

EL TRABAJO PEDAGÓGICO COLABORATIVO COMO METODOLOGÍA PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL DURANTE LA PRÁCTICA SUPERVISADA

Rosibel Orozco Vargas*

Recepción: 1 de diciembre de 2006 • Aprobación: 4 de mayo de 2007

RESUMEN

Este trabajo propone una metodología de trabajo pedagógico colaborativo como herramienta en la formación de docentes en las aulas universitarias durante su práctica docente para el eventual desempeño como profesionales en la docencia en los niveles de primaria y secundaria. Las consideraciones teóricas que se presentan sustentan parte de la experiencia vivida en las aulas y las instituciones del sector educativo. El aprendizaje basado en una metodología de trabajo colaborativo se refiere a la formación de grupos o equipos de trabajo orientados hacia ciertos objetivos de aprendizaje, donde cada participante del grupo interviene en todas y cada una de las partes del proyecto o problema; no es un tratamiento de las tareas que causa efectos positivos en los participantes; sino que es una estructura social en la cual dos o más personas interactúan entre sí, bajo determinadas circunstancias y son estas interacciones las que tienen y producen un efecto positivo. El modelo presentado de supervisión del programa de prácticas docentes basado en el trabajo colaborativo se caracteriza por favorecer la emancipación del grupo dentro del proceso de su formación y evitar la excesiva dependencia del profesor supervisor.

Palabras claves: Educación superior, trabajo colaborativo, formación de docentes, emancipación

ABSTRACT

This work proposes a collaborative and educational type of work. This is a tool in the teachers formation in the university classroom during their teaching practice, in order to prepare them as professionals at the level of elementary as well as the high school level. The theoretical considerations are based in their classroom experiences as well as the ones in the educational sector. The learning experience is based as stated earlier, in a collaborative methodology. This refers to the creation of team work oriented towards certain learning objectives. Each group participant plays a role in each part of the project or problem. It is not a treatment of the assignments that causes

* Profesora de la Sede del Atlántico de la Universidad de Costa Rica [rosiorozco-vargas@yahoo.com]

positive effects in the participants, it is a social structure in which two or more people interact, under specific situations. These interactions are the ones producing a positive effect. The model of supervision of the teacher's practice here presented and based in collaborative works is characterized by favoring group emancipation as a forming element. It avoids the excessive dependency of the student to his or her supervising professor.

Key Words: Higher education, collaborative work, teachers formation, emancipation.

Introducción

Las consideraciones teóricas que se presentan a continuación sustentan parte de la experiencia vivida en las aulas y las instituciones del sector educativo, tanto en la formación de docentes en las aulas universitarias, como en el desempeño de la labor docente en primaria y secundaria. El siguiente trabajo se canaliza como un aporte en este sentido, ofreciendo un cuerpo de proposiciones que sirvan de insumos para las diferentes experiencias académicas en la formación de profesionales.

No se debe perder de vista la dimensión integral que persigue la educación general como tampoco se puede dejar de mencionar la importancia de todas y cada una de las asignaturas que conforman el programa de estudio en busca de una amplia y armónica formación en todos sus aspectos (físico, social, emocional y cognitivo). Sin embargo muchas veces esta formación se implementa de forma fraccionada en donde las materias y diferentes disciplinas se desarrollan independientemente sin que exista complemento entre las mismas. En primera instancia dentro de los programas de estudio nacionales y posteriormente en su forma de abordaje institucional, razón por la cual se hace necesario buscar la unificación de criterios técnicos y pedagógicos en la formación de futuros profesionales en todas las áreas de saber en la enseñanza.

El proceso de enseñanza –aprendizaje debe dirigirse al desarrollo de competencias, a la adquisición de habilidades en la utilización del conocimiento de forma estratégica en diferentes contextos, así mismo, los y las estudiantes adquieren un rol crítico y participativo en su formación

profesional, el docente se convierte en guía y orientador de este proceso. Dentro del marco del trabajo pedagógico colaborativo como metodología para la formación profesional durante la práctica supervisada, el concepto de error debe aceptarse como parte del aprendizaje, fomentándose los procesos de autorregulación, autocorrección y corrección mutua, dando lugar a un reconocimiento a los otros estudiantes como favorecedores del aprendizaje.

Rescatar la importancia del trabajo interdisciplinario, pedagógico colaborativo entre los estudiantes y los diferentes docentes en las instituciones, es un propósito importante de esta propuesta.

Los perfiles del pedagogo que necesita la educación hoy, se refiere a un perfil de docente formado con una educación prospectiva, de cara hacia el futuro y debe olvidarse de métodos y técnicas para enseñar en el pasado (Camacho M. y Molina R. 2002)

Objetivos del trabajo

1. Diseñar una herramienta metodológica que favorezca la formación universitaria de docentes en los centros educativos dentro de una metodología de trabajo pedagógico colaborativo.
2. Presentar una propuesta para el desarrollo de la práctica docente universitaria dentro del marco de la metodología del trabajo colaborativo.

La experiencia en el campo docente

Como profesional en la enseñanza por muchos años, dedicada no solo a la docencia con estudiantes de enseñanza primaria y secundaria, sino, que también dedicada a la formación de profesionales en este campo, observo con gran

preocupación el aislamiento docente que experimentan muchos de los profesores en servicio. Siendo este aislamiento más marcado aún, en los campos de las materias llamadas especiales (Informática, Artes Plásticas, Religión, Educación Física, Idiomas, Educación para el Hogar, entre otras.), estos profesionales no cuentan con suficientes espacios para la realización y la sana crítica dentro de los grupos, algunas veces por falta de interés y conocimiento y en otras ocasiones debido a la ubicación de los espacios físicos de trabajo separados del resto de los compañeros, ejemplo de ello: aulas de música, gimnasios, piscinas, talleres, laboratorios y otras aulas especializadas, así como por la falta de espacios que lo permitan. Estos aspectos apuntalan los muros del aislamiento. Limitan de manera radical el crecimiento y la mejora porque restringen el acceso a ideas y prácticas que ofrecen mejores alternativas (Pozo, I. 2000).

El o la profesora, por consiguiente, no suele tener suficientes patrones inmediatos de referencia con relación a si su trabajo se desarrolla o no de forma correcta. Este suceso dificulta el control y regulación general de las tareas de todos y todas las docentes y origina incertidumbre en ellos y ellas. Las directrices, los acuerdos o los principios institucionales, aunque aparentemente admitidos por todos y todas, en último extremo deben desarrollarse mediante acciones individuales cada uno en su lugar de trabajo, este hecho puede dar lugar a que los y las profesoras las interpreten de formas diferente y, si no existe un adecuado trabajo en equipo que sirva para supervisar y regular el trabajo de unos y otros, puedan aparecer prácticas educativas recoordiadas o contradictorias.

Muchos de los patrones señalados corresponden a criterios ambiguos

arraigados en metodologías empleadas en la formación universitaria de docentes y que se intensifican en los cursos de prácticas de experiencia profesional, por lo que se considera oportuno hacer una propuesta que permita mejorar esta dinámica brindando la oportunidad de experimentar formas pedagógicas diferentes para establecer y desarrollar una serie de habilidades de trabajo colaborativo en equipo, dando cabida a esta propuesta, considerando que el trabajo pedagógico en equipo que se ha promovido durante décadas deja mucho que desear, al respecto (D. Jonson R. 2001) dice que tradicionalmente en el ámbito educativo el trabajo de equipo o en grupo promueve el ambiente competitivo “unos contra otros”. Cada quien se esfuerza por destacar entre el grupo, se festejan logros propios y fracasos de los compañeros, así mismo, el trabajo en grupos promueve el individualismo donde se reparten los trabajos de manera disfuncional, se asignan tareas individuales, y al final son más valoradas unas que otras. Los elementos citados, no permiten la capacidad integradora de los procesos y objetivos en la enseñanza.

Según (Espasandín, 2006) es necesario tratar a los futuros docentes como personas que aprenden activamente y que construyen nuevos conocimientos e interpretaciones sobre la base de lo que ya conocen y creen, así mismo, expresa la necesidad de promover la actitud crítica, reflexiva y responsable de su propia práctica docente, puesto que ha comprobado la importancia que los y las estudiantes asignan a la práctica docente en su formación y los problemas que han debido afrontar algunos, cuando su profesor supervisor centraba sus aportes en el reforzamiento de actividades rutinarias

y no como orientación hacia una perspectiva puesta en tensión de sus marcos teóricos con las

realidades de aula. Por último considera que los formadores deberían tratar a los estudiantes del profesorado, como desearían que éstos trataran a sus futuros alumnos, adoptando un modelo de prácticas que tienda a la formación de individuos más cooperativos, reflexivos y críticos.

La situación anterior no se limita únicamente a los estudiantes, por el contrario en los centros educativos donde existen varios docentes laborando en la misma área, pareciera que no reina la armonía que debiera existir, sino que, son frecuentes los conflictos y comentarios poco adecuados, los planes de trabajo en ocasiones, no concuerdan entre docentes de una misma área y nivel.

La situación anterior no es exclusiva de las materias llamadas especiales, las cuales durante muchos años han sido vistas como de menor rango.

Ante este problema del aislamiento docente señalado por muchos investigadores desde décadas anteriores, entre los que se encuentran, (Bird y Little 1996), (Marcelo 1994), (Fullan y Hargreaves 1992), (Vera 1988), los cuales han laborado en la formación de educadores, señalan como opción el trabajo pedagógico en colaboración o aprendizaje colaborativo..

El trabajo pedagógico colaborativo se refiere a la asociación de dos o más personas para la práctica de la participación, observación, corrección y esfuerzo, describiendo un rol para cada miembro del grupo, pero que se relacionan, complementan y diferencian en consecución de una meta común. Por ello los objetivos que persiguen los aprendices

están estrechamente relacionados entre sí y cada uno de los participantes puede lograrlos sólo si los otros logran los suyos. Por tanto, si bien se trabaja en grupo la dinámica entre los miembros es especial y se determina de una manera conjunta como se verá más adelante (Sánchez, I. J. 2000).

Establecida claramente la importancia del trabajo en grupos dentro de la metodología para el aprendizaje pedagógico colaborativo, en todas las áreas del saber (en las prácticas docentes), como alternativa de solución, enriquecedora y necesaria para evitar el aislamiento docente y mejorar la percepción de la comunidad; y la actividad profesional, se puede considerar una propuesta que reúna las mejores intenciones y bondades de esta metodología y que permitirá que todos los criterios antes citados se reflejen en la formación de los futuros profesores, adecuando la formación profesional de docente al nuevo perfil de educador en este milenio que recién se inicia.

Otras experiencias en prácticas Docentes

(Méndez P. 2005) en sus estudios recoge una serie de experiencias que relaciona el trabajo colaborativo en educación y especialmente en educación superior. Para tener proposiciones que sirvan de contexto en las diferentes experiencias académicas en España, (Medina 1997), ha investigado sobre la formación del profesorado, en forma paralela con programas de prácticas docentes; investigadores como (Piero y Siedentop 1996) centran sus estudios en el comportamiento y atribuciones de los profesores. Por lo que durante esos períodos los programas de prácticas docentes tenían como objetivo que los futuros docentes, tuvieran una

serie de experiencias por medio de sus obligaciones que asegurara el éxito de su enseñanza.

A partir del trabajo de (Sánchez I. 2000), donde se presenta el trabajo colaborativo como un constructo social, ya que se alcanza por la interacción de pares, la cooperación, la evaluación entre estudiantes y el profesor enfatizando en los esfuerzos grupales; surgen numerosas investigaciones sobre el trabajo pedagógico colaborativo, (Méndez P. 2005), (Pérez A. 2002), (Zañartu 2002), (Mora D. 2001).

Conociendo la importancia y el auge en los últimos tiempos del trabajo pedagógico colaborativo, se quiere ofrecer una propuesta basado en el mismo para solucionar a futuro el aislamiento docente en los diferentes centros educativos, abogando en forma clara por el trabajo en colaboración, en los cursos y practicas profesionales de las diferentes carreras, lo que permitiría adaptarse a los cambios educativos necesarios el desarrollo de capacidades que lleguen a fortalecer las relaciones humanas de grupos, solidarios y respetuosos de acuerdo con las realidades cambiantes que buscan la formación de un ser más crítico e integral.

Se debe recordar que las asignaturas llamadas especiales ofrecen una interacción social que se vivencia en multiplicidad de experiencias, pudiéndose afirmar que son disciplinas de estudio eminentemente social, por lo que no deben estar en menor o mayor grado de aislamiento, de ahí la importancia de reforzar el criterio del trabajo colaborativo interdisciplinario en institucional...

El trabajo pedagógico colaborativo definido desde diferentes ámbitos

El ser humano nació para vivir en sociedad, su sentido de vida social y su

desarrollo humano espiritual y profesional lo alcanza en plenitud cuando está en interacción con otros. Lo mismo ocurre con el aprendizaje. Si bien es cierto el aprendizaje tiene una dimensión individual de análisis, conceptualización y apropiación, este se desarrolla en su mejor forma a través del aprendizaje en colaboración con otros.

Después de una exhaustiva revisión bibliográfica se puede determinar que el término “aprendizaje colaborativo” se ha desarrollado y madurado a través de diferentes ramas que buscan aproximarse a su significado. Así, se puede encontrar los grupos de aprendizaje–learning groups,

comunidades de aprendizaje–learning communities, enseñanza entre pares –peer teaching, aprendizaje cooperativo–cooperative learning, y aprendizaje colaborativo–collaborative learning (Dillenbourg, Gross, Salinas).

Algunas definiciones nos aclaran el término:

(Driscoll y Vergara 1997:91), explicitan: para que exista un verdadero aprendizaje colaborativo, no sólo se requiere trabajar juntos, sino que cooperar en el logro de una meta que no se puede lograr individualmente. Y señalan que son cinco los elementos que caracterizan las relaciones colaborativas de aprendizaje:

1. Responsabilidad individual: todos los miembros son responsables de su desempeño individual dentro del grupo,
2. Interdependencia positiva: los miembros del grupo deben depender los unos de los otros para lograr la meta común,
3. Habilidades de colaboración o negociación: como el trabajo en equipo, liderazgo y solución de conflictos. La negociación es un proceso por el cual dos o más personas intentan super-

ficialmente o en conciencia obtener consentimiento y acuerdos en relación a una idea, tarea o problema. Sin negociación el diálogo se transforma en monólogo, a la vez que la función del interlocutor se reduce a la de un simple receptor del mensaje. Para (Dillenbourg–Baker 1999) la negociación sólo puede ocurrir si hay un espacio para que ésta ocurra.

4. Interacción promotora; los miembros del grupo interactúan para desarrollar relaciones interpersonales y establecer estrategias efectivas de aprendizaje. La importancia de esta interacción no es la cantidad de intercambios e intervenciones que se produzcan, sino el grado de influencia que tienen en el proceso cognitivo y de aprendizaje del compañero.
5. Proceso de grupo: el grupo reflexiona en forma periódica y evalúa su funcionamiento, efectuando los cambios necesarios para incrementar su efectividad.

- (Salinas, 2000) señala que es la adquisición de destrezas y actitudes que ocurren como resultado de la interacción en grupo.
- Para (Panitz, 1997) es la construcción del consenso, a través de la cooperación de los miembros. Se comparte la autoridad y entre todos se acepta la responsabilidad de las acciones del grupo.
- (Gros, 2000) señala que lo que debe ser aprendido solo puede conseguirse si es el grupo el que decide cómo realizar la tarea, que procedimientos adoptar, cómo dividir el trabajo, las tareas a realizar. La comunicación y la negociación son claves en este proceso.

Por lo tanto se puede afirmar que el trabajo pedagógico colaborativo (T.C.) no es sinónimo de trabajo en grupos. Aunque el T.C. se realiza en situaciones grupales, este se distingue de los demás grupos por la interdependencia positiva entre sus miembros, es decir, de una toma de conciencia que solo se logra si las metas individuales de los compañeros del grupo son útiles para alcanzar las metas propias.

Basar un modelo de enseñanza en el trabajo colaborativo, por encima de métodos y modelos tradicionales de enseñanza como son: la enseñanza por comando directo, la clase magisterial, la enseñanza por tareas, entre otros, es una labor difícil, ya que mucho del trabajo que se conoce como trabajo en grupo carece de interacción colaborativa y se acerca más a la competencia y al individualismo, como lo señala Sapon M. y Ayres, B. 2001.

El grupo que trabaje bajo una metodología de trabajo pedagógico colaborativo debe sustentarse en los siguientes principios:

- Meta común: según Zañartu, L. (2003) se espera que los agentes colaborativos tengan metas comunes, mientras la competencia descansa en los conflictos de metas. Las metas compartidas, pueden ser solo parcialmente establecidas al comienzo de la colaboración. Los individuos involucrados tienen que negociar, y probablemente revisar esta negociación mientras avanza el trabajo. Es parte de la construcción de bases comunes.
- Grado de división del trabajo: La colaboración y la cooperación son usados muchas veces como sinónimo, sin embargo, para efectos de esta propuesta es distinto, e así lo consigno en la división del trabajo. En la cooperación se divide el trabajo, se resuelven las tareas individualmente y luego juntan los resultados parciales en un resultado final. En la colaboración, los miembros del grupo realizan el trabajo juntos, existe una baja división de la labor, aunque podría darse alguna división espontánea. En la división del trabajo colaborativo los estratos tienen que estar altamente entrelazados, un sujeto monitorea al otro, la división horizontal es inestable, los roles pueden variar cada pocos minutos, transformándose el regulador, en el regulado.
- Tiene simetría de status: es hasta donde los agentes tienen un status similar con respecto a la comunidad. Cada estudiante *contribuye de un modo particular* al logro de las metas del grupo. Nadie gana meritos “a costa” del trabajo de los demás.
- Los estudiantes se brindan ayuda y apoyo mutuo en el cumplimiento de las tareas y el trabajo hacia la obtención de metas comunes.
- Tienen simetría de acción: o sea que se permite el mismo rango de acción a cada agente. Esta puede cambiar con el tiempo, este es el caso cuando al realizar una tarea uno de los compañeros tiene más habilidad que el otro en el desarrollo de un ejercicio.
- Un grado óptimo de asimetría es aconsejable porque conduce a la interacción de conflictos.
- Cada estudiante es *individualmente responsable* de una parte equitativa del trabajo de grupo.
- Las actividades colaborativas están basadas en *habilidades interpersonales* tales como: confianza mutua, comunicación clara y sin ambigüedades, apoyo mutuo y resolución constructiva de conflictos.

- El grupo se somete a procesos de reflexión acerca de su proceso y a partir de ello, toma decisiones en cuanto a su funcionamiento.
- El trabajo colaborativo es una expresión formalizada de los valores y acciones éticas que imperan en una situación de enseñanza-aprendizaje, caracterizada por una comunidad de aprendizaje en la que se respeta la expresión de puntos de vista diferentes.
- La formación de grupos es intencional y basada en la heterogeneidad. Los grupos se constituyen con base a las diferencias de habilidades, así como, de características de personalidad y género de los estudiantes. (Web, 1991) estudió la composición de los grupos en relación a la capacidad para alcanzar objetivos y llegó a la conclusión que el grupo moderadamente heterogéneo (con integrantes con habilidad alta y media; o media y baja), facilita el desarrollo de intercambio y explicaciones durante el proceso de aprendizaje. Aclara que aquellos grupos heterogéneos que integran a personas con habilidades altas, medias y bajas normalmente excluyen a los de habilidad media y los grupos homogéneos de habilidad alta asumen que conocen el problema y tiene el límite de que no cuentan con las herramientas para ayudarse creativamente entre pares. Johnson D, y Johnson R., Sapon Shevin; Ayres y Duncan (2001.)

Justificado en todo lo anterior, conocedores de los programas, y de los cursos de práctica docente, así como la metodología empleada en los mismos, y la experiencia en otros países, a fin de cumplir

con metas más reales se considera importante proponer un nuevo modelo de prácticas docentes basado en el trabajo colaborativo que se describe y explica a continuación.

Consideraciones a emplear en los cursos de didáctica y prácticas docentes basados en el trabajo colaborativo

Es bien conocido que muchos de los patrones que se reciben durante la instrucción como estudiantes, se repiten luego inconscientemente en el desempeño profesional. De aquí, parte la necesidad de cambiar la metodología empleada en las prácticas docentes para no seguir fortaleciendo el aislamiento docente que se observa hoy día en las instituciones de educación costarricense.

En un grupo se puede trabajar la comprensión específica o global de un Tema o de una unidad (planes específicos o planeamiento integral). Se puede trabajar la expresión y la argumentación dando brindando la posibilidad de comunicar las propias ideas, esto permitirá desarrollar igualmente la responsabilidad, la autoestima y el trabajo colaborativo por medio de: la discusión, la planificación, la toma de decisiones, la búsqueda de la información, la selección de la información, el tratamiento de la información o datos obtenidos y la autoevaluación. (Chueque G, Del Valle O 1998)

Mientras muchos profesores se han conformado con una mera síntesis de la investigación en el campo de la didáctica y con señalar algunas implicaciones teóricas comprendidas en los programas y métodos de los cursos, es de importancia intentar proponer un “cómo hacerlo”, atendiendo a la evolución de los programas de experiencias docente.

Se puede decir que este modelo de prácticas docentes basado en el trabajo colaborativo, permitiría que el profesor sea capaz de analizar el nivel técnico y crítico de la experiencia docente de forma individual mediante el aprendizaje colaborativo de sus estudiantes y al mismo tiempo en que sea capaz de analizar la práctica docente en forma grupal.

Medina (1995) expone una clasificación de modelos de formación del profesorado, basado en características de un programa propuesto de prácticas docentes, (se puede decir) que este se enmarca dentro de lo que se denomina, modelos orientados a la indagación, el cual trata principalmente de proporcionar a docentes capacidades reflexivas para analizar su propia práctica, aunque no se olvida de las obligaciones docentes y se incluye un aspecto novedoso, el trabajo en grupo y el análisis de la práctica en grupo.

La eficacia didáctica de esta metodología dependerá de los métodos empleados para llevar a cabo el cometido. Un nuevo programa de cursos y prácticas docentes, caracterizadas fundamentalmente en cursos y experiencias docentes basados en el trabajo colaborativo, permitirán la receptividad a las críticas y ajustes propuestos dentro de la negociación hacia metas comunes entre los integrantes de los grupos.

Por otra parte, si los diferentes modelos del profesorado se reducen a cuatro perspectivas: Tecnología, personalidad, práctica y crítica, este programa de prácticas pertenece a la perspectiva práctica y en cierta medida crítica.

En busca de un nuevo perfil de futuro docente y apoyado por medio de los programas de prácticas docentes, se proponen un listado de lo que podrían verse como objetivos del modelo de trabajo,

los cuales favorecerían la formación y desarrollo de lo que se esperaría como producto de este modelo:

1. Mejorar su camaradería, ofrecer un diálogo más abierto que permita la integración grupal como base de su disciplina y así desarrollar la capacidad para juzgar constructivamente.
2. Continuar con la experiencia práctica en los cursos de práctica docente, en los diferentes centros educativos de diferentes niveles académicos, así como con otros grupos formales los cuales estén fuera de los programas de la educación formal.
3. Hacer de la clase un medio menos teórico, que permita hacer una transferencia eficiente de los conocimientos recibidos en la universidad con la situación real del sistema educativo, formando profesionales que se puedan integrar a los diferentes trabajos interdisciplinarios.
4. Preparar al educador para la enseñanza y la profesión docente que realizarán en el futuro, en un medio donde se debe responder a necesidades de grupo y no de uno, de esta forma se desarrollan cambios de actitudes y conductas (aprender a escuchar diferentes opiniones, respeto, valorizaciones)
5. Recibir una educación integral que le permita desarrollarse profesionalmente, así como adquirir todo el conocimiento práctico necesario.
6. Favorecer la capacidad crítica y analítica, así como invitar a la reflexión sobre la práctica del trabajo en grupo.
7. Aprender a escuchar críticas y consejos no solo de su profesor, sino, de sus compañeros de aula, dentro de un ambiente de camaradería.

8. Aprovechar su trabajo y su grupo, como medio fundamental para la investigación sobre la práctica y el crecimiento profesional.
9. Mejorar la habilidad para obtener información y comprender con profundidad un tema determinado.
10. Elaboración de ideas originales (creatividad).
11. Mejorar la capacidad para tomar decisiones, tanto en forma individual como grupal.

El modelo en sí responde a experiencias teóricas y prácticas con la finalidad de llevar experiencias a otras áreas o disciplinas de la enseñanza.

Propuesta para la formación de un docente con buen desempeño profesional por medio del trabajo pedagógico colaborativo

Considerando que la mayoría de los cursos de experiencia docente en la Universidad de Costa Rica, para optar por un grado de bachiller, son de dos semestres ; dependiendo de la institución, con un total 10 horas semanales, de las cuales, dos son de teoría y trabajo en el aula y ocho de práctica docente en centros educativos (atendiendo cuatro grupos), lugar en el cual serán visitados por el profesor supervisor, en seis oportunidades mínimo y diez como máximo por semestre; se pretende que esta propuesta favorezca la autonomía durante el mismo curso en el tiempo considerado suficiente para una adecuada formación en el transcurso del proceso.

En este caso la nueva metodología propuesta sugiere que las ocho lecciones de experiencia docente frente a los grupos de estudiantes, como profesor a cargo, se reduzcan a cuatro lecciones (atención a

dos grupos), y las otras cuatro lecciones restantes a la observación y supervisión de un compañero del grupo en práctica, durante lo cual se le permita realizarle las debidas sugerencias y correcciones al mismo, de manera tal, que aprenda de la experiencia del otro mediante un intercambio de observaciones ,lo que Fish, Michaels y O'Connor y Resnick (citados por Espasandín, 2006) han denominado *comunidades de discurso* (grupo de estudiantes que comparten intereses comunes, y formas de hablar, pensar y escribir); así mismo según Bruner (1997) son ejemplos promisorios de espacios donde los estudiantes pueden desarrollar la capacidad de *usar recursos y las oportunidades de la cultura global, permitiendo la interacción e intercambio entre personas que se ayudan mutuamente a aprender*. En este espacio se podrá filmar la clase para observarla y comentarla posteriormente con el resto del grupo de clase, de manera que a cada estudiante se le filme al menos dos veces en el transcurso del semestre, facilitando que el estudiante adquiera una mayor integración y concertación en el marco del aprendizaje. Si bien es cierto que el practicante reduce su tiempo ante los estudiantes de aula, también es cierto que aumenta su tiempo frente a varios observadores y puede adquirir una mejor formación mediante la crítica, su autoevaluación y la experiencia frente a otros grupos pero con un compañero como conductor de la clase.

El programa de experiencias docentes basado en el trabajo colaborativo al igual que el propuesto por Medina (1995), está constituido por dos fases, con las cuales se persigue alcanzar los objetivos del programa de prácticas, permitiendo que el estudiante alcance emocionalmente una predisposición para recibir ayuda de sus

compañeros, para lo cual también será necesaria la supervisión:

Fase 1. Experiencia profesional docente y análisis de la misma, con la interacción de compañeros del grupo, profesor supervisor y resto de compañeros de clase.

1. *Plan de lección:* EL planeamiento de cada lección sigue correspondiendo al estudiante, el cual deberá entregarla al profesor supervisor para que realice las indicaciones, y observaciones oportunas antes de ponerla en práctica.
2. *La experiencia docente:* Una vez en el centro educativo el estudiante será supervisado en el momento que el supervisor lo considere apropiado, en su lugar de trabajo, al menos 6 veces durante el periodo de práctica, recibiendo el seguimiento necesario.
3. *Diario de clase:* Cada sesión el profesor en prácticas coleccionará sus planes de trabajo corregidos y construirá su diario de clase, el cual deberá tener siempre consigo para efectos de las supervisiones.
4. *Observación:* En esta parte el alumno en práctica observará las clases de su compañero, de acuerdo a una guía de observación diseñada para tal efecto en el curso, realizando un informe y análisis de las mismas, discutirá con su compañero sobre su actuación como profesor.
5. *Análisis de videos en grupo y con el supervisor, obtenidos de las filmaciones de las prácticas:* Los profesores en prácticas tendrán una sesión de análisis en grupo de los vídeos de sus clases, será el supervisor al encargado de realizar el análisis y de conducir este tipo de sesión.

6. *Reuniones de grupo de discusión:* Los profesores en prácticas se reúnen semanalmente para compartir sus experiencias y problemas sobre planificación, tareas de aprendizaje, motivación, nivel de participación, organización, control, gestión del aula, evaluación didáctica, clima de aula y evaluación, durante las prácticas docentes. El supervisor será el moderador y conductor de los debates y discusiones generadas en estas reuniones.

Algunas de estas actividades se realizan de forma diferente en cada una de las fases, como se puede observar a continuación:

Fase 2. Práctica autónoma y análisis de la práctica en interacción con el compañero y el grupo.

Durante esta fase se realizan muchas de las actividades desarrolladas durante la Fase 1 aunque con un enfoque diferente. A continuación se exponen esos matices diferenciados para cada una de las actividades:

1. Planeamiento de lección. El planeamiento y programación de cada sesión será entregado al grupo de profesores compañeros en prácticas, para que realicen las observaciones, e indicaciones oportunas antes de impartirse la misma.
2. La experiencia docente: A diferencia con la fase anterior, el alumno en prácticas será visitado con menos frecuencia por el supervisor.
3. Diario de clases. Las condiciones de realización del diario son las mismas que en la primera fase.
4. Observación. Se observa el compañero practicante en las mismas condiciones que en la fase anterior.

5. *Análisis de videos en grupo y con el supervisor, obtenidos de las filmaciones de las prácticas.* Durante esta segunda fase el supervisor no participará en el análisis de los videos y las lecciones, asistirá a esta sesión solo como observador externo. En esta ocasión el análisis será conducido por el propio Grupo, de acuerdo con la técnica seleccionada previamente.
6. *Reuniones de Grupo de discusión.* Los profesores en experiencias docentes, se reúnen semanalmente para intercambiar experiencias y problemas sobre las prácticas docentes. Durante esta segunda fase las condiciones de las reuniones y el contenido de las mismas será idéntico al de la fase anterior, excepto por el papel del supervisor, que no actuará como conductor y moderador, este rol será asumido alternativamente por cada uno de los miembros que componen el grupo de discusión. El Supervisor asistirá esporádicamente a estas reuniones solo como observador interno. (Medina 97).

Modelo de Supervisión del programa de prácticas, por medio del trabajo colaborativo

El modelo de supervisión que se aplica en programas de prácticas docentes basado en el trabajo en grupo se caracteriza por tener dos niveles de intervención, correspondiéndose cada uno de ellos con las dos fases del programa, estos dos niveles son:

1. Supervisión compartida:

Esta fase se caracteriza porque el supervisor es el que adquiere más protagonismo durante la supervisión.

Este nivel de intervención persigue enfrentar al practicante con la realidad

del docente en el sistema educativo, familiarizar a los agentes de supervisión, compañero y grupo, con las técnicas de análisis de la práctica y así prepararles para la siguiente fase donde los mismos tendrán mayor protagonismo. Permitiendo al grupo de practicantes aprender a escuchar observaciones y recomendaciones de un compañero, así como a los compañeros del grupo aportar en forma constructiva al mejoramiento de la clase de su compañero y colega.

2. Supervisión del Compañero y del Grupo

En la segunda fase del programa de prácticas docentes, se aplica la supervisión del *compañero y del grupo*.

En tanto el grupo, como el compañero, estén preparados y familiarizados, para realizar la supervisión con las técnicas de análisis de enseñanza, tendrán mayor protagonismo en la misma. Caracterizándose esta porque el supervisor adquiere un papel con un perfil muy bajo, en el cual solamente intervendrá en casos muy particulares, de manera tal que, se le permita a los participantes de la práctica asumir esta responsabilidad en el grupo, proporcionándoles un mayor protagonismo.

Con este nivel de intervención se le brinda al profesor en prácticas una posibilidad de asesoramiento factible en su futura realidad profesional, además, se pretende acercar a los profesores de asignaturas especiales, con su futura realidad profesional y con el tipo de actividades a realizar durante su formación permanente.

Como se puede observar, en los dos niveles de intervención del modelo de supervisión del programa de experiencias docentes basado en el trabajo

colaborativo, existe la constante supervisión del profesor tutor o profesor del centro educativo. Esta supervisión del tutor, aunque se produce no está estructurada y carece de un programa concreto, por esta razón no se incluye en los niveles de intervención anteriormente descritos.

El modelo propuesto no discrimina o elimina desde ningún punto de vista al profesor tutor, el cual es el único responsable legal de los grupos de clase en su institución, por las ventajas que supone su conocimiento de la realidad concreta del centro educativo y de la población (estudiantes, padres y madres de familia, docentes y administrativos). Marcelo (1995) subraya la importancia especial que tiene esta supervisión mixta, para el éxito de las prácticas de enseñanza.

Este modelo de supervisión del programa de prácticas docentes basado en el trabajo colaborativo se caracteriza por favorecer la emancipación del grupo dentro del proceso de su formación y evitar la excesiva dependencia del profesor supervisor. De esta manera la práctica docente se convierte en un "proyecto" en el cual se dirigen y organizan las actividades de aprendizaje, produciendo diferentes resultados que de forma acumulativa dan lugar a un producto final con relación a la meta u objetivo planteado (Pérez, 2002)

Por último, se debe subrayar que este programa de prácticas docentes basado en el trabajo colaborativo pone en contacto al futuro profesorado con las actividades de educación permanente que encontrará en la vida profesional y que le permitirá seguir creciendo a perpetuo, ya que la atención en este caso está puesta en el desarrollo general de la persona y en el principio específico de que el conocimiento no es acabado ni final, sino, que está en construcción y reconstrucción

constante. De esta forma el conocimiento se elabora en forma progresiva sin llegar a un final, ya que cada día todo evoluciona y con ello los conocimientos más elaborados. (Contreras, 1999).

Conclusiones

En el aprendizaje colaborativo se produce un alto nivel de éxito entre los estudiantes por el proceso cognitivo que ocurre durante el aprendizaje, cimentado básicamente por el diálogo, por la expansión de las capacidades conceptuales y por el alto nivel de interacción.

En los cursos de prácticas docentes se debe buscar la integración entre procesos diferentes, por ejemplo entre la enseñanza de la matemática con el desarrollo de la capacidad de trabajar en equipo o con la enseñanza de alguna asignatura especial. Se pretende estimular la iniciativa individual, los integrantes del grupo participan con sus habilidades en la toma de decisiones, a la vez que se despierta la motivación de todos los miembros del grupo favoreciendo una mejor productividad.

En la práctica docente se deben adquirir las competencias para aprender y enseñar en grupos colaborativos mediante un proceso en constante evolución.

Se deben perfeccionar las habilidades a lo largo de toda la trayectoria como estudiante y profesional, mediante la crítica sana, y el apoyo de todos los involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Una visión estratégica consistente con este propósito reemplazaría el actual énfasis casi exclusivo en la formación inicial, por una forma distributiva de apoyo al desarrollo profesional a lo largo

de toda la trayectoria posterior como docentes. Con la visión del trabajo colaborativo, se da igual importancia a la formación inicial, la formación que ocurre

durante los primeros años de desempeño profesional y la formación que ocurre en forma continua durante el ejercicio profesional.

Es importante revisar los objetivos, contenidos, actividades y evaluación de los programas de prácticas docentes para asegurar que promueven un desarrollo balanceado de las competencias mencionadas anteriormente.

Es importante el rendimiento y el proceso enseñanza – aprendizaje, sin dejar de lado la socialización del grupo y las buenas relaciones de los docentes y docente-alumno, así como el desarrollo de la creatividad en los participantes. Por último se destaca que el trabajo pedagógico colaborativo aumenta la seguridad en sí mismo, incentiva el desarrollo del pensamiento crítico, fortalece el sentimiento de solidaridad y respeto mutuo, a la vez que disminuye los sentimientos de aislamiento.

Fuentes bibliográficas

- Biddle, B. (2000). *La enseñanza y los profesores III. La reforma de la enseñanza en un mundo en transformación*. Barcelona: Paidós.
- Bird, T. y Litte, J.W. (1986). How schools organize the teaching occupation. *The Elementary School Journal*, 86 (4). 493-512.
- Bruner, J.(1997) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor.
- Cabero, J. (2000) *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid.
- Camacho, M, y Molina, R (2002). “Capacitación de Docentes en el I y II ciclo en zona rural en Educación Física”. *Revista reflexiones* N° 8, Volumen 81, (1). Págs. 19-31.
- Contreras, G. (1999). *Educación Física. Opciones para una Práctica Pedagógica Activa*. San José: Universidad Autónoma de Centroamérica.
- Contreras, G. (1999). *Didáctica de la Educación Física*. San José: Universidad Autónoma de Centroamérica.
- Delgado, N. (1990). *Influencia de un entrenamiento docente durante las prácticas docentes sobre algunas de las competencias de profesor de Educación Física*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Del Villar (1993). *El desarrollo de conocimientos prácticos del profesor de Educación Física*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Espasandín, A. (2006). *La enseñanza y sus configuraciones didácticas, Su enfoque en Formación Docente*. Universidad ORT.
- Fullan, Mad. Hargreaves, A. (1992). *What is worth fighting for in your school. Working together for improvement*. London: Open University
- Johnson, C. (1993) *Aprendizaje colaborativo, referencia virtual del Instituto Tecnológico de Monterrey*. México <http://campus.gda.itesm.mx/cite>.
- García, R. (1992). *La formación del profesorado en Educación Física: Una propuesta curricular basada en la reflexión en la acción*. Santiago: Universidad de Santiago Compostela.
- Gros, B. (2000) *El ordenador invisible*. Barcelona. Gedisa.
- Lage, F. y Cataldi, Z. (2001) *Una experiencia de resolución de problemas a través de modelos cooperativos-colaborativos aplicada a algoritmia usando nuevas tecnologías de comunicación*. Universidad de Buenos Aires.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona.
- Medina, C. (1995). *Influencia de un entrenamiento docente basado en el trabajo en grupo durante la formación inicial del profesorado de Educación Física*. Granada: Universidad de Granada.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989) *Plan de investigación Educativa y de formación del Profesorado*. Madrid.

- Panitz, T. (1997). Encouraging the use of collaborative learning in higher education. In J.J. Forest (ed) *Issues Facing International Education*, June 1998. New York, Garland Publishing.
- Pérez, A. (2002) *Nuevas estrategias didácticas en entornos digitales para la Enseñanza Superior*. 2da. Edición. España.
- Piero y Siedentop, D. (1893). *Developing teaching skills in Physical Education*. Palo Alto (U.S.A.) Mayfield.
- Pieron, M. (1986). *Enseñanza de las actividades físicas y deportivas. Observación e investigación*. Cadiz Uniesport.
- Salinas, J. (2000) *El aprendizaje colaborativo con los nuevos canales de comunicación*. Editorial Litoprint. España.
- Sánchez, I.J. (2000) *Nuevas tecnologías de la información y la comunicación para la construcción de aprender*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad de Chile.
- Universidad de Costa Rica (2000). *Programa de Curso: Experiencia Profesional para Educación Física. Escuela de Educación Física*. San José: Universidad de Costa Rica.
- Vera, J. (1988). *El profesor principiante*. España, Valencia.
- Zañartu, L.M. (2002) Educar a jóvenes marginales con ordenadores en red. *Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías*. No. 28-Año V.
- Zeichner, K. (1983). Alternative Paradigm of Teacher Education *Journal of Teacher Education*. Volumen 34 (3), 3-9.

