

DECÁLOGO PARA APRENDER A APRENDER: ESTRATEGIA FACILITADORA DEL APRENDIZAJE EN EL AULA UNIVERSITARIA

Mar Montávez Martin, Luz González Ballesteros, M^a Ángeles Olivares García
eo1momam@uco.es; ue1gobal@uco.es; ed1olgam@uco.es

RESUMEN

La experiencia que presentamos ha implicado la coordinación y cooperación entre profesoras que imparten docencia en los cursos de primero, segundo y tercero de Educación Física de la Universidad de Córdoba (UCO) y el alumnado de esta especialidad. Se trata de la elaboración, entre profesoras y alumnado, de un *decálogo* que expresa los compromisos colectivos de mejora de la propia formación profesional en aspectos relacionados con la adquisición de *competencias dialógicas* y *procedimientos de trabajo cooperativo* entre los grupos, competencias imprescindibles para construir y compartir conocimiento y práctica profesional. Es una actividad de carácter progresivo que se estructura en tres fases, correspondientes a los tres cursos de la carrera, a través de diferentes metodologías de *trabajo colaborativo* en el contexto de las actividades docentes propias de cada materia.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo, comunidad de aprendizaje, coordinación docente, normas de convivencia, formación inicial del profesorado, competencias profesionales.

ABSTRACT

This experience has entailed coordination and cooperation among teachers and students belonging to the branch of Physical Education in the first, second and third years of the Teaching Training Degree in the University of Córdoba (UCO). A Decalogue that expresses the collective commitments is being developed, which helps to improve their own professional training in aspects related to the acquisition of *dialogue competences* and *cooperative working procedures* among groups. These competences are essential to build and share knowledge and professional practice among students. It is a progressive activity, structured into three phases, each of which corresponds to one of the three years of the Degree. This activity is performed through different *collaborative work methodologies* in the context of educational activities for each subject.

Keywords: Cooperative learning, learning community, teaching coordination, living together standards, initial teacher training, professional competences.

1. ¿DE DÓNDE PARTIMOS?

En el curso académico 2001/2002 se inicia en la Facultad de Ciencias de la Educación de Córdoba una experiencia de coordinación docente, de carácter multidisciplinar e interdepartamental, en el marco de los *Proyectos Andaluces de Formación del Profesorado Universitario* de la UCUA (Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas). Un grupo de profesores y profesoras que impartimos docencia en la titulación de Magisterio, en la especialidad de Educación Física, venimos manteniendo de forma periódica encuentros en los que hemos tenido la oportunidad de trabajar en común distintos aspectos de nuestra planificación docente, intercambiar numerosas estrategias y recursos metodológicos, compartir preocupaciones e intereses y consensuar criterios de evaluación.

El camino recorrido hasta el momento ha enriquecido significativamente nuestra actividad profesional. La ventaja más relevante es que el trabajo conjunto ha hecho posible un formato de coordinación docente innovador en una doble dirección: una *coordinación longitudinal* (entre profesorado que imparte docencia a los distintos grupos de primero, segundo y tercer curso) al mismo tiempo que una *coordinación transversal* (entre docentes que trabajan con el mismo grupo durante un curso académico).

Desde esa *perspectiva longitudinal*, hemos buscado oportunidades para llevar a cabo actuaciones conjuntas a largo plazo que se inician en primer curso y se retoman y profundiza en ellas a lo largo de segundo y tercero. Una de las acciones realizadas bajo este formato ha sido la que presentamos a continuación. Se trata de la elaboración cooperativa, entre profesorado y alumnado, de un *decálogo* de normas de comunicación e interacción en el aula, encaminado a mejorar las condiciones de construcción conjunta de conocimiento profesional en el marco de la titulación.

2. ¿EN QUÉ HA CONSISTIDO LA EXPERIENCIA? ¿QUIÉNES HAN PARTICIPADO?

La experiencia que presentamos ha implicado la coordinación de un grupo de cinco profesoras que impartimos docencia en los cursos de primero, segundo y tercero de esta especialidad de Magisterio de la UCO, coordinación orientada a la elaboración, con nuestro respectivo alumnado, de compromisos de mejora de la propia formación profesional más allá de la mera adquisición de contenidos propios de las asignaturas que impartimos. Estos acuerdos grupales se refieren a la mejora de las *competencias dialógicas* para construir y compartir conocimiento y de los *procedimientos de trabajo cooperativo* entre los grupos en el contexto de las actividades docentes propias de cada materia.

Las materias implicadas en esta experiencia cooperativa han sido: *Psicología de la Educación y Desarrollo en edad escolar* (1º), *Organización Escolar* (2º), *Didáctica General* (2º), *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial* (2º) y *Expresión Corporal y su Didáctica* (3º), vinculadas a las áreas de conocimiento de *Psicolo-*

gia Evolutiva y de la Educación, Didáctica y Organización Escolar y Didáctica de la Expresión Corporal. Así mismo, los resultados de estas actividades, como más tarde describiremos, han sido compartidos con otros profesores y profesoras de la especialidad.

El alumnado de primero, segundo y tercero de Educación Física en los diferentes cursos académicos en los que esta experiencia se ha realizado¹ viene siendo el habitual co-protagonista de esta acción educativa, aunque las actividades y resultados concretos a los que nos referiremos en este artículo corresponden al curso 2007-08.

¿Por qué este proyecto colaborativo? Porque pensamos que avanzar en este camino repercute positivamente tanto en la creación de condiciones idóneas para el aprendizaje en nuestra aula concreta como en la adecuada cimentación de lo que deberán ser las competencias profesionales de los maestros y maestras que formamos en nuestras universidades.

3. ¿CUÁLES SON NUESTROS APOYOS TEÓRICOS?

El sustrato fundamental que ha sostenido la puesta en marcha de nuestra experiencia ha sido la diversa y enriquecedora práctica profesional que cada una de nosotras hemos ido construyendo y compartiendo a lo largo de nuestra trayectoria docente en la especialidad. Pero podríamos destacar también dos pilares que inspiran con fuerza este proyecto:

1º. Nuestra convicción de que educar en la universidad no es sólo cuestión de transmisión de contenidos teóricos o técnicos sino que éstos deben estar sólidamente integrados en una adecuada representación de la propia identidad profesional y de los compromisos sociales que ésta conlleva.

2º. Nuestra opción por formatos de *aprendizaje cooperativo* como una adecuada herramienta de construcción docente de conocimiento profesional. Y, directamente implicado en lo anterior, la conciencia de que es necesario mejorar los procedimientos que ponen en marcha los grupos cuando comparten una actividad común orientada a alcanzar determinadas metas de aprendizaje.

3.1. Formación superior y competencias profesionales

En la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI*, documento que presenta las conclusiones de la 46ª Conferencia Internacional de Educación, (UNESCO, Ginebra, 1998), se afirma:

Las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad,

¹ La experiencia de elaboración del Decálogo se inició en 3º en el curso 1998/1999 y se reinterpretó para 1º y 2º a partir del curso 2000/2001.

buscar soluciones para los problemas que se planteen a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales.

Estamos de acuerdo con este horizonte de formación universitaria, más en el caso de nuestros estudiantes que deberán ser profesionales de la educación, maestras y maestros bien informados, suficientemente motivados y capaces de asumir la responsabilidad social que se les encomienda. Apostar realmente por una formación adecuada de los docentes en los ciclos de la enseñanza obligatoria exige fortalecer su identidad profesional y reconocimiento social.

Mejorar la articulación de la formación inicial de maestros y maestras con las exigencias de una actividad profesional innovadora y responsable, con el desarrollo de las personas y las comunidades, sigue siendo hoy un reto por el que merece la pena que avance nuestra 'educación superior' en el siglo XXI. Precisamente, la constatación de desajustes entre esa formación inicial que se promueve en nuestra universidad, la construcción de la identidad profesional que realiza nuestro alumnado en ese contexto y la identidad que construyen los profesionales en ejercicio ha sido uno de los aspectos que ha preocupado a nuestro grupo y sobre el que venimos indagando desde hace algunos años (Blanco, García, González, Guerra, Jurado y Sánchez, 2003). Esta motivación nos llevó a compartir conocimientos y prácticas desde el curso 2000-01, integrándonos a partir de 2002 en los *Proyectos Andaluces de Formación del Profesorado Universitario*, promovidos por la UCUA. Desde entonces venimos recogiendo, de forma sistemática, información sobre nuestro alumnado con el fin de orientar nuestra intervención docente para mejorar el ajuste entre sus motivaciones e ideas previas y el compromiso y exigencias que conllevará su práctica profesional como promotores de desarrollo integral entre su futuro alumnado.

En este contexto de actuación docente se entiende el proyecto de *coordinación longitudinal* entre las profesoras de la titulación que presentamos en este artículo. Nos planteamos como meta que nuestro alumnado concluya su carrera en 3º convencido de que ésta es su profesión y de que las competencias que en la universidad les hemos ayudado a adquirir les colocan en mejores condiciones para asumir el reto social que la educación plantea.

3.2. Trabajo cooperativo, colaborativo y comunitario como herramientas de aprendizaje

Trabajar para conseguir optimizar las condiciones de interacción educativa en el escenario de nuestras aulas universitarias ha sido la segunda meta en la que hemos coincidido las profesoras que realizamos este proyecto. *Cooperar*, es decir, sumar esfuerzo, conocimiento y experiencias, nos parece la estrategia más apropiada para alcanzarla.

El *aprendizaje cooperativo* y sus diferentes modalidades de aplicación hunden sus raíces en las aportaciones vygotskianas sobre la interacción educativa en lo que él denominaba *Zona de Desarrollo Próximo* (Vygotsky, 1979). Investigaciones más recientes suelen diferenciar dos modalidades de trabajo cooperativo en el aula

(Tomson, Tomson, y Holubee, 1999; Barkley, Cross, y Howell Major, 2007); la interacción entre grupos de iguales (*aprendizaje cooperativo*) y la interacción entre el profesor/a y su alumnado (*aprendizaje colaborativo*). En la experiencia docente que presentamos hemos utilizado ambas modalidades de trabajo, pero proponemos, además, un tercer nivel: la colaboración longitudinal entre profesorado y alumnado a lo largo de su proceso de formación en la titulación universitaria, modalidad a la que hemos denominado *aprendizaje comunitario*.

Aprendizaje cooperativo entre iguales

El *aprendizaje cooperativo entre iguales* es definido como "la utilización en la enseñanza de pequeños grupos para que los alumnos trabajen juntos con el fin de maximizar el aprendizaje, tanto el propio como el de cada uno de los demás" (Smith, 1996; cit. en Barkley, Croos y Major, 2007: 18). Una definición muy similar encontramos en D.W. Tomson, R.T. Tomson, y E.J. Holubee, (1999), quienes lo confrontan al aprendizaje *individual y competitivo*.

¿Por qué trabajar en grupos cooperativos *entre iguales*? Exley y Dennick (2007), integrando aportaciones de autores como Smith (1996) o Tomson, Tomson, y Holubee (1999), proponen en el contexto universitario un conjunto de competencias, destrezas o habilidades cuya consecución es facilitada por la adecuada utilización de estrategias de enseñanza en pequeños grupos:

- a. Desarrollo de la *comprensión intelectual*: aclarando conceptos y teorías mediante la discusión y aceptando y viendo las interrelaciones y las conexiones.
- b. Desarrollo de *capacidades intelectuales y profesionales* mediante la reflexión y la resolución de problemas.
- c. Desarrollo de *competencias de comunicación* mediante la práctica del diálogo y la discusión.
- d. *Crecimiento personal* a través de la identificación de los propios valores y actitudes al tiempo que desarrollan su autoestima y autoconfianza.
- e. *Crecimiento profesional*, ya que los estudiantes toman conciencia de los distintos modelos de pensamiento, las normas aceptadas y los valores y la ética de la disciplina y la profesión.
- f. Apoyo en su *autonomía personal*: aceptación de la responsabilidad personal con respecto al progreso y la dirección de su propio aprendizaje.
- g. Desarrollo de las habilidades de *trabajo en grupo*, de gestión del grupo y de roles grupales, como el liderazgo, la planificación y la organización, la prestación de apoyo y el estímulo a los demás, la distribución de tareas y la supervisión del progreso.
- h. *Práctica reflexiva*: el alumnado puede aprender de sus éxitos y de sus fracasos.

Aprendizaje colaborativo entre profesorado-alumnado

En cuanto a la interacción educativa entre profesorado-alumnado, Matthews denomina *aprendizaje colaborativo* al que se produce "cuando los alumnos y los pro-

fesores trabajan juntos para crear el saber (...). Es una pedagogía que parte de la base de que las personas crean significados juntas y que el proceso las enriquece y las hace crecer" (Matthews, 1996; cit. en Barkley, Croos y Major, 2007: 19).

Aunque la mayoría de las contribuciones para mejorar la interacción educativa profesorado-alumnado tienen su origen en investigaciones realizadas en escenarios no universitarios (fundamentalmente en educación infantil y primaria), se aportan actualmente ideas muy valiosas y adaptables a escenarios de educación superior. Así, por ejemplo, el concepto de *andamiaje* (Wood, Bruner y Roos, 1976) pone de manifiesto la necesaria adecuación de la persona que enseña a las condiciones de desarrollo actual de la persona que aprende y a las características de la actividad que se comparte, aspectos estos en los que profundizan otras concepciones como la de *participación guiada*, aportada por Bárbara Rogoff (1990), o la de *ayuda ajustada*, perfilada por J. Onrubia (1993).

Todos estos autores comparten algunas indicaciones sobre las condiciones que deben guiar la colaboración entre profesorado-alumnado en el contexto del aula, condiciones que, en nuestra opinión, deberían caracterizar también la interacción docente en la enseñanza superior. Gordon Wells las resume, convencido de que educar es propiciar el logro de una *nueva y superior comprensión de la realidad social y profesional* en el alumnado. Por ello, la persona que educa debe, según este autor (Wells, 2001: 136-139):

- Promover una comprensión de la teoría orientada hacia la acción práctica.
- Propiciar la motivación personal y un clima de aula positivo puesto que la afectividad es un componente esencial de todo *conocer situado*.
- Considerar que el proceso de educación es *progresivo*, lo que debería llevar a la coordinación con los agentes institucionales que participan en los distintos niveles y cursos.
- Entender que el aprendizaje es un medio, no un fin.
- Conceder suma importancia al *metaconocer*, a la reflexión sobre la acción.
- Considerar el discurso educativo, tanto hablado como escrito, como un instrumento fundamental de construcción de comprensión sobre la realidad.

En este sentido, pues, el aprendizaje colaborativo exige un profundo cambio en el papel tradicional del profesorado universitario, en los objetivos que se plantea y en la representación del *escenario educativo* en el que participa con su alumnado.

Aprendizaje comunitario en el contexto de la universidad

Las experiencias y reflexiones compartidas entre psicólogos, pedagogos y otros profesionales de la educación sobre cuáles son las condiciones óptimas de construcción cooperativa o colaborativa de conocimiento, han llevado a proponer ideas muy potentes en el escenario educativo actual, como son las de *comunidades de práctica* (Lave y Wenger, 1991), *comunidades de aprendizaje* (Wells, 2001), o también las *comunidades de investigación* (Elliot, 1997; McKernan, 1999) en el marco de la tradición de la Investigación-Acción.

No entraremos a describir las peculiaridades de cada uno de estos formatos de

aprendizaje, pero si nos parece importante resaltar que todas estas aportaciones comparten dos características fundamentales:

- a. *La comunidad como sujeto de aprendizaje.* Lo característico de una *comunidad que aprende* es que comparte una meta común y actúa como un sujeto colectivo en el sentido de que todos sus componentes asumen que alcanzar la meta dependerá de la participación conjunta y armonizada de todos. Para que esto sea posible, es imprescindible desarrollar un sentido de *pertenencia* y las competencias de *cooperación* y de *comunicación* adecuadas que no se propician en otros formatos individualistas y competitivos de aprendizaje.
- b. *Construcción práctica del conocimiento orientado a mejorar el desarrollo social.* Se considera la construcción de conocimiento como un proceso cooperativo de desarrollo colectivo, de mejora de algún ámbito de la actividad de la comunidad, que se produce en el contexto de prácticas sociales en las que participan las personas en función de sus diversos intereses y experiencia. En nuestro caso, las aulas universitarias pueden convertirse en escenarios donde las personas que participan construyen conjuntamente su comprensión de la realidad a través de la participación en actividades prácticas guiadas por las profesoras.

Este modelo comunitario de enseñanza-aprendizaje integra las dos modalidades anteriormente tratadas (*aprendizaje cooperativo entre iguales* y *aprendizaje colaborativo entre profesorado-alumnado*). Su potencialidad de mejora depende en gran medida de la *identidad comunitaria* que sea capaz de generarse en el grupo en su conjunto y esto es posible sólo si se interioriza una meta de formación común cuya consecución todos los participantes asuman que dependerá del esfuerzo y la aportación de todos, profesorado y alumnado.

Éste es el modelo paradigmático de *comunidad* en el ámbito de la educación primaria y secundaria. Pero es obvio que la estructura organizativa y las condiciones de la práctica docente son muy diferentes en los escenarios de la educación superior y, sobre todo, que no siempre es posible involucrar activamente a todos los responsables del éxito formativo del alumnado.

Desde luego, nada estaba más alejado de la cultura y de los hábitos docentes entre el profesorado de nuestras universidades que un reto de trabajo comunitario de este tipo. A pesar de ello, nuestro objetivo inicial fue *acercarnos* a esta meta *comunitaria* en la titulación de Educación Física de la UCO, involucrando a profesorado y alumnado en un proyecto que profundizara en su identidad profesional como futuros educadores y en su compromiso para la adquisición de hábitos adecuados de trabajo cooperativo.

Encontramos enormes dificultades pero también condiciones muy favorecedoras. Entre las primeras, nos topábamos con los múltiples efectos de la cultura individualista tan arraigada en nuestro entorno universitario, efectos que se podrían resumir en *desconocimiento* de la práctica profesional de los demás colegas, *escepticismo* respecto a proyectos innovadores y *ausencia de hábitos docentes de trabajo cooperativo* entre profesorado de diferentes departamentos. Como factores favorecedores, contábamos con el entusiasmo de muchas personas, la conciencia de las

limitaciones que la falta de cooperación tiene en la formación de nuestro alumnado, la sincera preocupación por esa formación y experiencias muy interesantes de trabajo cooperativo *dentro* de los departamentos.

Estamos aún muy lejos de este ideal de aprendizaje comunitario que involucre a la titulación al completo, pero si han sido posibles experiencias conjuntas que nos acercan algo más a esa meta. Al fin y al cabo, el poder que emana de las utopías es su capacidad de convertirse en energía de transformación y mejora. Una *comunidad que aprende* se puede definir en diferentes niveles de amplitud y de continuidad en el tiempo (Wells, 2001), nuestra específica *comunidad colaborativa* en la especialidad de Educación Física de la titulación de Magisterio de la UCO se caracteriza por lo siguiente:

1. Está compuesta de forma directa por el alumnado de Educación Física de 1º, 2º y 3º y las profesoras que participan en este proyecto en los tres cursos, pero también se involucra de muy diversas maneras, como veremos posteriormente, a otro profesorado de la titulación.
2. Se trabaja, como también hemos dicho, *transversalmente* (profesorado de un mismo curso) y *longitudinalmente* (profesoras de 1º, 2º y 3º), lo que permite avanzar hacia una continuidad formativa poco habitual en nuestro entorno.
3. Posee un *objetivo general* asumido: favorecer una formación profesional cooperadora y responsable con el desarrollo de las personas que en el futuro estén a su cargo. Pretende una meta más concreta: apoyar el desarrollo de competencias de cooperación y comunicación docente como base para la construcción de conocimiento compartido en el aula actual y como herramienta para nuestro alumnado en sus futuros escenarios profesionales.
4. Se desarrolla alrededor de una *actividad* muy concreta (decálogo o contratos de aprendizaje) que es versionada y adaptada de diferentes maneras a los contextos específicos de las asignaturas, grupos y dinámicas docentes peculiares de cada cual.
5. Se proyecta como herramienta de construcción de conocimiento que aúna la formación profesional y formación personal, teniendo en cuenta aspectos teóricos, emocionales y prácticos.
6. Se concreta en el *decálogo* y el *contrato de aprendizaje* elaborados por el grupo. Pasamos a describir a continuación la experiencia docente en los tres cursos en los que se ha realizado.

4. DECÁLOGO PARA EMPEZAR A CONSTRUIR IDENTIDAD PROFESIONAL EN 1º DE EDUCACIÓN FÍSICA

4.1. Competencias básicas de primaria y construcción de competencias profesionales

La experiencia de Decálogo que se presenta para 1º de Educación Física corresponde a las actividades que se pusieron en marcha durante el curso 2007-08 en la

asignatura de *Psicología de la Educación y el Desarrollo en edad escolar* (asignatura troncal y anual).

El punto de partida que motivó el diseño de esta experiencia fue la necesidad de concienciar al alumnado, desde que entran en nuestra universidad, sobre las funciones profesionales que deberán realizar en su futura práctica educativa y sobre la exigencia de formación personal que estas funciones conllevaban.

La necesidad de trabajar en esta línea no se basaba solamente en una percepción subjetiva del profesorado, sino que se confirmaba en los resultados de cuestionarios que se pasaban al alumnado el primer día en que iniciaban el curso de 1º. La gran mayoría del alumnado de la especialidad elegía Magisterio por diversas razones que no tenían relación con una potencial identificación como futuros profesionales de la educación. Por otra parte, su representación inicial de lo que significaría 'educar a niños y niñas de primaria' distaba mucho de las directrices que marca la ley para esta profesión. De ahí que explorar el *Decreto de Educación Primaria* nos pareciera una manera útil de iniciar la transformación y adecuación de esas ideas previas.

¿Qué pretendíamos en concreto?:

1. Introducir al alumnado en el marco del Decreto de Educación Primaria con el fin de que exploraran de forma inicial sus objetivos y los retos de formación profesional que estos objetivos planteaban.
2. Tomar conciencia de que todas las áreas que forman parte de la educación primaria, incluida la de Educación Física, deben intervenir de forma coordinada y convergente para facilitar la adquisición de competencias básicas que permiten el desarrollo y capacitación de las personas como futuros ciudadanos y ciudadanas que participan activamente en la vida social y cultural.
3. Convencerse de que su propia formación como futuros profesionales de E. Física exige la adquisición o mejora de tales competencias con el fin de poder ayudar, a su vez, a la adquisición o mejora por su futuro alumnado.
4. Comprometerse a mejorar algunas de esas competencias en el contexto de una experiencia de aprendizaje colaborativo en nuestra aula universitaria.
5. Entender, finalmente, la aportación que las materias que cursarían ese año -y, en concreto, la *Psicología de la Educación y el Desarrollo en Edad Escolar*- podrían hacer a esa formación profesional, sabiendo también que la experiencia que pondríamos en marcha en el contexto de esta asignatura sería utilizada y asumida por profesorado de este curso y de los siguientes en un proyecto de mejora de la calidad docente.

4.2. Construcción de un decálogo de iniciación a la formación profesional

La experiencia se integró y dio forma al primer tema del programa de la asignatura. Realmente todo el tema estaba diseñado como una actividad introductoria a la práctica profesional que concluyera en compromisos de mejora.

Fase de preparación

La actividad se realizó después de haber trabajado (de forma meramente introductoria) el Real Decreto de Educación Primaria (DEP),² especialmente las Competencias Básicas que se proponen para todas las áreas que intervienen y las aportaciones específicas desde el área de E. Física.

En esta fase de preparación, cada alumno debió leer la parte del documento seleccionada y presentar un breve resumen en formato de esquema. La profesora hizo una presentación de las ideas generales que se completaron con actividades en grupos pequeños para recuperar experiencias docentes de su etapa de primaria, estructurándolas en 'experiencias que han beneficiado el desarrollo personal' y 'experiencias que han perjudicado el desarrollo personal'.

Esta fase se llevó a cabo en una sesión de dos horas con todo el grupo y en una sesión de práctica de una hora con grupos divididos. A partir de aquí se desarrollaba la actividad que podríamos denominar "*Construcción de un decálogo de iniciación a la formación profesional*", de la que resumiremos sus diferentes fases.

- 1º. Exploración de las Competencias Básicas desde la perspectiva del desarrollo infantil y concienciación sobre el papel que juegan en ello los profesionales de la educación.

Objetivo: Se trataba de explorar qué significaban las *competencias curriculares básicas* previstas por el DEP respecto al desarrollo físico, psíquico y social de niños y niñas y respecto a su función profesional de andamiaje de este desarrollo.

Procedimiento: Se elaboró un juego duplicado de tarjetas en las que venían escritas las formulaciones de las dimensiones según el DEP. Se formaron 16 grupos de forma que cada una de las ocho competencias era discutida por dos de ellos (una estrategia para facilitar la contrastación de opiniones y el debate). Cada grupo debía comentarla y ejemplificarla en una situación educativa imaginada, siguiendo un sencillo guión. Posteriormente se pasó a una reflexión colectiva en gran grupo, guiada por la profesora, en la que se hizo especial hincapié en el hecho de que ayudar a otras personas a desarrollar esas concretas competencias nos exige adquirirlas o mejorarlas como profesionales.

Duración: Una sesión de dos horas con el grupo completo.

- 2º. ¿Qué competencias les parecerían más importantes adquirir si se imaginan como maestros y maestras en ejercicio?

² La normativa a la que nos referimos es el Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE 293). Se seleccionaron sólo algunos aspectos esenciales que permitieran a nuestro alumnado construir una idea básica inicial del marco profesional que delineaba, idea que tendría tiempo y ocasión de profundizar a lo largo de la carrera.

Objetivo: Se trataba de que nuestro alumnado fuera 'tomando postura' ante las competencias que estábamos tratando 'en teoría' y comenzáramos a trasladarlas a un terreno más personal y profesional.

Procedimiento: Se formaron grupos que valoraron cada una de estas competencias, seleccionaron las que les parecían más importantes y resaltaron aspectos concretos que les parecían necesarios para su profesión. Presentaron por escrito sus conclusiones y la profesora sintetizó las aportaciones en los aspectos coincidentes que resaltaban los grupos.

Duración: una sesión de dos horas con el grupo completo.

La tabla que se presenta a continuación contiene las nueve 'competencias' aportadas con mayor frecuencia, y de forma abierta y espontánea, por los 12 grupos que realizaron la actividad.

TABLA 1

COMO EDUCADOR/A QUIERO...	Grupos que proponen	Porcentaje
1. Comunicación. Dominar el lenguaje para saber comunicarme. Saber dialogar (saber escuchar, reflexionar y comprender)	12	100,0
2. Aprender a aprender. Tener motivación para aprender de los demás y por mí mismo/a durante toda la vida	9	75,0
3. Saber razonar. Ser una persona reflexiva. Saber resolver problemas (buscar información, reflexionar, etc.).	6	50,0
4. Competencia ciudadana. Ser una persona "cívica", preocupada por los problemas comunes, dispuesta a actuar, competente, solidaria y tolerante con las personas diferentes a mí.	6	50,0
5. Creatividad. Tener iniciativa, imaginación porque es la manera de enseñar a tenerla a los demás	5	41,7
6. Cuidar el entorno. Saber apreciar y respetar el medio ambiente natural y urbano preocupándose por crear entornos saludables y agradables para todos	4	33,3
7. Tener valores y criterios. Tener valores y criterios propios y ser coherente con ellos. Ser una persona íntegra.	4	33,3
8. Conocimiento. Conocer y comprender el mundo que me rodea. Poseer y saber adquirir conocimientos propios de la materia que imparta.	4	33,3
9. Trabajo cooperativo. Saber trabajar y relacionarse positivamente en grupo, desarrollando actitudes de cooperación para promover relaciones positivas	4	33,3

Tabla 1. Las nueve competencias que los grupos de 1º de Educación Física (2007/2008) consideran imprescindibles en su práctica profesional, en frecuencia y porcentaje

3º. Valoración de todo el grupo-clase de las competencias propuestas.

Objetivo: Se trataba de 'trasportar' la experiencia dentro de los grupos pequeños

al grupo completo, de forma que cada alumno o alumna tomara una postura personal ante las propuestas realizadas.

Procedimiento. Participaron en esta sesión 65 alumnos y alumnas. Se presentó la tabla 1 (sin los resultados cuantitativos) y se debatió en una sesión práctica con cada uno de los grupos (A y B). El objetivo era que todos y todas fueran conscientes de los diferentes aspectos educativos que subyacían en cada una de las 9 aportaciones. A continuación se pidió que valoraran individualmente, y de forma anónima, si consideraban imprescindibles o no para su formación y práctica profesional cada una de las 9 competencias aportadas.

Duración: Una sesión de práctica de una hora.

Los resultados aparecen en la tabla siguiente, donde se muestran la frecuencia y porcentaje con que los grupos A y B (65 personas en total) consideraban imprescindible esa dimensión educativa para su práctica profesional futura.

Competencias	Frecuencia	%
Comunicación	65	100,0
Aprender a aprender	65	100,0
Saber razonar	62	95,4
Competencia ciudadana	51	78,5
Creatividad	58	89,2
Cuidar el entorno	60	92,3
Tener valores y criterios	63	96,9
Conocimiento	59	90,8
Trabajo cooperativo	56	86,2

Tabla 2. Resultados de la valoración individual de competencias profesionales en frecuencias y porcentaje (1º de Educación Física; curso 2007/2008)

4º. Compromisos de mejora orientados a la formación profesional

Objetivo: Nos parecía imprescindible pasar de las 'buenas ideas' a 'compromisos para la acción'. Si les parecía tan importante que su futuro alumnado adquiriera las competencias que proponían y entendían que era preciso que ellos y ellas las adquirieran previamente, esa convicción debía plasmarse en un compromiso orientado a la mejora en el escenario de su aprendizaje profesional actual.

Procedimiento. Una vez que todos y todas las presentes en la sesión mostraron explícitamente su acuerdo con un compromiso de formación, se constituyeron grupos a los que se les propuso que acordaran, en cada una de las 9 competencias que tenían más consenso en el grupo, aspectos muy concretos en los que se comprometían a trabajar y mejorar a lo largo del curso. No se trataba, desde luego, de 'buenos deseos' abstractos, sino de **actuaciones** concretas que repercutieran en las condiciones del aprendizaje profesional del grupo y en su práctica profesional

futura. Los compromisos resultantes serían también asumidos por el profesorado de otras asignaturas de primero. El profesorado se reservaría la última propuesta (nº 10) de esta especie de "decálogo". Los grupos presentaron sus compromisos por escrito (en esta ocasión con identificación personal) y la profesora se encargó de elaborar un documento en el que se integraron todas las aportaciones con sus respectivas frecuencias en relación con los 11 grupos que participaron.

Duración: una sesión de dos horas de todo el grupo.

COMO EDUCADOR/A QUIERO...	ESTAMOS DISPUESTOS/AS A MEJORAR EN...
COMUNICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Saber escuchar; no hablar mientras otras personas intervienen; respetar turno de palabra. - Mejorar la expresión y el vocabulario. Saber adaptar las expresiones a distintas relaciones y contextos. - Saber dialogar. Realizar debates para expresar las opiniones, aprender a debatir de forma crítica pero respetuosa.
APRENDER A APRENDER	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la búsqueda de información en distintos medios (libros, NNTT...) - Aprender o mejorar técnicas de estudio.
SABER RAZONAR	<ul style="list-style-type: none"> - Pensamiento crítico y autocrítico (hacer autoevaluaciones). Reflexionar sobre las opiniones de los demás y saber rectificar cuando creemos que nos equivocamos. - Dar opiniones fundamentándolas, saber argumentar.
COMPETENCIA CIUDADANA	<ul style="list-style-type: none"> - Promover el respeto como base de los valores democráticos a la vez que un pensamiento crítico (actividad: clase como mini-sociedad).
CREATIVIDAD	<ul style="list-style-type: none"> - No estandarizarse, promover nuevos métodos y técnicas de enseñanza; no conformarse sólo con lo que aprendemos en los libros de texto sino potenciar la iniciativa propia; ser capaces de enfocar el trabajo de formas diferentes.
CUIDAR EL ENTORNO	<ul style="list-style-type: none"> - Cuidar el aula, tomando conciencia de la importancia de vivir en espacios agradables, apacibles y limpios.
POSEER CRITERIOS Y VALORES	<ul style="list-style-type: none"> - Tener capacidad para criticar nuestras propias acciones y las de los demás con razones, con criterios. - Conscienciarse sobre la necesidad personal y profesional de tener valores y criterios personales y ser coherentes con ellos
ADQUIRIR CONOCIMIENTOS PROFESIONALES	<ul style="list-style-type: none"> - Tener curiosidad, pensar que siempre hay algo nuevo que merece la pena conocer o ampliar para mejorar día a día la comprensión del mundo que nos rodea. - Ser consciente de que necesitamos adquirir muchos conocimientos para una buena práctica profesional.
TRABAJAR DE FORMA COOPERATIVA	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a trabajar en grupo: saber exponer las ideas individuales, escuchar las de los demás, reflexionar y llegar a consenso; distribuir las funciones para conseguir un fin y que todos se sientan útiles (no sólo una persona).

Tabla 3. Propuestas de compromisos de formación y mejora realizadas por los grupos de 1º de Educación Física (curso 2007/2008)

5º. Extensión de la experiencia al profesorado del curso (cooperación transversal).

Objetivo: Se trataba de que la experiencia no quedara reducida al ámbito de la asignatura, sino que pudiera ser aprovechada y consolidada desde otras perspectivas y en otros contextos de actividad.

Procedimiento: Se convocó a todo el profesorado que impartía docencia en primer curso. Mantuvimos tres reuniones en las que participaron los profesores y profesoras que imparten docencia en las asignaturas de *Educación Física y su Didáctica, Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación, Biología Básica, Bases Biológicas y Fisiológicas del Movimiento, Lengua y Literatura y su Didáctica, Educación Física y su Didáctica I, Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación y Practicum*. En las reuniones se informó de la actividad realizada, se valoró su interés, se analizó el documento en el que el alumnado proponía sus compromisos y se añadió, de común acuerdo, un último aspecto que parecía a todos los participantes que completaba y resumía la filosofía que inspiraba el proyecto común de trabajo: **responsabilizarse de la propia formación como profesionales.**

Se decidió, así mismo, no diseñar ninguna actividad común sino tener en cuenta el decálogo en las diversas situaciones y estilos docentes de cada profesor o profesoras en sus asignaturas.

6º. El trabajo cooperativo entre los grupos como foco de atención en la asignatura de *Psicología de la Educación y el Desarrollo en edad escolar*.

La primera parte de la asignatura, correspondiente al primer cuatrimestre, se orienta a la Psicología de la Educación. Nos pareció que el 'decálogo' adoptado 'formalmente' por el alumnado podía adquirir más sentido práctico si se aplicaba a un ámbito de su formación que integraba gran parte de los compromisos propuestos y también los contenidos de la asignatura. Así pues, el APRENDIZAJE COOPERATIVO se convirtió en el centro de nuestra atención teórica y práctica. Se abordó a lo largo del curso a través de la utilización de numerosos modelos de trabajo cooperativo en grupos de iguales como herramienta docente, se aplicó habitualmente en clase a través de formatos de participación guiada y se consolidó teóricamente en el marco del tratamiento de las teorías socioculturales del aprendizaje. La meta final era adquirir conciencia de cómo trabajamos en grupos, cuáles son los factores que dificultan el aprendizaje, qué nos aportan las teorías al respecto y cómo podemos mejorar nuestra práctica para adquirir herramientas profesionales eficaces.

La última sesión del cuatrimestre consistió en una evaluación colectiva de la experiencia y una exposición de pósters en la que los grupos aplicaban los conocimientos adquiridos a diferentes actividades del ámbito de la educación física.

5. PROMOVRIENDO LA CONSTRUCCIÓN DE GRUPOS DE APRENDIZAJE EFICACES EN 2º DE EDUCACIÓN FÍSICA

La experiencia de coordinación iniciada en la titulación de Magisterio, en la especialidad de Educación Física, se va progresivamente consolidando llegando a diseñar líneas de trabajo conjuntas entre determinadas materias. Tal es el caso de las asignaturas de Organización del Centro Escolar, Didáctica General y Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial, en 2º curso de la titulación. La utilización del trabajo cooperativo como estrategia metodológica básica resulta ser un elemento aglutinador en la práctica docente de las profesoras que impartimos docencia en estas materias. De esta forma, consideramos necesaria la planificación conjunta del trabajo en grupo al inicio del curso y, en concreto, consideramos necesario dedicar espacios y tiempos a los siguientes aspectos:

- Constitución de los grupos de trabajo: contratos de aprendizaje.
- Regulación de unas normas básicas de convivencia en el aula: decálogo de convivencia.
- Seguimiento del funcionamiento de los grupos de trabajo: dinámicas de grupo.

Cabe destacar que el desarrollo de las distintas actividades realizadas en cada uno de los apartados anteriores ha contado siempre con la presencia en el aula de, al menos, dos de las profesoras implicadas en el trabajo de coordinación.

5.1. Constitución de los grupos de trabajo: contratos de aprendizaje

Al inicio del curso se constituyen los grupos de trabajo en clase. Tras argumentar, a nivel teórico-práctico la necesidad del trabajo cooperativo en el aula, planteamos la elaboración de contratos de aprendizaje en grupo puesto que este instrumento sirve como documento formal para reforzar el compromiso y la responsabilidad individual y colectiva de los miembros, así como afianzar la legitimidad de las normas básicas definidas en el seno del grupo (Barkley, Cross y Major, 2007). El contrato de aprendizaje propuesto contempla los siguientes apartados con sus correspondientes orientaciones:

♦ **Componentes del grupo:** *Nombre y apellidos de cada uno de los miembros del grupo.* En este apartado el alumnado indicará, igualmente, si son un grupo de nueva creación o, si por el contrario, ya han trabajado en equipo durante el curso académico anterior. En este último caso, se invita al alumnado a comentar cómo valoran la dinámica del grupo y qué dificultades han encontrado en esa dinámica de trabajo.

♦ **Objetivos:** *¿Cuáles son las principales metas en nuestro equipo de trabajo?* Es importante debatir acerca de las diferentes expectativas que cada componente tiene sobre los trabajos a realizar y sobre la asignatura en general. Seguramente, las opiniones de cada uno/a serán muy diferentes y es importante llegar a unos acuerdos –objetivos- básicos.

♦ **Recursos:** *¿De qué medios disponemos? (humanos y materiales)*

♦ **Metodología de trabajo:** ¿Cómo vamos a trabajar? (procedimiento)

♦ **Normas de funcionamiento en el grupo:** Muchas de las normas de funcionamiento dentro del grupo se han ido configurando a lo largo del primer curso pero, probablemente, algunas de ellas no se han hecho explícitas; por ejemplo: la asistencia y participación a las reuniones de trabajo. En este apartado, el alumnado deberá hacerlas explícitas y adquirir un compromiso escrito.

♦ **Estrategias de resolución de conflictos:** Probablemente, en el curso anterior surgieron algunos problemas dentro de los grupos de trabajo. Por ejemplo, es frecuente que algún miembro, por determinadas circunstancias, no pueda asistir regularmente a las reuniones del equipo (o, también, que su grado de interés por la asignatura no se corresponda con el nuestro) ¿Cómo actuar en estos casos? Se trata de concretar posibles soluciones para resolver estos problemas.

Este contrato, que será revisado previamente por las profesoras, será firmado por los distintos componentes del grupo así como por las profesoras implicadas en esta dinámica de aprendizaje cooperativo.

5.2. Regulación de unas normas básicas de convivencia en el aula: Decálogo de convivencia.

También, al inicio del curso, en una sesión compartida por las tres profesoras responsables de las asignaturas de Organización del Centro Escolar, Didáctica General y Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial de 2º curso, proponemos la elaboración de un Decálogo de normas de convivencia para el grupo-clase. Es importante que, desde el principio, el alumnado sea consciente de la necesidad de realizar este decálogo desde un enfoque democrático y participativo, asumiendo el grado de compromiso con las normas elaboradas conjuntamente.

La dinámica de trabajo propuesta para la elaboración del decálogo sigue un formato similar al expuesto por la profesora responsable de la asignatura *Expresión Corporal y su Didáctica* en el apartado 6 de este mismo artículo (técnica *bola de nieve*).

A continuación presentamos el decálogo elaborado por el alumnado de 2º curso:

ACEPTAR, VALORAR Y RESPETAR LA DIFERENCIA EN EL AULA (edad, género, aspecto físico, etnia...)

RESPECTO a sí mismo, a los compañeros y compañeras, al profesorado y al entorno (escucharnos, apreciar y cuidar el material, cuidado de la higiene)

APRENDER A COMUNICARNOS, y hacerlo de manera efectiva, mirando a quien nos habla, escuchando de forma activa e intentando ponernos en su lugar.

COLABORAR E IMPLICARSE EN LAS TAREAS DE GRUPO en función de las posibilidades, aptitudes y actitudes de cada uno.

PUNTUALIDAD Intentar ser puntuales, tanto el profesorado como el alumnado (y no sólo en la actividad de clase), como una forma de respeto al tiempo de cada uno.

IMPLICARSE Y AYUDAR A COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS, tanto desde el punto de vista académico como desde el punto de vista personal. Por ejemplo, organizando grupos de apoyo mensuales para aquellos alumnos que lo requieran.

PARTICIPAR ACTIVAMENTE EN LA DINÁMICA DE CLASE reflexionando sobre qué queremos conseguir en cada una de las asignaturas de este curso.

CONCERNOS MEJOR Y AMPLIAR NUESTRO CÍRCULO DE RELACIONES en clase.

SER CONSCIENTE DEL COMPROMISO MORAL Y SOCIAL que implica ser docente

Gráfico 1. Decálogo elaborado por el alumnado de 2º de Educación Física (curso 2007/2008)

5.3. Seguimiento y resultados del funcionamiento de los grupos de trabajo

A partir de la dinámica de trabajo iniciada en el primer cuatrimestre, tanto a nivel de grupo-clase como de pequeño grupo, y aprovechando que las asignaturas de Bases Psicopedagógicas y de Didáctica General son anuales, consideramos interesante retomar la experiencia del primer cuatrimestre junto con el decálogo y contrato de aprendizaje elaborados en grupo clase y pequeño grupo (respectivamente) con vistas a trabajar una serie de objetivos básicos:

- Mejorar el funcionamiento del grupo para que todo el mundo se ayude y facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Consolidar los grupos (grupo-clase y pequeño grupo), reforzando su conciencia como grupo que coopera.
- Identificar nuevas y mejores formas de hacer las cosas, no sólo a nivel académico-formativo sino, también, a nivel personal (afectivo y relacional).
- Reelaborar las normas de funcionamiento.

Para abordar estos objetivos, llevamos a cabo diferentes sesiones de trabajo:

• Primera sesión

Inicialmente, y con el fin de contextualizar la dinámica que pretendíamos trabajar, propusimos el siguiente tema de reflexión en el grupo-clase: *Hay aspectos de la convivencia que se pueden mejorar y que pueden repercutir positivamente en toda nuestra formación como maestros y maestras. Vamos a intentar trabajar esos aspectos desde nuestras asignaturas de una manera explícita.* En esta primera sesión se plantean las siguientes tareas:

-Reflexión individual y escrita sobre el decálogo que elaboramos al inicio del curso. ¿Hasta qué punto hemos cumplido o lo hemos respetado? ¿Cuál es nuestra valoración al respecto? En pequeño grupo, ponen en común, debaten y reflexionan sobre sus valoraciones al tiempo que también retoman sus propios contratos de aprendizaje (que elaboraron al inicio del curso en pequeño grupo). Se identifican, de este modo, algunos resultados:

- o No se han cumplido normas como la puntualidad o el respeto.

- o En cuanto a la atención en clase, comentan que les es muy difícil mantener la atención más de media hora (sobre todo, cuando la sesión es teórica).
- o Sugieren: hacer sesiones teóricas más breves incorporando más propuestas prácticas, no controlar la asistencia a clase y utilizar e incorporar las experiencias que han vivido en prácticas u otros contextos formativos y/o laborales.

• Segunda sesión

Retomamos la valoración que hacen del decálogo y de los contratos de aprendizaje de grupo. A raíz de lo que el alumnado va comentando, se hace evidente la necesidad de trabajar otros ámbitos y competencias vinculadas al desarrollo de habilidades sociales. En concreto, destacan la necesidad de aprender a ser asertivos. Y, más específicamente, consideramos importante que aprendan a expresar sus quejas de forma asertiva. En este sentido, introducimos el tema de habilidades sociales-asertividad-expresar quejas de forma asertiva y, seguidamente, proponemos una dinámica de grupo por parejas sobre el tema.

• Tercera sesión

Llegados a este punto consideramos importante plantear una cuestión básica: *¿Qué esperas de lo que queda de curso (no sólo a nivel académico sino, también, a nivel personal, afectivo y relacional)? ¿Qué condiciones y factores van a favorecerlo?* Para trabajar estas cuestiones elaboramos una plantilla en la que recogimos los siguientes resultados:

Objetivos que deseo alcanzar hasta que finalice el curso académico	Condiciones y factores que van a ayudar a lograr los objetivos (formulándolos de forma práctica, concreta y evaluable)
<ul style="list-style-type: none"> • Crear un buen clima de trabajo en clase • Respetar a profesores y compañeros cuando están hablando (manteniendo una participación activa, guardar silencio,...) • Aprobar todas las asignaturas • Ser capaces de expresarnos sin miedo tanto a profesores como a compañeros • Ser capaces de relaciones teoría y práctica • Ampliar el número de relaciones personales • Lograr expresarnos en público • Enriquecerte de las relaciones personales entre compañeros y profesores • Aumentar la implicación individual y de grupo • Intentar buscar la funcionalidad /práctica de lo que aprendemos en la teoría 	<ul style="list-style-type: none"> • Tener libertad para poder asistir voluntariamente a clase • Asistencia • Realizar debates • Prestar más atención • Intentar llevar las materias al día • Constancia en el estudio y el trabajo • Adquirir más confianza en nosotros mismos. • No hablar mientras hablan los demás. • Fomentar el compañerismo y la no competitividad • Cooperación entre compañeros cuando surjan problemas específicos. • Expresar sentimientos, emociones, opiniones con claridad. Abrirse al resto de la gente. • Esfuerzo personal y de grupo.

Tabla 5. Expectativas educativas expresadas por el alumnado de 2º de Educación Física (curso 2007/2008)

El proceso descrito ha posibilitado el desarrollo de una evaluación continua y compartida por el alumnado y el profesorado con la consiguiente incorporación de estrategias de mejora del clima de aula.

6. DECÁLOGO DE CONVIVENCIA EN 3º DE EDUCACIÓN FÍSICA

Una escuela neutral es una falacia (...). La escuela moraliza en este sentido como lo hacen los medios de comunicación, la calle y sobre todo la familia. De manera, que es mejor asumir conscientemente pensando en un público lo más universal posible, es decir, sin inductar, pero con procedimentalismo crítico y educador

(Bolívar, Taberner y Ventura, 1995; cit. en Prat i Grau, 2001: 8)

Todo ser humano ha nacido y crecido en un contexto socio-histórico que implica unos valores, intereses, propósitos, etc. y ha tenido una formación con experiencias muy personales. Por esto, sólo con el diálogo con los otros, especialmente con aquellos de posiciones contrarias, debemos elaborar y respetar unos valores mínimos de convivencia que nos sirvan para caminar con-juntamente en este proceso de aprendizaje que es ser persona para poder hacer un buen trabajo futuro, educativamente hablando.

¿Cómo surgió la idea? en Educación Física hay un alumnado muy numeroso y participativo por lo que se creó la necesidad de elaborar unas normas mínimas de convivencia para favorecer la enseñanza-aprendizaje. El *Decálogo* surgió en la asignatura de *Expresión Corporal* a partir de una propuesta de reflexión al final de una clase. Ésta primera dinámica consistió en una reflexión escrita por el alumnado en relación a lo siguiente: *¿qué piensas que tendríamos que respetar todos y todas, la profesora incluida, para aprender más y mejor en esta asignatura como personas y como profesionales?* A partir de esta propuesta, la actividad fue evolucionando hasta concebirse el actual decálogo.

¿Para qué este decálogo? Nos parece una actividad útil para:

- Aprender a trabajar en equipo potenciando el respeto y la empatía.
- Potenciar la reflexión y la crítica para descubrir y enumerar con claridad las normas necesarias, como alumnado y profesorado, para llevar a cabo la *Expresión Corporal* en un ambiente de aprendizaje óptimo y saludable.
- Mejorar la calidad docente de la *Expresión Corporal* en la Facultad de Ciencias de la Educación, así como aportar vivencias y recursos docentes para el futuro profesional del alumnado.
- Provocar una reflexión seria sobre la necesidad de unos valores mínimos de convivencia en el aula y aprender a tomar decisiones responsables.

6.1. Educa-acción. Filosofía de la experiencia

Escuchar otras perspectivas no le obliga necesariamente a cambiar de opinión, pero debería de hacerle pensar, al menos dos veces, de tanto en cuando. Hay que ejercitar la apertura de espíritu (Marinof, 2003: 331)

Hace aproximadamente una década que vengo realizando el decálogo de mínimos de convivencia con el alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de Córdoba. Para mí, el decálogo de valores mínimos de convivencia es una estrategia que me facilita crear un ambiente de aprendizaje agradable, afectivo, eficaz y respetuoso. Éste forma parte del proceso de aprendizaje y del proyecto-creación colectiva de la asignatura de *Expresión Corporal*.

En la actualidad, para llevar a cabo el decálogo de valores mínimos de convivencia con el grupo de 3º de Educación Física, dado su gran número (de 90 a 97 alumno-as) y la necesidad de que este decálogo sea democrático, realizamos una estrategia en la práctica basada en un gran grupo de reflexión-discusión y para ello utilizamos la técnica denominada *Bola de Nieve* (Villa y Marauri, 2004), ya que nos interesa la interacción discursiva y la contrastación de las opiniones de todos los miembros de un grupo en un espacio de tiempo relativamente escaso.

Este debate acerca de un tema concreto, crear nuestro decálogo, coordinado por la profesora que dinamiza la propuesta, se llevará a cabo en la parte final de las primeras sesiones de la asignatura de *Expresión Corporal*, en el apartado reflexión compartida.

La estructura pedagógica de una sesión de *Expresión Corporal* consta de las siguientes partes:

Primera: *Calentamiento expresivo*. Juegos de socialización y desinhibición para preparar motriz y saludablemente al alumnado.

Segunda: *Espacio de creación* o parte central. Actividades físicas lúdico-cooperativas, comunicativas y creativas enfocadas al desarrollo de los contenidos de la materia.

Tercera: *Relajación holística* o vuelta a la calma. Propuestas relajantes y de conciencia corporal integral para descansar y recuperar las energías.

Cuarta: *Reflexión compartida*. Momento en que la vivencia pasa a experiencia tras la reflexión (decálogo).

Las propuestas para el desarrollo del decálogo se realizan en las tres primeras sesiones de la asignatura de *Expresión Corporal*: dos sesiones de dos horas con todo el grupo y una sesión más de 1.30 con el grupo dividido en dos. En todas ellas la reflexión compartida tendrá una duración de 30 minutos para desarrollar la estrategia del decálogo. Es de gran importancia darle todo el protagonismo al alumnado y no evaluar ni juzgar las opiniones que van apareciendo; sólo guiaremos, si ello es necesario pidiendo que concreten sus ideas. En definitiva, es fundamental crear un ambiente acogedor, dinámico y lúdico (Montávez, 2008); Además se llevará a cabo una reunión en el horario de AAD con el alumnado colaborador.

6.2. Proceso de aprendizaje colectivo. Bola de nieve expresiva

Nos inspiraremos en la técnica *Bola de Nieve*. Se trata de una técnica "útil para el trabajo en grupos numerosos. Permite conjugar diferentes técnicas para obtener listas de temas y apuntar líneas de trabajo con base en las aportaciones y acuerdos de los grupos" (Villa y Marauri, 2004: 95). Es muy importante en la puesta en práctica que la profesora fije y explique con claridad las reglas y los tiempos de cada fase. A continuación exponemos las distintas fases:

PRIMER DÍA (grupo completo)

Fase Primera.

En la parte de reflexión compartida de la clase se explica el por qué del decálogo y la necesidad de éste. Centramos el tema en los valores mínimos de convivencia que se deben de disfrutar en una clase para aprender conjuntamente a: ser, estar, hacer y saber.

Fase Segunda.

Se propone a cada participante elaborar un decálogo, lista individual, con 10 propuestas para la mejora de lo anteriormente expuesto en la primera fase.

Fase Tercera.

Por parejas, se comentan las listas elaboradas individualmente y se crea una nueva aceptada por ambas personas.

Fase Cuarta.

Se unen dos parejas en cuartetos y se consensua una nueva lista conjunta de opciones, basada en las anteriores.

Fase Quinta.

Se forman grupos de ocho y se juntan las listas de los dos cuartetos y se discute una opción común.

Fase Sexta.

Se forman grupos de 16 y se ponen en común las listas resultantes de los grupos de ocho personas y se decide un decálogo común (tenemos 6 grupos-decálogo de 16 personas).

SEGUNDO DÍA (sesión con desdoble)

Fase Séptima.

Retomamos el decálogo, en la reflexión compartida, teniendo en cuenta que en cada subgrupo de clase hay tres grupos (16-17 personas) cada uno con un decálogo (tres de los seis decálogos totales).

En primer lugar, cada grupo lee y relee lo realizado la clase anterior para mejorar lo escrito en cuanto a expresión y comprensión. Seguidamente, se elige un portavoz de grupo.

Por último, nos organizamos en círculo los tres grupos con sus correspondientes portavoces y consensuamos una lista definitiva. Ya sólo tenemos dos decálogos de cada uno de los desdoblés.

REUNIÓN CON EL ALUMNADO COLABORADOR DE EXPRESIÓN CORPORAL

Esta reunión se llevará a cabo a la hora de AAD junto con la profesora.

Fase octava.

El alumnado colaborador (tres chicas y un chico) confrontan las dos listas, pasando al decálogo definitivo las opciones coincidentes en ambas, y deciden colectivamente de las opciones expresadas sólo en una de las listas las que piensan que son más valiosas, fundamentando su decisión, quedando pues el decálogo definitivo (normalmente 8 de 10 son coincidentes). Aquí también somos sólo facilitadores.

TERCER DÍA (grupo completo)


Fase Novena. Se presenta al grupo completo la lista consensuada por los colaboradores-as y a continuación se invita a hacer, si se cree necesario, algunas aportaciones.

Fase Décima. El grupo de colaboradores-as toma las consideraciones del gran


Gráfico 2. Decálogo elaborado por el alumnado de 3º de Educación Física (curso 2008/2009)

6.3. Reflexión conjunta.


DECÁLOGO DE MÍNIMOS DE CONVIVENCIA



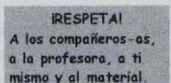
¡CUÍDATE!
Mantén una higiene básica y no olvides traer ropa cómoda.




¡ILLEGA A TU HORAR!
Se responsable con el horario de entrada a clase.




¡CONCÉNTRATE!
Aprende a escuchar a las demás personas. El silencio es necesario.




¡RESPECTA!
A los compañeros-as, a la profesora, a ti mismo y al material.




¡PARTICIPA!
Ilusionate, adopta una actitud activa y motivadora.




¡SE AMABLE!
Crea un ambiente cercano y cómodo.




¡CREA!
Se creativo-a y valora las creaciones de las demás personas.



¡DESINHÍBETE!
Muéstrate tal y como eres. No tengas miedo.



¡COMPROMÉTETE!
En las actividades y/o ejercicios de las clases.



¡SE HUMILDE!
Aprende a ser honesto y potencia la tolerancia.

3º Magisterio Educación Física. Curso: 2008/2009

grupo consensuadas, remodela la lista definitiva y diseña el cartel del decálogo. Asimismo, el grupo se compromete a respetar lo acordado a partir de ahora.

Una vez realizadas todas las fases del proceso, terminado ampliado y plastificado el decálogo, se coloca en la pizarra todos los días durante un par de semanas, invitando a respetar el mismo ya que ha sido el alumnado quien lo ha elaborado democráticamente. Exponemos, a modo de ejemplo, en el gráfico 1 el Decálogo del grupo de tercero de Educación Física del curso 2008/09.

Al final de la asignatura hacemos una reflexión conjunta acerca de la utilidad del decálogo, entre otras actuaciones, y llegamos a la conclusión, alumnado-profesorado, de que a través de la creación de normas básicas negociables, asumiendo cada uno su responsabilidad, se potencia la cooperación, el respeto, la participación, la implicación, el esfuerzo...

7. CONCLUSIONES

A partir de las reflexiones llevadas a cabo en cada una de las asignaturas, y desde el punto de vista del alumnado, los diferentes grupos han coincidido en valorar positivamente la experiencia y en definir cuáles deberían ser elementos fundamentales para fomentar la convivencia y mejorar las condiciones de procesos cooperativos de enseñanza-aprendizaje:

- Promover el respeto como base de los valores democráticos y como base del propio desarrollo. Respetarse a sí mismos, a compañeros y compañeras, al profesorado y a los espacios educativos.
- Conseguir una comunicación efectiva y que propicie la colaboración a través de la mejora de las estrategias dialógicas.
- Potenciar la creatividad y la imaginación en la puesta en marcha de proyectos conjuntos.
- Participar y comprometerse en las actividades colectivas asumiendo la importancia de la propia acción en el producto común.

Desde el punto de vista del profesorado, la experiencia se ha valorado muy positivamente en relación con los objetivos que nos planteábamos y, en especial, en relación con dos aspectos fundamentales en nuestro proyecto común: por un lado, posibilita la creación de ambientes de aprendizaje óptimos y amables y, por otra, propicia la construcción de una identidad profesional y de grupo.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARKLEY, E. F.; CROSS, K.P. y MAJOR, C. (2007): *Técnicas de aprendizaje colaborativo*, Madrid: Morata.
- BLANCO, M.S., GARCÍA, M.M., GONZÁLEZ, L., GUERRA, A., JURADO, P. Y SÁNCHEZ, A. (2003): "El Plan de Estudios de Educación Especial: Formación inicial del profesorado y prácticas profesionales actuales". *Perspectiva CEP*, 5, pp. 43-61.

- ELLIOT, J. (1997): *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid, Morata.
- EXLEY, K. y DENNICK, R. (2007): *Enseñanza en pequeños grupos en educación superior. Tutorías, seminarios y otros agrupamientos*, Madrid, Narcea.
- LAVE, J. y WENGER, E. (1991): *Situated learning. Legitimated peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- MARINOF, L (2003): *Pregúntale a Platón*, Barcelona, Círculo de lectores.
- MCKERNAN, J. (1999): *Investigación-acción y currículo*, Madrid, Morata.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2006): "Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria". *BOE* 293, 8 diciembre 2006; pp. 43053-43102.
- MONTÁVEZ, M. (2008): "La Expresión Corporal en construcción", en M. Guillén, y L Ariza (coords.), *Educación Física y Ciencias afines*. Córdoba, Universidad de Córdoba, pp. 399-420.
- ONRUBIA, J. (1993): "Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas", en Coll, C. y otros, *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- PRAT i GRAU, M. (2001): "Actitudes, valores y normas en educación física: reflexiones, problemática y propuestas para su integración en la escuela", *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 2, pp. 7-20.
- ROGOFF, B. (1990): *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social contexts*. New York: Oxford University Press.
- TOMSON, D.W., TOMSON, R.T. y HOLUBEE, E.J. (1999): *Aprendizaje cooperativo en el aula*, Barcelona, Paidós.
- UNESCO (1998): "Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI". *46ª Conferencia Internacional de Educación*, Ginebra. Obtenida el 20 de junio de 2009 en http://www.unesco.org/educacion/educprog/wche/declaration_spa.htm.
- VILLA, A y MARAURI, J. (2004): *Herramientas para el desarrollo de la calidad*, Bilbao, Mensajero SAU.
- YIGOTSKY, L.S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica.
- WELLS, G. (2001): *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*, Barcelona, Paidós.
- WOOD, D., BRUNER, J.S. y ROSS, G. (1976): The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, pp. 89-100.