., Quesada, C., y Pineda, P. (2010). El “grupo de trabajo” como método innovador de formación del profesorado para potenciar la transferencia del aprendizaje. *Revista española de pedagogía*, 68(246), 281-295.
- Norton, L., Richardson, J. T. E., Hartley, J., Newstead, S., y Mayes, J. (2005). Teachers’ beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher Education*, 50, 537-571.

Omeñaca, R., Puyuelo, E., y Ruiz, J. V. (2001). *Los juegos cooperativos: una alternativa en la práctica lúdica dentro de la educación física*. Barcelona: Paidotribo.

Omeñaca, R., y Ruiz, J. V. (1999). *Juegos cooperativos y Educación Física*. Barcelona: Paidotribo.

Omeñaca, R., y Ruiz, J. V. (2001). Los métodos cooperativos en Educación Física. En R. Omeñaca, E. Puyuelo, y J. V. Ruiz (Eds.), *Explorar, jugar, cooperar. Bases teóricas y unidades didácticas para la educación física escolar abordadas desde las actividades, juegos y métodos de cooperación* (pp. 31-52). Barcelona: Paidotribo.

Orden de 12 de mayo de 2014, de la Consejera de Educación, Política Lingüística y Cultura, por la que se establecen las condiciones para la participación perfeccionamiento del profesorado no universitario de la Comunidad Autónoma del País Vasco en las actividades de formación y, dentro del Plan Prest Gara 2015-2015. *Boletín Oficial del País Vasco*, 96. (23 de mayo), 1-8.

Orden de 31 de julio de 2014, por la que se aprueba el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 170. (2 de septiembre), 9-34.

Orden EDU/1057/2014, de 4 de diciembre, por la que se regulan las modalidades, convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la comunidad de Castilla y León organizadas por la Red de formación y se establecen las condiciones de reconocimiento de las actividades de formación organizadas por otras entidades. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 241. (16 de diciembre), 83776-83803.

Orlick, T. (1978). *Winning through cooperation*. Washington, D.C.: Acropolis.

Orlick, T. (1981). Cooperative play socialization among preschool children. *Journal of individual Psychology*, 37(1), 54-63.

Orlick, T. (1986). *Juegos y deportes cooperativos. Desafíos divertidos son competición*. Madrid: Popular.

Orlick, T. (1990). *Libres para cooperar, libres para crear*. Barcelona: Paidotribo.

Polvi, S., y Telama, R. (2000). The Use of Cooperative Learning as a Social Enhancer in Physical Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(1), 105-115. doi: 10.1080/713696660

Prieto, J. A., y Nistal, P. (2009). Influencia del aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(4), 1-8.

Pujolàs, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de Educación*, 349, 225-239.

Salinas, F., y Viciano, J. (2006). La formación permanente del profesorado de educación física. Un campo habitado en los últimos años. *Revista Digital efdeportes*, 11(103). Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd103/formac.htm>

Slavin, R. E. (1977). *Student teams and achievement divisions: effects on academic performance, mutual attraction and attitudes*. (Informe nº233). Baltimore, MD: John Hopkins University. Consultado el 3 de abril de 2015. <http://www.eric.ed.gov/Document:ED154020>

Stes, A., y Van Petegem, P. (2015). Impacto de la formación del profesorado universitario: Aspectos metodológicos y propuesta para futuras investigaciones. *Educar*, 51(1), 13-36.

Street, H., Hoppe, D., Kingsbury, D., y Ma, T. (2004). The Game Factory: using cooperative games to promote pro-social behavior among children. *Australian journal of educational & developmental Psychology*, 4, 97-109.

Velázquez, 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 D.F.: Secretaría de Educación Pública.

Velázquez, C. (2010). Una aproximación al aprendizaje cooperativo en educación física. En C. Velázquez (Coord.), *Aprendizaje cooperativo en Educación Física* (pp.17-95). Barcelona: Inde.

Velázquez, C. (2012a). El aprendizaje cooperativo en educación física. La formación de los grupos y su influencia en los resultados. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 39, 75-84.

Velázquez, C. (2012b). Using Cooperative Learning to Teach Jump Rope to Elementary Students. *Physical Education Matters*, 7(3), 38-41.

Velázquez, C. (2013a). *La pedagogía de la cooperación en Educación Física*. Colombia: Kinesis.

Velázquez, C. (2013b). *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física*. (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid. Recuperada de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2823>

Velázquez, C. (2015). Coopedagogía. El enfoque de la pedagogía de la cooperación en Educación Física. “*La Peonza*” – *Revista de Educación Física para la paz*, 10, 3-22.

Velázquez, C., Cáceres, M. P., Fernández Arranz, M. I., García Díez, M. D., y Ruiz Gómez, M. I. (1995). *Ejercicios de Educación Física para Educación Primaria. Fichero de juegos no competitivos*. Madrid: Escuela Española.

Velázquez, C., y Fernández Arranz, M. I. (2002). *Educación Física para la paz, la convivencia y la integración*. (CD-ROM). Valladolid: La Peonza.

Zabalza, M. A. (2011). Evaluación de los planes de formación docente de las universidades. *Educar*, 47(1), 181-197.

APÉNDICES

APÉNDICE 1. CUESTIONARIO

INCIDENCIA EN LA PRÁCTICA DOCENTE DE UN CURSO INTRODUCTORIO AL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EDUCACIÓN FÍSICA

Mi nombre es Alba Rodríguez Mier, soy alumna del Máster en Investigación Aplicada a la Educación de la Universidad de Valladolid. Actualmente, estoy llevando a cabo mi Trabajo Fin de Máster, tutelado por Carlos Velázquez Callado.

El cuestionario que a continuación se adjunta sirve de instrumento para la recogida de los datos necesarios para la realización de mi Trabajo Fin de Máster. El objetivo del trabajo es estudiar la incidencia que tiene en la práctica docente un curso introductorio al aprendizaje cooperativo en Educación Física. Agradecer de antemano su tiempo y participación.

PREGUNTAS IDENTIFICATIVAS:

Sexo: Hombre Mujer

Edad:

1. Lugar dónde realizó el curso: Valladolid Marbella Lasarte

2. Tipo de centro educativo en el que trabaja actualmente:

- Público Privado Concertado

- Rural Urbano

3. Etapa en la que imparte docencia: Primaria Secundaria Ambas

4. Años de experiencia impartiendo docencia en Educación Física:

0 – 2 2 – 4 4 – 6 6 – 8 8 – 10 + 10

- **PRIMER BLOQUE:**

Conocimientos, opiniones e intereses sobre aprendizaje cooperativo en Educación Física, previos a la realización del curso.

5. Antes de asistir al curso, ¿tenía conocimientos relacionados con el aprendizaje cooperativo?

Si su respuesta es negativa, pase a la pregunta número 8. En caso contrario, continúe con la pregunta número 6.

SÍ NO

6. ¿Qué grado de conocimientos considera que tenía?

muy bajo bajo medio alto muy alto

Entendiendo por:

Muy bajo: había oído hablar del aprendizaje cooperativo, pero no realizó acciones tendientes a profundizar en su conocimiento.

Bajo: había oído hablar del aprendizaje cooperativo y su interés hacia el tema le llevó a documentarse de manera autónoma.

Medio: había oído hablar del aprendizaje cooperativo y su interés hacia el tema le llevó a documentarse de manera autónoma completando esa información con cursos, seminarios o talleres.

Alto: su interés hacia el aprendizaje cooperativo le llevó a documentarse de manera autónoma, completando esa información con la realización de cursos, seminarios o talleres, poniendo en práctica el Aprendizaje Cooperativo con sus alumnos.

Muy alto: su interés hacia el aprendizaje cooperativo es tal que además de documentarse de manera autónoma, realizar cursos, seminarios o talleres, ponerlo en práctica con sus alumnos, está interesado o involucrado en alguna investigación sobre dicho aprendizaje.

7. Basándose en sus conocimientos previos al curso ¿Qué opinaba sobre el aprendizaje cooperativo?

Si su respuesta anterior fue muy bajo, pase a la pregunta número 8. Si por el contrario respondió, bajo, medio alto o muy alto, conteste a esta pregunta.

8. Teniendo en cuenta que la asistencia al curso implica un cierto interés hacia el aprendizaje cooperativo, ¿de qué manera surge en usted ese interés?
9. ¿Qué razones le han llevado a asistir en el curso?
- Interés hacia el aprendizaje cooperativo
 - Complementar sus conocimientos.
 - Profundizar en sus conocimientos para poder llevarlos a la práctica con sus alumnos.
 - Obligación por parte de su centro educativo.
 - Méritos de formación (horas por sexenios).
 - Otras (especifique).

• **SEGUNDO BLOQUE:**

Puesta en práctica del aprendizaje cooperativo: pasos seguidos, cambios producidos en su práctica docente, dificultades y beneficios encontrados, así como opiniones surgidas de su puesta en práctica.

10. Después de haber realizado el curso ¿Ha puesto en práctica el aprendizaje cooperativo con sus alumnos?

SÍ NO

En caso negativo, justifique su respuesta y pase a la pregunta número 19. Si por el contrario, su respuesta fue afirmativa, pase a la pregunta número 11.

11. Indique el grado en que ha cambiado su práctica docente.

Ninguno bajo medio alto muy alto

Entendiendo por:

Ninguno: no ha modificado nada pues ya trabajaba con sus alumnos el aprendizaje cooperativo.

Bajo: ha introducido algún juego cooperativo en el transcurso normal de las sesiones.

Medio: ha introducido situaciones orientadas a generar un conflicto cognitivo entre las ideas previas del alumnado y el enfoque de cooperación, así como también ha fomentado el clima positivo dentro del aula.

Alto: ha introducido situaciones orientadas a generar un conflicto cognitivo entre las ideas previas del alumnado y el enfoque de cooperación, ha fomentado el clima positivo del aula y ha introducido el juego cooperativo como un acercamiento al aprendizaje cooperativo.

Muy alto: ha introducido situaciones orientadas a generar un conflicto cognitivo entre las ideas previas del alumnado y el enfoque de cooperación, ha fomentado el clima positivo del aula, ha introducido el juego cooperativo y el aprendizaje cooperativo, empezando por estructuras básicas de juego para seguir con estructuras complejas, donde los alumnos se organizan solos para llegar al objetivo planteado por el docente.

12. Valore del 1 al 7, siendo 1 muy poco y 7 mucho, el tiempo dedicado a cada uno de los siguientes pasos o estrategias que haya seguido, con el fin de favorecer la puesta en práctica del aprendizaje cooperativo.

Confrontación de las ideas previas del alumnado sobre la cooperación y la realidad, a la hora de trabajar en las clases	1	2	3	4	5	6	7
Fomentar un clima positivo entre los alumnos	1	2	3	4	5	6	7
Utilización del juego motor cooperativo	1	2	3	4	5	6	7
Creación del grupo como unidad de aprendizaje	1	2	3	4	5	6	7
Conformación de grupos eficaces	1	2	3	4	5	6	7
Introducción del aprendizaje cooperativo a través de estructuras básicas, como por ejemplo, marcador colectivo, tres vidas...	1	2	3	4	5	6	7
Introducción de las estructuras complejas, como por ejemplo, equipos de aprendizaje, puzzle...	1	2	3	4	5	6	7

13. ¿Qué le ha movido para aplicar el aprendizaje cooperativo en sus clases? (puede marcar varias opciones)

- Una mejora de las relaciones entre los alumnos.
- Promover el aumento de la responsabilidad y la participación del alumnado.
- Promover la motivación por la asignatura y la actividad física en general
- Promover la aceptación e interrelación social
- Promover una mejora de las habilidades sociales y el trabajo en grupo.
- La inclusión de alumnos con discapacidad.
- Otras (especifique)

14. A continuación, con base en una revisión de diversas investigaciones, se presenta una serie de acciones o conductas, que de manera reiterada, aparecen como resultado de la aplicación del aprendizaje cooperativo. Señale del 1 al 7 el grado de conformidad con cada una de ellas, siendo 1 lo menos conforme y 7 lo más conforme.

Permite un mayor control de la clase	1	2	3	4	5	6	7
Mejora del rendimiento motor	1	2	3	4	5	6	7
Mejora de las relaciones sociales	1	2	3	4	5	6	7
Desarrollo de las habilidades comunicativas por parte del alumnado	1	2	3	4	5	6	7
Facilita la relación entre compañeros de igual sexo	1	2	3	4	5	6	7
Facilita la relación entre compañeros de distinto sexo	1	2	3	4	5	6	7
Promueve la participación activa del alumnado que presenta alguna discapacidad	1	2	3	4	5	6	7
Favorece la comunicación interpersonal	1	2	3	4	5	6	7
Aumentan los mensajes positivos entre los compañeros	1	2	3	4	5	6	7
Promueve una mejora sobre el nivel actitudinal del alumnado	1	2	3	4	5	6	7
Facilita la regulación de conflictos	1	2	3	4	5	6	7
Desarrolla un autoconcepto positivo en el alumnado	1	2	3	4	5	6	7
Favorece la empatía	1	2	3	4	5	6	7
Promueve la capacidad de trabajo en equipo	1	2	3	4	5	6	7
Facilita la aparición de comportamientos prosociales en el alumnado	1	2	3	4	5	6	7

- **TERCER BLOQUE:**

Cambios conceptuales producidos una vez realizado el curso.

19. ¿Una vez realizado el curso se han producido cambios en su concepción del aprendizaje cooperativo?
SÍ NO
20. ¿Podría escribir una definición de aprendizaje cooperativo?
21. ¿Considera el aprendizaje cooperativo como una metodología eficaz para aplicar en sus clases de Educación Física? Justifique su respuesta.
22. ¿El curso le ha ayudado a clarificar algunos términos como por ejemplo, trabajo en grupo, juego cooperativo y aprendizaje cooperativo? Justifique su respuesta.

- **CUARTO BLOQUE:**

Opinión general sobre aprendizaje cooperativo en Educación Física, tras haber realizado el curso.

23. Una vez realizado el curso, ¿qué opina sobre el aprendizaje cooperativo como metodología?
24. Complete las siguientes oraciones:
Considero que el aprendizaje cooperativo es...
Las principales ventajas del aprendizaje cooperativo son...
Los principales inconvenientes del aprendizaje cooperativo son...
Las 3 características del aprendizaje cooperativo que destaco son...

- **QUINTO BLOQUE:**

Reflexiones sobre lo que el curso le ha aportado como docente.

25. ¿El curso ha aumentado, o simplemente ha despertado, su interés hacia el aprendizaje cooperativo?
SÍ NO

APÉNDICE 2: GUIÓN DE PREGUNTAS PARA EL FOCUS GROUP

ASISTENCIA

- ¿Qué os ha motivado a asistir al curso “La pedagogía de la cooperación en Educación Física”?
- ¿Os ha resultado útil el curso? ¿Qué ha sido lo que más os ha influido o llamado la atención del curso?
- ¿Haríais alguna modificación?

IMPACTO DEL CURSO A NIVEL CONCEPTUAL

- ¿Tras asistir al curso, se ha producido algún cambio en vuestra concepción sobre el aprendizaje cooperativo? ¿Vuestros conocimientos e ideas han cambiado?

TRANSFERENCIA DE LA FORMACIÓN A LA PRÁCTICA

- ¿Habéis llevado a la práctica algo de lo aprendido durante el curso?
En caso afirmativo ¿Qué habéis puesto en práctica? Y en caso negativo ¿qué razones te han llevado a no poner nada en práctica?
- ¿En qué aspectos consideraréis que habéis empleado más tiempo?
En confrontar las ideas previas del alumnado sobre la cooperación.
En fomentar un clima positivo entre los alumnos.
En utilizar el juego motor cooperativo.
En la creación del grupo como unidad de aprendizaje.
En conformar grupos eficaces.
En introducir el AC a través de estructuras básicas
En la introducción de las estructuras complejas.
- ¿Qué resultados o beneficios habéis detectado tras su aplicación?
- ¿Qué factores han motivado vuestra transferencia?
- ¿Con qué dificultades os habéis encontrado en la puesta en práctica?
- ¿A la hora de evaluar, habéis tenido en cuenta, tanto los aprendizajes motrices como los sociales del alumnado?
- ¿Habéis recibido algún tipo de evaluación de la transferencia de la formación a vuestra práctica docente? ¿Qué opinión tenéis sobre ella?

PROFUNDIZACIÓN EN LA FORMACIÓN

- ¿Habéis profundizado por vuestra cuenta acerca de conocimientos, estrategias o técnicas sobre el aprendizaje cooperativo?
- ¿Consideráis que necesitáis más recursos para poner en práctica el aprendizaje cooperativo o con los suministrados durante el curso son suficientes?

APÉNDICE 3. TRANSCRIPCIÓN DEL FOCUS GROUP

Moderador: Buenas tardes, muchas gracias por venir. Lo primero, y en primer lugar me gustaría preguntar acerca de qué es lo que os ha motivado a ir a este curso sobre “la pedagogía de la cooperación en Educación Física”.

Marta: A mí me han surgido las ganas de ir porque primero el ponente sé quien era y había oído hablar de él y me gusta mucho el tipo de trabajo que hacía, ya escuchando cosas que hacían para la Paz, la Peonza, y porque sobre todo es una metodología distinta para aplicar en las clases, que es en lo que mas solemos fallar los docentes. Podemos plantear diferentes actividades para meter en los niños, pero el caso es vale, ¿pero cómo las meto para que funcionen?, ¿qué tengo que cambiar? y creo que el tema de la cooperación es algo super atractivo, que puede funcionar en el momento que nosotros sepamos como hay que hacerlo, entendamos como hay que hacerlo y motivemos a los chicos para que aprendan ellos y todos juntos de la mejor manera posible. Entonces era como lo más atractivo, la propia palabra lo decía "cooperación".

Darío: A mí me motiva el hacer cursos, este en especial porque trabajo la metodología cooperativa, pero digo que los cursos en general, porque me gusta vivir en mí lo que luego voy a hacer a los chicos, o sea cómo puedo colaborar o cooperar con compañeros de Educación Física, en este caso, y eso me gusta. Me gusta cómo las sensaciones que me produce, cómo llega la cooperación, porque hay veces que no llego a entender a los chicos cuando me dicen algo, y realmente cuando lo vivo digo ¡ah pues es verdad! O sea en este caso me motivo más o me motivo menos, entonces sobretodo pues esa es la parte.

Julia: Para mí la motivación para asistir a este curso fue variada. Por un lado, contactar, otra vez, con compañeros con los que ya había coincidido en otros cursos anteriores, y por otro lado, intentar aprender algo más de esta metodología, porque en secundaria es una metodología que apenas se utiliza, siempre está más basada la metodología que se utiliza, en los objetivos que se pretenden conseguir, están más basados en la competitividad, en el rendimiento y no tanto en ese trabajo, en esa interacción que se produce entre los chavales cuando se produce este tipo de método. Y por otro lado, contactar con los compañeros y vivir esas experiencias o esos juegos o la aplicación de esas metodologías en uno mismo te ayuda luego. Como dice Darío a comprender un poquito cómo interactúan los chavales, cuando pones en marcha diferentes procesos de aprendizaje.

Marta: Sí que es verdad, te ayuda. Lo pruebas, porque muchas veces quieres probar cosas nuevas, pero estás tu solo, lo que te facilita el curso es que como estamos diferentes profesores, podemos vivir nosotros el ser alumno y ver qué funciona, qué no funciona, qué dudas se nos puede plantear, que se les plantearan a los chicos seguramente.

Julia: Si que es cierto que la actitud que tenemos nosotros ante esta metodología, o ante cualquier tipo de formación, siempre es más positiva que la que van a presentar los chavales, probablemente cuando van a clase. Ya llevan una predisposición positiva o negativa hacia la asignatura, hacia el profesor, hacia el tema que se va a trabajar y bueno, no es exactamente lo mismo, pero sí que te ayuda a hacer luego esa transferencia.

Darío: Porque no han vivido procesos cooperativos y están acostumbrados a competir, entonces cuando les presentas algo cooperativo..." pero yo lo que quiero es competir, o sea ¿y esto quien gana?, ¿y aquí quien gana?".

Julia: Sí, sí.

Marta: Sí, sí, además siempre preguntan, ¿quién ha ganado?.

Julia: Si no les das una norma de cómo se gana, o quién gana, ellos te preguntan, "¿bueno pero quién gana, pero como...?"

Darío: hay que darles tratamiento de choque digamos. Cómo con la cooperación también no los podemos pasar bien y podemos hacer Educación Física y sudar y no sólo con la competición.

Moderador: En segundo lugar, ya me lo habéis contestado pero, ¿qué es, de lo que se ha visto en el curso...? Bueno, la primera pregunta era si os había resultado útil lo que se ha visto en el curso, por lo que veo sí. Entonces, de eso que se ha visto en el curso ¿qué es lo que destacaríais como lo que más os ha influenciado o como lo que más os ha llamado la atención?

Darío: Bueno, yo últimamente, estoy tratando de reconducir a los chicos cuando empiezan a ver cosas cooperativas o a trabajar de forma cooperativa, y sí que sabía de Carlos, el libro que había sacado de la Coopedagogía y quería vivir eso, y dije bueno voy a vivirlo, aunque la teoría a lo mejor me la sabía por otros cauces o tal ¿no?, pero quería vivirlo en mí. Entonces eso es lo más quería y me ha llamado la atención, cómo puede ser un proceso desde que entra un grupo de alumnos que no ha tenido contacto con la cooperación, cómo

irles llevando digamos, o sea un proceso escalonado, hasta llegar al aprendizaje cooperativo, en un año, dos años...

Marta: A mí con el curso me llamó mucho la atención, ¿según le hicimos, no? ¿Te refieres? Me gustó mucho cuando nos planteaba Carlos desafíos, el cómo respondíamos nosotros, el hecho de comunicarnos a ver las distintas propuestas que se nos ocurrían o que llegaba el primero venga yo... Cosas que pasan luego en clase con los alumnos, ¿no? Entonces me gustaron muchísimo los desafíos, que evidentemente no hay que empezar por ahí, ¿no? pero es de lo que más me gustó a la hora de ver resultados y desarrollar en ellos habilidades sociales, de comunicación, que muchas veces no las tienen, les fallan un montón, no saben ponerse acuerdo y eso me llamó mucho la atención, me gustó un montón. A parte de saber lo que es, yo podía saber o ya he hecho otras veces distintos juegos, ¿no? pero plantear desafíos, cómo abordarlos, cómo cambiar ciertas normas, si volvía a sacar el mismo... Es lo que más me gustó.

Julia: A mí me gusto mucho sobre todo el cómo resolver los problemas, o pequeños trucos para resolver problemas que se pueden plantear cuando realizas este tipo de actividades, cuando se realizan los agrupamientos o las pequeñas dificultades que pueden ir surgiendo entre ellos o entre los diferentes grupos a la hora de desarrollar o poner en práctica los juegos o las actividades o el contenido a seguir. Cómo resolver esos pequeños problemas, esos roces que aparecen entre ellos, pequeños trucos, como variando alguna de las formas de los juegos, pues eliminas esos roces, esas dificultades, esas posibilidades.

Darío: Hombre intentas eliminar.

Julia: O intentas eliminar, sí, sí, claro, lo intentas.

Darío: Algunas veces no surge, pero les das las pautas, sí que es cierto.

Julia: Sobre todo el tema de los agrupamientos, siempre hay algún alumno/alumna que no está integrado en el grupo, y que no... Y que no está integrado y ¡no es que tenga ni uno ni dos que le acojan! es que no le quiere nadie y es complicado. Es complicado, cuando quieres trabajar por grupos y de forma cooperativa, encajar esa pieza.

Moderador: ¿Haríais alguna modificación? Es decir, plantearíais alguna cosa que se os ha quedado cómo... "pues a mí me hubiera gustado que... se nos hubiera planteado más de esto o de lo otro".

Marta: Hombre yo si el curso hubiera sido más largo mejor, porque creo que todos aprendimos muchísimo y siempre te quedas con ganas de más. Cuando algo te ha gustado y ves que puede resultar en las clases... Entonces yo me quedaría con ganas de haber seguido probando cosas en nosotros.

Moderador: ¿Pero a nivel, sobre todo práctico o conceptual?

Marta: Ambas cosas, porque yo como profesora me planteo, yo que sé, investigas o se te ocurren, o nosotros que trabajamos juntos proponemos ideas, dices vale, ¿pero cómo las llevo a cabo? ¿No? Entonces al tener un curso que tienes a alguien que ya lo ha probado con los alumnos y te va dando pautas de cómo puedo hacer esto, o cómo digo a los alumnos ciertas cosas para que lo puedan entender, que a veces tú no sabes cómo hacerlo, o sabes pero no funciona, entonces tienes ahí a gente que tiene otras propuestas.

Julia: A mí me hubiera gustado a lo mejor, pues sí, que fuera un poquito más largo el curso también, y que esas propuestas se pudieran... porque claro la cuestión del trabajo cooperativo, pues lo ideal es que se inicie en etapas tempranas y que eso tenga una proyección de futuro, claro yo me encuentro con los alumnos ya en secundaria. Entonces en secundaria, intentar cambiar ese chip a los chavales resulta algo más complicado a la hora de hacer las propuestas y tal, entonces para mí me faltaría un poquito de proyección, un poquito más hacia el futuro, con alguna actividad un poquito más... Sí que es cierto, que en algunas ocasiones, para el tema de los desafíos físicos, es perfectamente aplicable a secundaria, al contenido, pero sí que es cierto que falta un poquitín, un poquitín para poder aplicarlo. El chip...y el chip de los profesores vamos, el mío también. El chip de los chavales está enfocado a otras cosas.

Marta: O sea lo ideal sería como ver la evolución, ¿no?

Julia: Un poquitín, sí.

Marta: Cómo empezar desde primaria, desde tercer ciclo, cómo empezar ahí, como seguir en secundaria y como acabar en bachillerato, como todo el proceso.

Darío: Sí que es cierto que a lo mejor, si el curso hubiera sido más largo, hubiera habido como más actividades o más desarrollado cada proceso de toma de contacto hasta llegar a lo que decíamos antes, al aprendizaje cooperativo, desde situaciones de juegos y adaptando normas.

Moderador: Vale ahora vamos a pasar a una pregunta ¿Pensáis que, una vez realizado el curso vuestra concepción, o sea a nivel conceptual, ha cambiado sobre el aprendizaje cooperativo o no ha cambiado nada? Es decir, me explico mejor, ¿la idea que teníais sobre aprendizaje cooperativo ha cambiado, una vez habéis realizado el curso?

Julia: Sí, en mi caso sí. Porque a nivel conceptual entiendo mejor lo que es el aprendizaje cooperativo, que no es una actividad puntual que tiene apariencia de cooperativa. Es una metodología a más largo plazo, entonces mi idea del aprendizaje cooperativo, sí que ha cambiado, a mejor, creo que lo conozco un poquito más, aunque todavía hay que profundizar mucho más.

Marta: Sobre todo a entenderlo más, no?

Julia: Sí.

Marta: Porque muchas veces, yo creo, que recurrimos la primera que lo oyes, te vas a los juegos, a juegos cooperativos, y a lo mejor haces una unidad de juegos cooperativos y te olvidas y la idea no es esa, ¿no? La idea es una metodología a seguir o intentar seguir, durante todas las clases que das, no juegos aislados que cooperan y luego se olvidan de lo que es.

Darío: El problema es cuando llamamos cooperativo a todo. Trabajamos en grupo y ya lo llamamos cooperativo, ¿no? Y aquí evidentemente quedó claro que trabajar en grupo no es trabajar de forma cooperativa, sino que es otra cosa, o sea necesita, una serie de requisitos que se tienen que dar para que se haga aprendizaje cooperativo. Unos requisitos básicos. Eso yo creo que quedó claro en el curso.

Julia: Sí.

Marta: Sí.

Moderador: Lo primero, ¿lo habéis puesto en práctica los tres? O sea después, ¿habéis planteado algo?

Julia: Sí, yo puse en práctica, prácticamente a continuación del curso, me venía bien, pues una serie de actividades o de juegos de los que realizamos en el curso. Con resultados desigual. Pero porque no deja de ser una cosa que metes un poco...

Marta: Para probar, ¿no? Si no lo has hecho nunca, a ver cómo sale, a ver cómo funciona.

Julia: Pero claro, el chip inmediato de los chicos es la competición, "cómo se gana esto", "quién gana", "quién ha ganado", "pero no vamos nosotros contra aquellos"

Moderador: Entonces hilado a esto, así ya cuando opinéis, ¿qué dificultades, son las principales, con las que os habéis topado, a la hora de ponerlo en práctica?

Darío: la dificultad más grande que me encuentro, es la responsabilidad individual. Es decir, cuando el chaval esa responsabilidad individual no la tiene, no la tiene adquirida por cualquier razón, cuesta mucho que el grupo en el que cae ese muchacho o muchacha funcione de forma cooperativa o funcione bien, porque evidentemente se va aprendiendo y yo les digo: "vamos a ver, estamos en un colegio, y al colegio venimos a aprender". Entonces, ¡cómo no poder fallar!, y es más tiene que fallar, porque así aprendemos mejor, pero claro, cuando es siempre el mismo el que va variando de grupo, esa es una de las dificultades grandes que me encuentro.

Marta: Yo también me he encontrado, que no entendían muchas veces lo que hay que hacer, sobre todo cuando probé los desafíos, cómo no están acostumbrados a leer y entender y menos en Educación Física, no entendían lo que había que hacer y siempre antes de volver a releer o de preguntarse entre ellos, siempre te iban a ti: "¿Qué hay que hacer?" Bueno pues piensa, habla con tus compañeros, leelo otra vez, me encontré con eso. Y luego, como decía Darío, la responsabilidad individual, muchas veces costaba que todos participaran por igual, el líder siempre seguía siendo el líder, el que se escaquea siempre se intentaba escaquear, ¿no? Entonces, les cuesta a los chicos, sobre todo, pues eso, si nunca lo han hecho y se lo metes así un poco para probar para ver cómo funcionan ellos o cómo reaccionan. Yo por ejemplo, cuando lo empecé a trabajar con ellos, me fue mejor unos días, peor otros, pero luego si no sigues con esa metodología, porque tú como profesor, si no lo has hecho nunca tampoco estás acostumbrado a aplicarlo todo el rato, pues luego deja de funcionar en ellos. O sea lo han entendido, lo han aplicado ahí, mejor o peor, pero luego pasas a otra unidad y si no sigues con lo mismo ya siguen con su competitividad.

Darío: ¿Pero te gustaría seguir?

Marta: Me gustaría seguir, entonces me gustaría profundizar yo misma, para poderlo aplicar mejor. Porque primero tengo que entenderlo yo bien.

Julia: En mi caso, yo me he encontrado con una triple dificultad. La primera es, mi propia falta de recursos, claro, a la hora de aplicar estas metodologías. Te falta haber profundizado

y haber elaborado bien esos recursos y esa secuencia y todo lo que necesitas para poderlo aplicar. Y la segunda dificultad, los chavales, efectivamente, están acostumbrados a que les digas y les repitas lo que tienen que hacer, no interpretar... bueno ni una explicación, les tienes que repetir, y además, en el momento en que el que ellos quieren, están acostumbrados a que les digas lo que tienen que hacer. Y yo además creo, que como sistema de trabajo es muy interesante, pero es algo que debiera ser más amplio y no limitarse solamente al área de Educación Física, y dentro del área de Educación Física, a una unidad en la que has podido aplicarlo. Sino que la aplicación de este sistema de trabajo o de esta metodología, debiera ser más amplia y aplicable a otras asignaturas. Cuando se habla, efectivamente, de los trabajos en grupo, pues que sea trabajo de un grupo, pero que tenga en cuenta estas características de trabajo cooperativo. No un trabajo en grupo, que juntas a cuatro, corta, pega, lo grapas y ya está. O sea que la dificultad es propia, pero que no debiera aplicarse solamente a una asignatura, entiendo yo, sino que debiera estar más imbuida dentro del propio sistema educativo. Y eso claro, es una dificultad añadida, es como un islote.

Darío: Sí, debería estar en la formación del profesorado, en la Facultad de Educación, ahora. Yo creo que sí, debería estar. Como una metodología más, que puedes utilizarla como recurso, igual que el mando directo, igual que la que tú has aprendido cuando te daban clase...

Julia: Lo que pasa que es una metodología más incómoda, porque efectivamente, tú cuando utilizas el mando directo u otras similares, es más cómodo para tí y para el alumno, porque el alumno no tiene que romperse la cabeza, "¡Haz esto!".

Darío: No tiene que pensar.

Julia: No tiene que pensar nada, "me han dicho que haga esto" lo hago, mejor o peor o como pueda y...Entonces claro hay metodologías que son mucho más cómodas para todos. Claro al no tener costumbre de aplicarlas, esas son mucho más rápidas.

Darío: Eso depende de la filosofía con la que trabajemos o de lo que queramos conseguir del niño. Si queremos la educación integral y que sea un hombre o una mujer crítica en el futuro, en la sociedad...entonces hay que trabajar con este tipo de metodologías.

Julia: Pero no solo en una asignatura.

Darío: En todo, en todo. Vamo a ver, por ahora somos pocos, pero esto se va abriendo. Yo creo que sea porque está de moda o por lo sea, la cooperación. Pero hay centros ya que se abren "oye pues vamos a hacer un grupo de tal", "vamos a ampliarlo a Lengua". Ya se va haciendo.

Julia: Yo creo que quizá en los colegios a lo mejor es más sencillo, por la interacción que hay entre el profesorado. En un instituto, en el cual cada profesor tiene su materia, estamos mucho más separados, es mucho más difícil trabajar algo en común, algo en grupo. Es más complicado.

Darío: Habrá que luchar por ello.

Moderador: Me gustaría saber ahora, en la medida en que lo que habéis puesto en práctica, ¿En qué pensáis que habéis dedicado más tiempo? O sea, si habéis dedicado más tiempo a plantear juegos cooperativos para que se vayan haciendo con la idea de cooperar, si os habéis centrado más en el hecho de crear grupos eficaces o en simplemente confrontar las ideas del alumno. ¿qué es en lo que más os habéis centrado y habéis empleado tiempo?

Darío: Es distinto centrarse y emplear tiempo. Yo empleo mucho tiempo en hacer el diario de sesiones, ver qué ha pasado en esta sesión y lo escribo...indicencias, lo que dijo uno, lo que dijo otro o algún problema que haya habido, lo transcribo, lo escribo, para luego tenerlo a mano, y eso me lleva tiempo, pero claro, porque doy pocas clases en mi colegio, porque hago otras cosas, pero si diera todo Educación Física, 20 horas, como otros compañeros... En ir recogiendo después todo lo que se va haciendo en clase. Eso en cuanto al tiempo. Pero no es dónde incido, no es lo que más me preocupa o lo más importante. Lo más importante es el tener claro dónde quiero llevar a los chavales, qué quiero que trabajen, para luego que ellos lo hagan. La preparación anterior, o sea decir lo tengo bien preparado, pues bueno, como decía Marta antes, "no es que claro, sale el líder, ¿no?" Bueno, yo les hago los roles, tú eres el lector o la lectora, tú eres el que prepara el material o recoge...y cada día vais rotando de papel, entonces claro cada uno va haciendo, lea bien, lea mal, lea regular, si te toca leer, lees, punto. "Es que a fulanito no se le entiende" Es igual, le ayudáis, lo que queráis, pero tiene que leer. Entonces bueno eso es lo que más...a lo mejor me he ido del tema...

Julia: Yo en cambio en lo que más me he centrado es en hacer los juegos. Entonces, por ejemplo, yo esa recogida de datos por escrito, no la he hecho, tengo todas las clases seguidas, sí que me quedo con la idea de lo que ha pasado, qué ha dicho, qué puedo

corregir para otras clases, pero no he llegado a plasmar. Ni tampoco he aplicado el suficiente número de sesiones como para... Sí comparo entre grupos digamos, por ejemplo, entre grupos de un mismo nivel, que apliqué las mismas actividades, sí veo los problemas que han surgido, intento corregir alguna sesión para ese mismo grupo o para otro, pero luego no he llegado a plasmar. Pero bueno como también, era un poco experimental, yo me he centrado más en los juegos, en el diseño de los juegos, que en conseguir un objetivo...Ver cómo funcionaba aquello, ver cómo respondían, qué ideas preconcebidas tienen los chicos cuando les planteas alguna actividad, cuando les explicas las cosas de cierta manera o les das tres o cuatro normas para un juego, en el que efectivamente, no hay ganadores ni perdedores, qué preguntas te hacen sobre eso que les acabas de explicar, qué preguntas no te hacen, pero que luego tienes tú que parar y decir pero...Pero bueno el objetivo era pequeñito, experimental.

Darío: Sí el razonamiento, pero el razonamiento de los chicos es importante, es decir, por qué haces esto y por qué no o por qué no haces lo otro.

Marta: Sí yo igual. Yo más en la línea de Julia también, porque como nunca lo he hecho... A ver, quiero hacerlo bien, ¿no? Entonces, no quiero hacerlo como algo aislado, como lo he hecho este año, que ha sido como Julia, a través del curso, pues lo que he aprendido, voy a probar a ver qué sale de los chicos y qué puede salir. Lo que pretendo o lo que quiero en un futuro es, en casa yo, trabajarlo más, con el grupo de trabajo hablarlo, intercambiar ideas y trabajarlo también más, para poder hacerlo de continuo, durante todo el año, que es la idea y la meta final, para conseguir algo en los alumnos. Porque yo como ya ha sido algo experimental, para ver...pues eso, cómo reaccionaban los chicos, si entendían lo que había que hacer, si se comunicaban...Yo he trabajado en Primaria, si ya en Primaria... en tercer ciclo, bueno lo he aplicado en cuarto y en sexto, porque en quinto no doy. Si ya les cuesta y no lo hacen, llegan así a Secundaria y es un bucle y cada vez es peor, entonces sobre todo que aprendieran a comunicar, me he centrado yo, los retos que les proponía o los juegos que hacían, vale pero vamos a hablar o no hablar, porque alguna propuesta que les hacía, vale no podéis hablar pero tenéis que comunicaros, a ver cómo lo conseguís. Les faltan habilidades sociales, y eso es super importante luego para todas las áreas. Entonces, también centrarme un poco ahí y probarme yo y probar a los chicos.

Moderador: Entonces al hilo con lo que me habéis dicho en lo que os habéis centrado, dentro de lo poquito que habéis hecho o lo experimental que habéis hecho. ¿Qué beneficios o qué resultados habéis encontrado, por parte de los alumnos?

Darío: Pues mira, los beneficios que encuentras es cómo se tratan entre ellos, o sea, yo se lo decía hace poco a los mismos chicos, les decía "¿Os dais cuenta que ya cuando jugáis no os insultáis?" o sea que bueno, porque si esto os lo hubiera propuesto hace unos cuantos meses o a principio de curso o el año pasado, que eran los de sexto, esto habría sido diferente, "¿os dais cuenta de cómo habéis evolucionado en este sentido?" Ha podido ser por eso o por otra cosa, pero bueno yo creo que es una variable importante, el que juegan de esa manera, son más pacíficos.

Marta: Yo me he encontrado ahí, en que por ejemplo, el que estaba más apartado, dejaba de estar apartado, sí que es verdad que todos cooperaban para conseguir esa actividad que les planteaba, entonces...

Darío: Sí a mí también eso.

Marta: Entonces, eso te sorprende y te gusta y se sorprenden ellos mismos. Sobre todo para el que siempre está de lado, siempre le dejan de lado, pues que se siente integrado, que es super importante. Entonces, no sé, una satisfacción personal al verles a ellos que cuando quieren saben hacer las cosas, saben cooperar y saben funcionar bien, cómo equipo.

Darío: Cuando quieren o cuando les motivas o cuando encuentran algo que les motiva.

Marta: Todo junto, todo junto.

Julia: Más de lo mismo básicamente. Sí, pero bueno el efecto en los chavales no es en todos el mismo.

Marta: También.

Julia: Hay chavales que por sus cualidades y por sus habilidades sociales entran mucho antes al trapo, entre comillas, y hay otros que bueno, parece que...pero yo no tengo tan claro que hubieran entrado, sino que estaban... disimulando de alguna manera un poco. Hay algunos a los que les cuesta más, porque son super competitivos...

Marta: Sí

Darío: Sí sí, eso pasa. Yo llevo dos años trabajando de forma cooperativa y los que son muy competitivos, que son normalmente los futboleros.

Marta: Sí, los que se dedican a algún deporte.

Darío: No, algún deporte, no. Por que hay gente que juega a balonmano, gente que hace natación, y no son iguales, o sea es distinto. No sé por qué, no sé que tendrá el fútbol... Bueno sí lo sé, pero ...Es un problema...

Marta: Sí, es verdad.

Darío: Es cierto que les cuesta, les cuesta entrar en ese tipo de dinámica, porque están muchas horas entrenando de otra forma.

Julia: En otro chip... sí, sí, sí, sí. Bueno, es un trabajo a largo plazo, claro.

Darío: Sí. También se superan esos. Cambian cosas en ellos.

Moderador: A la hora de evaluar o bueno o de mirar a ver, ¿habéis tenido en cuenta, tanto lo motriz como lo social?

Marta: Yo quise probar las rúbricas que nos dejó Carlos, a ver cómo funcionaban con ellos y la verdad que con estos chicos de Primaria, que no lo habían hecho nunca, me lo hicieron fatal, o sea fatal. Entre que lo primero, no sabían ponerse la nota sinceramente, ¿no? Algunos grupos... había de todo, ¿no? siempre hay de todo, pero había algunos grupos que... pues se ponían todos el 10 y 10, 10, 10, 10 y a repartir pues todos un 10 o al revés. Luego me he dado cuenta que no sabían sumar, a la hora de... como él (refiriéndose a Carlos) nos propuso nos ponemos una nota todo el grupo y luego la repartimos en función de cómo hemos trabajado, fatal, les salió fatal, o sea siempre hay alguna excepción, pero... muy mal, les dije "chicos es que se nos ha olvidado sumar..." ¿Sabes? No salían las cuentas y sí que es verdad que no lo han hecho nunca, no están acostumbrados a hacerlo, en Educación Física ni en las demás áreas, nunca...por lo menos yo en este cole, no suelen ponerse ellos nota, ¡qué yo sepa! Y les costó...tuve en cuenta las dos cosas, pero también como era fase experimental, tampoco lo tuve todo en cuenta para mí nota, ¿no? Fue como una unidad más que valoré, pero sobre todo quise probar como se evaluaban ellos, si sabían hacerlo, si no, si lo habían entendido y... me salió mal, porque no están acostumbrados y no lo entendían bien. Se la mandé repetir, la segunda vez me lo hicieron mejor, pero... ya perdía la esencia un poco.

Darío: No... pero van aprendiendo

Marta: Van aprendiendo poco a poco.

Darío: No con lo mismo, pero con otra cosa que pueden evaluar.

Marta: Pero eso de repartirse nota en Primaria no lo acababan de entender...

Darío: Sí, les cuesta. Yo cuando digo a ver, cuando hago lo de las combas cooperativas, digo a ver el que tiene más de un 8 en la nota da un punto a los demás, quien tiene menos de un 4 quita un punto a los demás de su grupo... Les cuesta y... “pues a este que tal que es una rémora...” Entonces bueno ... pero que, aún así trabajan bien, intentando enseñar... Y la evaluación sí que... Yo siempre les pido autoevaluación, cada trimestre les paso un papelito de autoevaluación de lo que hemos hecho en el trimestre, ¿no? Y en las unidades, no en todas, pero en algunas sí que hago, autoevaluación y coevaluación. Entonces bueno, que se evalúen entre ellos, entre los de su grupo y que se autoevalúen también. Y bueno, pues unas veces mejor y otras peor. Sí que es cierto que hay algunos, los que tienen la autoestima baja, que algunos coincidían con los del fútbol que me sorprendieron, pues se pone una nota muy baja y el grupo se la pone por encima, cuando normalmente es al contrario, se ponen siempre por encima ellos la nota y el grupo les valora menos. Pero vamos, sí que lo hago.

Julia: A lo mejor era por el tipo de actividad, que ellos se ven menos preparados para realizar ese tipo de actividades.

Darío: Puede ser.

Julia: Se ven más rindiendo en aspectos motrices y no tanto en ese aspecto. Yo bueno como dediqué muy pocas sesiones a la puesta en práctica de esta unidad, no he utilizado sistema de rúbricas, y lo que hacíamos era poner en común, por grupos y entre todos, qué dificultades habíamos encontrado a la hora de poner en práctica las actividades, qué soluciones habían propuesto, qué había propuesto un grupo, qué había propuesto otro. Un comentario así más general y por tanto, no tuve en cuenta el aspecto motriz, de forma significativa.

Marta: No yo el aspecto motriz tampoco.

Julia: Porque para la nota lógicamente, no podía darle un peso excesivamente elevado, porque fue un pequeño experimento, entonces claro, no va a depender su nota global de la evaluación, es una valoración puntual y global, no lo hicieron por escrito, lo hicimos de forma verbal. Luego ellos sí en su cuaderno tienen que apuntar una serie de cosas y tal, pero bueno eso ya queda aparte para la evaluación del trimestre.

Moderador: Por último, en cuanto al tema de transferirlo a la práctica, me gustaría que me hablaráis de la evaluación que habéis recibido vosotros, o sea a la hora de hacer el curso, esa evaluación que tenéis después de hacer el curso, que me comentaréis qué opináis de ella y si hay una evaluación de vuestra transferencia de la formación a la práctica.

Marta: ¿O sea cómo hemos valorado nosotros el curso?

Moderador: No, cómo os han evaluado a vosotros. Vosotros al hacer el curso, os pasan un cuestionario, ¿qué opinión tenéis sobre esa evaluación que os hacen a vosotros? y si se os valora o evalúa vuestra transferencia de la formación a la práctica, y si pensáis que debería tenerse en cuenta, ¿qué opináis en ese aspecto?

Julia: La evaluación que se realiza al finalizar los cursos, por parte del CFIE, es igual para todos los cursos, independientemente del curso que haces. Antes había evaluaciones más referidas a cada curso en concreto, pero ahora hay un estándar, un baremo y es el que se aplica a todos los cursos que se realizan en el CFIE, y el único aspecto... hay un ítem en el que te dice tu compromiso o si tú crees que lo vas a poder aplicar o tu compromiso de aplicación, pero es muy genérico, es un ítem muy genérico, no es una evaluación específica del curso que estás haciendo, es genérica para todos los cursos que hace el CFIE.

Marta: Entonces no te sirve mucho, yo creo.

Julia: Entonces claro, es un poco... sí que tiene ese punto, me parece.

Marta: Sí, sí, sí que tiene, tu compromiso en el aula.

Julia: Si te ha servido, si cumple tus expectativas y tu compromiso de aplicación en el aula, que le da una numeración, pero, claro, también es un compromiso que adquieres nada más terminar el curso, luego si transcurre el tiempo y no lo ves claro, pues a lo mejor ese compromiso, no lo puedes llevar a la práctica. No sé...

Moderador: ¿Pero piensas que debería incluirse?. O sea a parte de ese ítem, ¿piensas que se os debería hacer una evaluación de esa transferencia?. Que se tenga en cuenta si vosotros lo lleváis a la práctica o no, o simplemente se queda en, voy al curso, aquí se queda todo.

Julia: Es que es muy difícil que luego te puedan hacer esa valoración.

Marta: Claro.

Julia: Sobre todo en unos cursos tan reducidos en extensión. Queda un poco a la buena voluntad casi. Ya sé que me preguntas si debiera incluirse, pero... Claro, quiero decirte en un curso de una duración de tan breve... Lo veo complicado, lo veo complicado que luego te pidan o te evalúen cómo tu has llevado eso a la práctica. No es un máster, no es un curso que tiene luego una evaluación, porque realmente no hay una evaluación de lo que tú haces.

Marta: De lo que tu haces... La evaluación suele ser de si a tí te ha gustado el curso o no, se evalúa al ponente.

Julia: Al ponente y la formación recibida.

Marta: Claro. Entonces, ¿debería de haberla o no? Pues es complicado.

Julia: Es complicado en un curso de tan pocas horas...

Marta: A lo mejor si la hubiera hay gente que se ve obligada y a lo mejor no hay tanta gente que participa, ¿sabes? si se ven con la obligación de: ¡uy madre, que luego me van a evaluar! No lo sé, igual no. Porque yo creo que esto tiene que ser algo voluntario, ¿no? que es como son. O si se tuviera que evaluar, que no fuera un curso voluntario de 30 horas o de lo que sea del CFIE, sino una formación permanente del profesorado, entonces ahí igual sí, pero así algo aislado, no creo que tenga utilidad, porque casi como que te ves forzado.

Julia: Lo veo muy complicado.

Marta: O sea planteado de otra manera sí, tal como esta ahora...

Moderador: ¿Por la duración del curso dices?

Marta: Por la duración y porque...

Julia: Hombre y la voluntariedad...quiero decir, claro también, son cursos a los que asistes de forma voluntaria, con un afán de aprender y tal y bueno. Claro tú no sabes luego si realmente...

Marta: Lo vas a hacer bien... ¿no?

Julia: O cuánto de eso vas a aplicar. Porque luego tampoco hay un seguimiento de lo hagas o no hagas... Entonces claro... Decirte que te van a evaluar... No lo sé, lo veo complicado. Tal como están planteados los cursos, tal como están planteados.

Marta: Claro.

Moderador: Pero a lo mejor no visto tanto como una evaluación sino como que sí se tenga en cuenta, no como para evaluaros, pero que se sepa si se ha llevado a la práctica, si no.

Julia: ¿Pero que haya un obligatoriedad de llevarlo a la práctica?

Moderador: No, o sea no visto como obligatorio, sino como que luego por parte de quién organiza los cursos, tenga presente si eso se lleva a la práctica o no. Qué repercusión de lo que se hace. Más que nada por saber.

Marta: Si sirve de algo este curso porque lo han llevado a la práctica o no.

Moderador: ¿Pensáis que debería?

Marta: ¿Sabes que pasa? Que igual en otras áreas...en Educación Física, que normalmente, yo creo, que siempre tenemos una predisposición. Siempre somos los mismos, mayoritariamente los que hacemos los cursos, de hecho, mucha gente nos conocemos de los cursos, porque siempre ves las mismas caras, entonces, yo creo que nosotros ya tenemos una predisposición positiva a aplicarlo en el aula, que por eso haces el curso, ¿no? Yo por lo menos, me motiva el seguir aprendiendo, seguir formándome como profesora y seguir teniendo retos para aplicar en mis clases y mejorar cada día. Entonces si hago un curso, es con intención de luego probarlo en mis clases y ver si me funciona y si me gusta y poderlo aplicar, ¿sabes? Entonces, a lo mejor si... fueran otros cursos, menos atractivos, no lo sé, que justo en Educación Física, yo creo que, la gran mayoría intentamos aplicarlo.

Julia: O que a final de curso se pasara como otro pequeño cuestionario, por parte del CFIE, quieres decir, ¿has aplicado esto? ¿Sí, no? ¿Qué problemas o qué dificultades te has encontrado?

Moderador: Que se tenga un seguimiento, por lo menos por saber... A día de hoy, por ejemplo, por lo que yo sé, ellos no saben hasta qué punto esos cursos, por lo que habláis, por lo que dices, saben, repetís, os conocéis y por el boca a boca se sabe. Pero... a ciencia a cierta, no saben. Entonces, ¿pensáis que se debería tener constancia de eso?

Julia: Bueno podría ser interesante si a final de curso...pero claro, lo que te digo, si nos preguntara, ¿lo habéis aplicado? ¿No, sí? ¿Habéis encontrado dificultades? ¿Necesitaríais más formación, pediríais? ¿Sí, no? Bueno, sería una opción, podría ser interesante. La verdad es que, siempre que se hace algo, sí que es necesaria luego una evaluación. Pero opino, por ejemplo, lo que dices claro, tendría que ser en nuestra materia y en las demás

materias o cursos que imparte el CFIE. Entiendo, ¿no?

Moderador: Sí, sí.

Marta: Estaría bien.

Julia: Estaría bien, sí a nivel teórico...sí.

Marta: Porque nosotros, por ejemplo, como sí que tenemos un pequeño grupo de trabajo, siempre que acabamos un curso, tenemos una temática de trabajo, pero siempre que acabamos un curso, el día que nos juntamos hablamos de lo que ha pasado en el curso. Entonces, a lo mejor, ese pequeño debate o ese intercambio de ideas que tenemos, sería lo bueno que podría tener el CFIE, ¿no?

Julia: Se podría recoger...

Marta: De recoger de los demás profesores si lo han aplicado o no y qué ha pasado. Podría ser interesante, lo que pasa que tal y como está planteado, algo tan aislado. Estaría bien si tú te formarás, no sé, a lo mejor, durante todo el año o yo que sé, o medio año de una forma gradual, no tan aislado, para ver si funciona o no. Es complicado tal y como está planteado.

Julia: Es complicado, es complicado.

Marta: Pero interesante sí que sería.

Julia: O sea me parece interesante, pero lo veo difícil tal como están planteados ahora mismo los cursos.

Marta: Sabes un curso aislado, no es lo mismo que un seminario permanente, que sería lo interesante a lo mejor.

Julia: Pero bueno, la verdad es que también el CFIE al final del año podía mandar una encuesta a todos los que han hecho sus cursos de cualquier cosa, preguntádoles 5 o 6 cositas sobre ese aspecto. Tampoco pasaría nada, lo mismo que te mandan la evaluación al final del curso, podría ser una manera de empezar, a cambiar algo y a recoger ellos ese feedback de la formación que se realiza. En nuestro caso, ya te digo, como estamos en contacto con Ricardo, muchos de nosotros, sí que tenemos constancia, de lo que aplicamos, de qué dificultades tenemos, tú cómo lo has hecho, pues a mí... yo hice esto y me dió buen resultado. Entonces entre nosotros, claro, sí que hay esa comunicación.

Marta: No a nivel formal..

Julia: No a nivel formal, claro.

Moderador: Y por último, me gustaría saber si habéis profundizado, habéis ido más allá de lo que visteis en el curso, habéis ido vosotros por vuestra cuenta, más allá. Habéis profundizado a nivel de, no sé... algún concepto que se os quedó en el aire, alguna estrategia que os gustó, pero a lo mejor a la hora de ponerla en práctica, habéis ido por vuestra cuenta, pues voy a ver esto o lo otro. Sí habéis hecho algo de eso.

Julia: Yo sí que he leído. Compramos, además, algunos libros referidos a este tema al finalizar el curso, y yo sí que me he ido leyendo alguna cosita. De forma también puntual, porque claro luego el curso te lleva o los cursos te llevan..., el curso académico quiero decir, te lleva por donde te lleva y puedes ir leyendo... pero yo sí que leí.

Marta: Yo también. Con los alumnos, de vez en cuando, trato de meter algunas cosas, yo que sé, marcador colectivo, cosas aisladas, pero... pues eso, como lo quiero hacer bien, a nivel particular en mi casa, sí que... lo que dice Julia, con el libro, investigo mucho por internet, vídeos que haya de ponencias, que es lo que le decía a él antes (refiriéndose a Carlos), o diferentes propuestas, no sé... internet me da mucho juego, entonces a nivel personal, sí. De seguir profundizando con los alumnos, pues este año no. Mi intención, para otros años, sí.

Julia: Sí, yo la profundización también es personal.

Marta: Claro, para poderlo hacer después.

Julia: Claro.

Moderador: Y por último, con los recursos que se os proporcionaron en el curso, ¿pensáis que es suficiente para ponerlo en práctica o pensáis que necesitáis más? Con lo que se habló, con lo que se trabajó en el curso...

Marta: A ver yo del curso a nivel particular. Yo salí encantada y creo que sí que te ofrece muchas alternativas, te da bibliografía si quieres seguir formándote, te da su disposición personal por si quieres aprender. ¿De cara a que necesitamos más? Pues a mí me encantaría, ¿no? Sobre todo, si estás en un cole, en mi caso este año, que estoy yo sola, porque no hay más profes, pues no tienes con quien intercambiar ideas y poder ayudarte y plantear un trabajo común juntos para seguir con ello, ¿no? Entonces, para mí sí que

estuvo fenomenal y nos dió muchas ideas, pero estaría mejor todavía si se pudiera seguir.

Julia: Claro, sí en mi caso también, sí que nos proporcionaron, lo primero las ideas de las situaciones prácticas que vivimos y lo que te comentaba al principio, las soluciones a pequeños, bueno pequeños o grandes problemas, que se pueden plantear a la hora de desarrollar esas actividades. La bibliografía que se nos facilitó pues, fenomenal, pero bueno claro, luego tienes que seguir leyendo y formándote. A mí claro, pues eso, porque utilizamos internet, libros y tal, pero claro, a mí por ejemplo, yo creo que me faltan recursos, entonces bueno...

Marta: Sí que fue suficiente, pero... ¡cuánto más mejor!

Julia: Claro, para ese momento puntual, pero en el momento en que...

Moderador: ¿Cómo punto de partida?

Julia: Claro, en el momento que tú quieres ponerlo en práctica, pues ves claro, que estás cojo, que te falta alguna patita más, que te falta algún recurso más. Pero el material que se proporcionó en ese momento me pareció adecuado.

Marta: Estaba muy bien.

Julia: Adecuado y respondía a las actividades que habíamos hecho de forma práctica.

Moderador: Pues muchas gracias, con esto terminamos y muchas gracias por haber participado.

APÉNDICE 4. ENTREVISTA AL ASESOR DEL CENTRO DE FORMACIÓN DE VALLADOLID

1. ¿Qué opina sobre la formación permanente de los docentes?
2. ¿Considera que la formación permanente que reciben los docentes repercute en su práctica diaria? ¿Y en su alumnado?
3. ¿Se llevó a cabo algún tipo de evaluación de la formación recibida en el curso “La pedagogía de la cooperación en Educación Física”?

En caso afirmativo, ¿Podría explicarme la evaluación? ¿Qué conclusiones se derivaron de la misma?

En caso negativo ¿Qué razones le llevaron a no realizar dicha evaluación? ¿Se encontró con dificultades para tenerla en cuenta? ¿Necesitaría algún recurso para poder tenerla en cuenta? Si pudiera, ¿cuál sería el proceso de evaluación que usted propondría?

4. ¿En dicha evaluación se tuvo en cuenta la transferencia de lo aprendido a la práctica docente de los asistentes?

En caso afirmativo, ¿podría explicarme de qué manera?

En caso negativo, ¿qué razones le llevaron a no realizar dicha evaluación? ¿Se encontró con dificultades para tenerla en cuenta? ¿Necesitaría algún recurso para poder tenerla en cuenta? Si pudiera, ¿cuál sería el proceso de evaluación que usted propondría?

5. Por otra parte, quisiera preguntarle acerca de algunos factores que condicionan la motivación de los docentes para asistir a las actividades de formación, como son:
 - El ponente

¿Por qué razones ha elegido a Carlos Velázquez como ponente?

- El contenido

¿Por qué un curso sobre aprendizaje cooperativo en Educación Física y no sobre otro tema? ¿Ha sido una demanda por parte de los docentes, o bien una necesidad que se contempla desde el centro de formación de profesores?

- La disponibilidad

¿Qué facilidades se da a los docentes para poder asistir a los cursos?

6. Y por último, hablar sobre algunos factores que condicionan la transferencia de lo aprendido a la práctica docente, como son:
 - La recompensa que reciben los docentes, como por ejemplo, méritos o créditos para el cobro de sexenios de formación.
 - El diseño de formación, atendiendo a:
 - o El grado de utilidad de los contenidos de la actividad.
 - o La adaptabilidad al contexto de los docentes que participan en la actividad de formación.
 - o El tener que generar un producto aplicando lo aprendido.
 - o Que existan actividades de seguimiento de la formación y no sea una mera actividad aislada.

¿Podría decirme, de manera general, en qué medida ha tenido en cuenta los siguientes factores, al planear el curso “La pedagogía de la cooperación en Educación Física”?

APÉNDICE 5. ENTREVISTA A LOS ASESORES DE LOS CENTROS DE FORMACIÓN DE MARBELLA Y LASARTE

Antes de comenzar, en primer lugar, presentarme, soy Alba Rodríguez, alumna del Máster en Investigación aplicada a la Educación de la Universidad de Valladolid, y en segundo lugar, agradecerle de antemano su colaboración.

Las siguientes preguntas tienen la finalidad de conocer su opinión en diferentes aspectos, como asesor de uno de los centros de formación que ha organizado el curso “La pedagogía de la cooperación en Educación Física”.

1

¿Qué opina sobre la formación permanente de los docentes?

2

¿Considera que la formación permanente que reciben los docentes repercute en su práctica diaria? ¿Y en su alumnado?

3

¿Se llevó a cabo algún tipo de evaluación de la formación recibida en el curso “La pedagogía de la cooperación en Educación Física”?

SI



¿Podría explicarme la evaluación? ¿Qué conclusiones se derivaron de la misma?



NO



¿Qué razones le llevaron a no realizar dicha evaluación?
¿Se encontró con dificultades para tenerla en cuenta?
¿Necesitaría algún recurso para poder tenerla en cuenta?
Si pudiera, ¿cuál sería el proceso de evaluación que usted propondría?

4

¿En dicha evaluación se tuvo en cuenta la transferencia de lo aprendido a la práctica docente de los asistentes?

SI

¿Podría explicarme de qué manera?

NO

¿Qué razones le llevaron a no realizar dicha evaluación?
¿Se encontró con dificultades para tenerla en cuenta?
¿Necesitaría algún recurso para poder tenerla en cuenta?
Si pudiera, ¿cuál sería el proceso de evaluación que usted propondría?

5

Por otra parte, quisiera preguntarle acerca de algunos factores que condicionan la motivación de los docentes para asistir a las actividades de formación, como son:

EI PONENTE



¿Por qué razones ha elegido a Carlos Velázquez como ponente?

EI CONTENIDO



¿Por qué un curso sobre aprendizaje cooperativo en Educación Física y no sobre otro tema? ¿Ha sido una demanda por parte de los docentes, o bien una necesidad que se contempla desde el centro de formación de profesores?

La

DISPONIBILIDAD



¿Qué facilidades se da a los docentes para poder asistir a los cursos?

6

Y por último, hablar sobre algunos factores que condicionan la transferencia de lo aprendido a la práctica docente, como son:

- La recompensa que reciben los docentes, como por ejemplo, méritos o créditos para el cobro de sexenios de formación.
- El diseño de formación, atendiendo a:
 - o El grado de utilidad de los contenidos de la actividad.
 - o La adaptabilidad al contexto de los docentes que participan en la actividad de formación.
 - o El tener que generar un producto aplicando lo aprendido.
 - o Que existan actividades de seguimiento de la formación y no sea una mera actividad aislada.

¿Podría decirme, de manera general, en qué medida ha tenido en cuenta los siguientes factores, al planear el curso “La pedagogía de la cooperación en Educación Física”?

Un saludo y gracias de nuevo por su colaboración.

Alba Rodríguez Mier

APÉNDICE 6. TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA AL ASESOR DEL CENTRO DE FORMACIÓN DE VALLADOLID

Entrevistadora: En primer lugar muchas gracias por su colaboración, también decirle que las preguntas que le voy a hacer están vinculada a su opinión como asesor de formación que ha organizado uno de estos cursos, uno de los tres centros que ha organizado el curso “la pedagogía de la cooperación en Educación Física”.

En primer lugar de manera general, ¿qué opina usted sobre la formación permanente de los docentes?

Entrevistado: Pero de todos los docentes o de Educación Física

Entrevistadora: Centrado en educación física.

Entrevistado: Bueno yo te puedo dar mi opinión de aquí de Valladolid, yo creo que es uno de los colectivos que más participa, dentro de los docentes, la gente de Educación Física son de los que más se implican en la formación, de hecho casi todos los cursos que sacamos, vamos yo llevo aquí, este es el séptimo año y no se ha caído ningún curso, o sea todos los curso que hemos sacado de Educación Física ha habido gente suficiente, incluso en algunos ha habido que dejar a gente fuera, por problemas de espacio, de material, pues no se podía realizar(...) A parte de llevar centros, yo llevo Música y Plástica y comparando las tres áreas, el que mejor Educación Física, y por lo que veo con otras áreas de otros compañeros, salvo infantil que también tiene mucha participación.

Entrevistadora: ¿Por qué cree usted que el área de Educación Física es el que más aceptación tiene?

Entrevistado: Yo creo que es gente muy motivada, muy participativa. De hecho si lo ves, hay mucha gente de Educación Física que está metida en equipos directivos... Yo creo que dentro de eso, es un colectivo muy motivado y para mejorar y metodológicamente por hacer cosas nuevas. De hecho mira, hemos tenido un curso de dispositivos móviles, que hemos hecho para todas las áreas (...) Bueno en Educación Física al final admití a todos, pero ha habido en otras áreas que se ha suspendido. Dentro de los cursos suele ser gente que se implica mucho, de hecho lo dicen muchísimos ponentes de los que vienen, lo comentan, siempre dicen que es gente muy implicada.

Entrevistadora: Esa formación que ellos reciben, porque por lo que me has dicho están muy motivados, o sea que agradecen además que se hagan cursos, porque como que quieren.

Entrevistado: Sí, sí

Hombre hay una base, yo tengo una serie de fieles, hay una base que se apuntan a cualquiera. Tú cualquier actividad que sacas de Educación Física ya tienes ahí gente apuntada y luego bueno hay variaciones, pero hay una base, hay gente que es que se apunta a todo, o sea todo lo que sale se apunta.

Entrevistadora: Y esa formación, usted cree que se queda en pues hago la actividad, me quedo con los conocimientos o cree que se transfiere a la práctica, o sea repercute en su práctica.

Entrevistado: Yo vamos lo que sé, porque aquí tampoco hemos realizado un estudio de ver cuánto se aplica, esa es una de las cosas que se habría que hacer, pero yo por conversaciones, por lo que me transmiten y tal, yo creo que sí, que prácticamente todo lo que se hace. Te voy a decir más, mira en el curso de Carlos, me acuerdo yo que decía Carlos bueno esto hay que seguir un proceso poco a poco, pues había gente que decía: “yo ya lo he puesto en práctica, las actividades, porque luego se me olvidan y tal”, o sea yo creo que sí que hay implicación.

(...)

Entrevistado: Como hay una base que repite te lo van comentando y yo creo que sí, al menos hasta ahora todo lo que se hace. (...) Sí que creo que tiene una repercusión en Educación Física. Yo creo que en general los cursos que se hacen aquí, luego sí que se aplica.

Entrevistadora: Esa es la mayor finalidad, ¿no?

Entrevistado: Claro.

También buscamos cursos que tengan mucha aplicación metodológica y práctica, no son cursos teóricos, bueno hay algunos teóricos, pero la mayoría...o de nuevas metodologías o nuevos contenidos.

Entrevistadora: ¿Entonces también piensa que tiene repercusión en los alumnos?

Entrevistado: Hombre yo creo que sí, de hecho mira ahora recuerdo un curso de combas también que se hizo que tuvo mucho éxito y que el ponente dijo que los chavales eran competentes para hacerlo desde cuarto de primaria, y de hecho, lo están aplicando y tal, o sea que yo creo que sí tiene repercusión en los alumnos, a lo mejor gente que no se atrevía a llevarlo a cabo, pues en cuanto hacen el curso, ven que es posible lo aplican, con lo cual yo creo que sí tiene repercusión.

Entrevistadora: ¿A lo mejor lo que les faltaba era alguna estrategia?

Entrevistado: Claro, yo creo, te lo digo personalmente también, yo creo que te pones como límites, esto no lo van a hacer los chavales, porque a lo mejor tu no dominas mucho el tema y crees que ellos no, pero una vez que tú sigues las estrategias sí que tiene repercusión.

Entrevistadora: Una visión muy positiva.

Entrevistado: Yo creo que sí, vamos en Educación Física yo creo que sí que hay cambios.

Entrevistadora: Eso es lo que se busca realmente con las actividades de formación, el hecho de que el docente aparte de complementar su formación. (...) Entonces eso es lo importante que al final luego vaya a la práctica.

Entrevistado: Yo creo que sí, la mayoría de los cursos de formación sí que tienen repercusión en el aula. Ya te digo que no hay estudios.

Entrevistadora: Es todo por experiencias y por lo que le cuentan, ¿no?

Entrevistado: Sí.

Entrevistadora: Ahora centrándonos más en el curso “la pedagogía de la cooperación en Educación Física”, yo quisiera saber si, de manera general, se llevo a cabo algún tipo de evaluación de la formación recibida.

Entrevistado: Sí, en todos los cursos de formación se hace una valoración, una evaluación de la formación.

Entrevistadora: ¿En qué consiste?

Entrevistado: Es un cuestionario online, que tenemos general, y nada más que acaban una formación los docentes le realizan

Entrevistadora: ¿Es el mismo para todos los cursos?

Entrevistado: Sí es el mismo, es el mismo modelo, luego hay un apartado de observaciones (...). Se hace inmediatamente, es voluntario, pero lo hacen la mayoría de los profesores, porque no lleva nada, es un minuto, sobre una serie de ítems.

Entrevistadora: ¿Y alguna persona se ha negado a hacerlo?

Entrevistado: No, hombre que no lo hayan hecho sí, pero decir “yo no lo hago”, decirlo de palabra, no, que luego no lo hayan hecho, sí hay gente.

Entrevistadora: ¿Y por qué crees que hay gente que no lo hace?

Entrevistado: Pues no lo sé, muchas veces por dejadez. (...) Tú les dices donde se hace, yo les mando un correo, les mandas el enlace y se lo recuerdas, tienen un plazo de una semana una vez que ha acabado para hacerlo. Entonces yo no creo que sea por negarse, porque es una bobada, o sea que es un minuto y ya está, no es que tengas que rellenar 80 hojas, tienes que entrar en internet... entonces hay gente que se le pasa o que dice bueno esto ya ha pasado no me interesa... pero lo hace la mayoría. Por decirte una media, un 80% - 85%.

En los cursos que estás con ellos todos, porque una vez que acaba el curso lo hacen.

Entrevistadora: Por lo que me dices es más que una vez pasado el tiempo, se les pasa.

Entrevistado: Pero no por negarse, porque es muy sencillita.

Antes teníamos una hoja que cuando acaban se lo entregabas, lo rellenaban y luego lo guardabas, pero claro para nosotros era mucho trabajo, y es que ahora metes los datos y automáticamente el programa de gestión que tenemos, yo no sé quien lo hace porque es anónimo, pero aparecen volcados todos los datos.

Entrevistadora: Entonces, bueno después de documentarme, he podido ver que la mayoría de las valoraciones eran de satisfacción del curso, más que de valoración del propio curso.

Entrevistado: Sí, son una serie de ítems que contestan del 1 a 10 (...) y al final se hacen observaciones

Entrevistadora: ¿Qué ahí ya se hace una observación del curso?

Entrevistado: Sí

Entrevistadora: ¿Y qué valoración se sacó del curso?

Entrevistado: Esta muy alta, habría que mirarlo, pero un nueve y pico, la gente se fue satisfecha. (...) Fue altísima.

Entrevistadora: Entonces, es una valoración general

Entrevistado: Sí, al final hay observaciones donde ponen sugerencias, como se han sentido ellos en el curso, lo que les ha parecido bien o lo que les ha parecido mal. Los cursos de Educación Física, sí que te ponen muchísimas cosas en observaciones, en cambio hay otros cursos que apenas ponen.

Entrevistadora: Eso es muy positivo, de cara a planificar otros.

Entrevistado: Sí, claro. (...)

Entrevistadora: ¿Y qué es lo que le lleva a usted, no hacer una valoración más concreta sobre esta transferencia de la formación a la práctica?

Entrevistado: ¿Cómo se lleva en los centros?

Entrevistadora: No, usted desde el centro de formación, me decía que no hay estudios de la transferencia ¿por falta de recursos? ¿Por dificultades?

Entrevistado: Porque eso yo creo que para nosotros supone mucho...hay una profesora que está elaborando una encuesta para hacerlo online de la repercusión que tiene, de hecho la vamos a colgar para el año que viene. Pero es general, está elaborando una encuesta pues de si tiene repercusión...

Entrevistadora: ¿De manera general para todos los curso?

Entrevistado: Sí, igual que tenemos esta, una que este ahí colgada, que la idea es que este ahí en la web y decírselo a la gente si lo quiere hacer. Pero esa es ya más extensa, si lo puedes hacer de forma que, lo está haciendo con google drive, que se puedan recoger datos, bien, pero es que tenemos 800 actividades...

Entrevistadora: ¿Es más el trabajo que implica?

Entrevistado: Claro, implica un trabajo y yo creo que a lo mejor con esto que está haciendo la compañera, algo se puede hacer.

Entrevistadora: ¿Es más por falta de recursos?

Entrevistado: Claro. (...) Estamos buscando la manera de hacerlo online que se pueda contestar algo.

Entrevistadora: Pero a pesar de que vea que lleva mucho trabajo, y es muy difícil llevarlo a la práctica ¿Usted considera que debería hacerse?

Entrevistado: Yo creo que sí, lo que pasa por lo menos a nosotros o buscamos un método así como esto que tenemos de la valoración. Fíjate antes, pasamos de recoger todo, (...) recogías la valoración, en una tabla Excel ibas metiendo y luego lo tenías que volcar en un programa, y ahora no, lo han hecho desde el centro TIC de Palencia, ahora cada uno contesta y te aparece ahí y ya está, ahora eso no te lleva nada. (...)

A lo mejor era una de las cosas que podía hacer (...)

Podría ser, se nos ha ocurrido a veces, que cuando pase un tiempo, pasar una encuesta y que te la contesten a ver la repercusión, pero la gente... es que pedir... mira es que en los centros están hasta arriba...

Entrevistadora: Yo lo que saco es que veo que tanto docentes como asesores pensáis que sí que es importante, pero por falta de recursos, de tiempo o de la carga que tenéis es como una cosa que se queda ahí en el aire, por eso por falta de tiempo, por el trabajo que lleva.

Entrevistado: Claro. Además, el problema que lleva es que la forma de recogerlo tendría que ser numérica, porque luego hacer también un estudio de eso... tú imagínate con 50 actividades que tenemos cada uno...

Pero bueno yo lo que sí que creo, independientemente de que haya estudios o no, porque estas todos los días en los centros hablando con la gente, que sí que tiene repercusión la formación.

(...)

Entrevistadora: Entonces concluyendo lo de la evaluación, si usted pudiera, de manera ideal, elegir un tipo de evaluación, ¿qué valoraría? ¿Se quedaría como está valorando la satisfacción?

Entrevistado: Como está, pero añadiendo quizá lo de cuando pase un tiempo si eso ha tenido una repercusión en el aula, yo creo que sí que es importante hacerlo. Otra cosa es cómo se lleve a cabo, pero importante yo considero que sí. Que podría ser con un programa que te vuelque datos, porque claro es que eso lleva, lo que hemos comentado, lleva un tiempo.

Entrevistadora: Pues por otra parte, dejando a un lado esto, quisiera preguntarle ahora acerca de una serie de factores que condicionan la motivación de los docentes a asistir a las actividades, entonces yo he seleccionado tres de ellos, que a usted como asesor le atañan más a la hora de organizar las actividades, que serían: el ponente, los contenidos que se imparten y la disponibilidad que se da a los docentes.

Entonces, en cuanto al ponente, ¿Qué razones le llevaron a usted a elegir a Carlos Velázquez?

Entrevistado: Porque Carlos en el tema del aprendizaje cooperativo es conocidísimo. De hecho vino otra ponente a un curso que realizamos en la Facultad de Educación y asistió Carlos al final y dijo “aquí tenemos a uno de los “gurús” del aprendizaje cooperativo”. O sea que está clarísimo, es evidente, lleva trabajando muchos años en ello.

Entrevistadora: Aunque es obvio se lo pregunto, la idea es siempre buscar al mejor del campo.

Entrevistado: Sí, siempre que podemos, porque tenemos unos límites económicos. Dentro de la cercanía que pueda venir, se busca pues dentro del ámbito que vas a gente que se sabe que ese ámbito lo controla. Lo que pasa que hay veces que pues el que tú sabes que es bueno está en Málaga, por poner un ejemplo, bueno en el sentido de que tú crees que es el más va aportar. Entonces traerle de Málaga aquí entre semana es complicado, y segundo económicamente no se puede, porque hay una serie de recursos limitados. De hecho, estamos limitados siempre a buscar gente más o menos pues del entorno, de León, de Burgos, Madrid...

Entrevistadora: ¿Tenéis limitación de Castilla y León?

Entrevistado: Claro, claro, y aparte porque el que viene de ponente también tiene sus limitaciones. Carlos puede venir porque está trabajando ahí y luego por las tardes puede venir. (...) De hecho hay algún curso que hemos hecho en fin de semana. Mira uno de Música que ha venido la ponente de Vigo, porque sí que venía con las condiciones

económicas y todo, y dentro de eso y hablamos con los profesores y lo hicimos seguido, viernes, sábado y domingo.

Se busca siempre ponentes que sabes bien a través de internet o de otros medios que controla o bien porque también te han comentado profesores o tu les has visto. Por ejemplo el de los dispositivos móviles, pues yo fui a un centro a ver como trabajaban, porque sabía que estaban trabajando y me pareció bien.

Entrevistadora: En cuanto al contenido, ¿por qué se planteó este curso de aprendizaje cooperativo y no de otro tema?

Entrevistado: Porque estaba demandado. Incluso cuando hacemos la valoración de los cursos alguno te lo pone también y cuando eso vas preguntando a la gente.

Entrevistadora: ¿O sea era más una demanda por parte de los docentes?

Entrevistado: Demanda y porque tú también lo ves que es necesario. De todas maneras es que este año, aquí en el CFIE ha sido el boom del aprendizaje cooperativo, no solo en Educación Física, en todos los ámbitos. Ha habido cantidad de actividades de aprendizaje cooperativo y trabajos por proyectos, que es curioso, una cosa que lleva funcionando ya tiempo, pues de repente parece que ha aparecido y lo demandaban muchos centros. Cuando el tema del aprendizaje cooperativo, el trabajo por proyectos y las inteligencias múltiples, parece que ahora se ha puesto de moda y este año ha habido muchísimo de eso.

(...)

Entrevistado: Hay cursos que salen porque hay una demanda, otros porque como asesor piensas tal y otros porque desde la propia conserjería te dicen que plantees. (...)

Entrevistadora: Y en cuanto a la disponibilidad, ¿se les da facilidades a los profesores?

Entrevistado: Sí. Tenemos un problema que es que hay algunos centros concertados que acaban a las cinco, cinco y media, entonces se busca, si se puede, porque luego también depende del ponente, del centro, porque como tienes que buscar espacios...o sea de varias cosas, pero sí, se intenta, de forma que pueda llegar todo el mundo. Hay alguna vez, algún centro que llega un poco justo (...) pero bueno en general sí se da todas las facilidades.

Entrevistadora: ¿Y aquí, que es más demandado el que se hagan los cursos entre semana por la tarde o en fin de semana?

Entrevistado: Es que en fin de semana son excepciones, aquí todo se hace entre semana.
(...)

Entrevistado: De educación física ha habido alguna actividad que hemos hecho fuera, que hemos ido a algún albergue, o que necesitábamos toda la mañana, ahora que me acuerde, para hacer un recorrido de orientación y entonces no daba tiempo por la tarde. Incluso una hicimos sábado mañana y tarde, pero prácticamente de Educación Física, y curiosamente sí que viene la gente que yo cuando lo empecé a plantear digo bueno ya verás en fin de semana estoy yo con el ponente y poco más. Y sí, sí que viene la gente, no falla.

(...)

Entrevistadora: Y por último, preguntarle sobre una serie de factores que sí que condicionan esa transferencia que hablábamos a la práctica, igualmente he seleccionado dos de ellos, que a la hora, como asesor y de planificar el curso, sí que pueden repercutir, como serían: la recompensa que reciben los docentes, como por ejemplo, el mérito o los créditos para el cobro de sexenios y luego a la hora del diseño de formación de la actividad, el grado de utilidad de los contenidos, la adaptabilidad al contexto concreto de los profesores, el hecho de que tengan que generar un producto o una actividad relacionado con lo que han visto en el curso y que haya actividades de seguimiento, o sea que no se quede simplemente el curso en una actividad aislada sino que haya luego algo de seguimiento.

¿A grandes rasgos, esta serie de factores, se tienen en cuenta, a la hora de planificar los cursos?

Entrevistado: Bueno es que lo del seguimiento es complicado, hay seguimiento cuando se hace una actividad en un centro (...) En los cursos que se plantean para todos los docentes específicos es complicado, sí que ha habido, de hecho el grupo de trabajo que lleva funcionando seis años surgió a raíz de un curso de actividades en la naturaleza (...) Lo normal es que los cursos que son abiertos se queden en curso, ha habido algún caso que surge algún grupo de trabajo pero lo normal es que no.

Entrevistadora: ¿Y aunque no sea seguimiento como tal, se suele plantear hacer alguna actividad?

Entrevistado: No (...)

Entrevistadora: A lo mejor decir pues de aquí a... dos meses tenéis que entregar algo

Entrevistado: Ah no, es que eso son cosas diferentes, vamos yo lo entiendo así, hay cursos que luego tienen una elaboración material (...) y otros que nada. La mayoría es que nada. Pero a partir del año que viene todos, porque ha cambiado la norma, y a partir de ahora todos los cursos tienen que tener un producto. (...)

En cursos, a partir ya del año que viene, todos los cursos que se hagan tiene que haber un producto, que ya decidiremos o algo general o algo en función de cada curso, yo creo que más bien algo en función de cada curso, porque hay mucha diferencia entre un curso enfocado a blogs por ejemplo o este tipo, que puede ser por ejemplo elaborar alguna U.D., alguna actividad o alguna propuesta, pero ahora es obligatorio a partir del año que viene

Entrevistadora: ¿Y cómo valora esa idea de que sea obligatorio?

Entrevistado: Pues en general bien, no sé qué resultado va a tener en el profesorado, porque están acostumbrados, el problema va a ser romper inercias, están acostumbrados vas al curso y luego lo aplicas o no lo aplicas y a partir del ahora el curso y hay que hacer esto. Va a ser obligatorio para certificar, si quieres tener el certificado y no haces ese apartado, aunque hayas asistido a todas las sesiones, no certificas, con lo que cual no sabemos la respuesta que va a haber. Porque habrá gente que lo entienda como un trabajo extra y como algo a mayores. Y habrá gente que incluso no lo hago, vamos es lo que pensábamos, porque la gente viene a los cursos por dos motivos: uno por las horas para los sexenios y otra porque interesa, la mayoría, desde mi punto de vista, es porque les interesa, porque la mayoría tienen horas suficientes ya para los sexenios, hay alguno que no, pero la mayoría, entonces a lo mejor hay gente que viene al curso, como no quiere el certificado y eso le supone, es que date cuenta que es un trabajo a mayores, a lo mejor dice que no lo hace, no quiere el certificado, asiste al curso y no lo hace.

Entrevistadora: Lo que pasa, por lo que me decía anteriormente, sí que muchos de los que participan, sí que luego lo ponen en práctica.

Entrevistado: Pero una cosa es ponerlo en práctica y otra cosa es escribir, escribir cosas, al cuerpo de profesorado nos cuesta mucho plasmar. (...) Porque tú cuando haces actividades en clase, muchas veces eso ni lo recoges por escrito, ni lo difundes, ni nada de nada. Simplemente se queda la actividad, tú valoras muchas veces y ese es el problema.

Entrevistadora: Eso es un problema, porque puede ser muy enriquecedor el hecho de compartir, de decir pues yo he planteado esto...

Entrevistado: Enriquecedor es, pero también es un esfuerzo. No sé cómo resultara, yo tengo mis dudas. Yo hablando con otros compañeros digo, mucha gente va a venir al curso, no va a certificar... pero bueno a lo mejor no.

Entrevistadora: Bueno pues a la expectativa queda.

(...)

Entrevistadora: La valoración como planteamiento me dice que bien, ¿no?

Entrevistado: Sí, yo creo que sí, yo creo que es bueno, pero que el problema es que la gente lo haga (...) Una cosa es ir al curso y luego eso que tú aprendes hacerlo con los chavales y otra cosa es tú redactar, hacer...creo yo que eso puede ser el problema, no porque la gente no lo haga, sino porque supone un esfuerzo a mayores.

Entrevistadora: Es por el esfuerzo añadido que tiene.

Entrevistado: Claro, con la cantidad de cosas muchas veces que tienes en los centros, pues es otra cosa más. Porque ya te supone un esfuerzo que tú acabas las clases y a las cinco venir aquí a estarte tres horas a formarte, eso hay que valorarlo también, que ni te lo pagan ni nada, o que te vayan en fin de semana, gente a hacer un curso, ya es un esfuerzo... y encima si tienes que redactar y tal. Hombre la idea es buena, pero otra es que...Y luego que hay una inercia, que por lo menos este primer año pues va a costar (...)

Entrevistadora: Muchas gracias

Entrevistado: De nada.