

46

PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE COOPERATIVOS QUE APLICAN LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS

COOPERATIVE TEACHING-LEARNING PROCESSES APPLIED BY UNIVERSITY TEACHERS

MSc. Edgar Marcelo Méndez Urresta¹

E-mail: emmendez@utn.edu.ec

MSc. Alexandra del Carmen Mina Páez¹

E-mail: acmina@utn.edu.ec

MSc. Jacinto Bolívar Méndez Urresta¹

E-mail: jbmendez@utn.edu.ec

¹Universidad Técnica del Norte. Ibarra. República del Ecuador

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Méndez Urresta, E. M., Mina Páez, A. C., & Méndez Urresta, J. B. (2018). Procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos que aplican los docentes universitarios. *Revista Conrado*, 14(63), 319-327. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos en el contexto universitario propicia ambientes orientados a desarrollar las potencialidades de los estudiantes, ello implica que, la Universidad a través del personal académico impulse cambios cualitativos en la formación de los futuros profesionales, en tal sentido, es indudable que las instituciones de Educación Superior deben implementar lineamientos pertinentes en la dirección efectiva del proceso enseñanza-aprendizaje, sustentados en los fundamentos científicos de la pedagogía y la didáctica contemporánea, de tal manera que, se cumpla con la preparación idónea de quienes gestarán las transformaciones necesarias que demanda la sociedad. El estudio tuvo como objetivo identificar los procesos participativos, de creatividad y cognitivos en grupo que aplican los docentes de las carreras de Educación Física y Entrenamiento Deportivo de la Universidad Técnica del Norte, con el fin de reflexionar en qué medida se promueve el trabajo en grupo en cuanto a las formas de organización, tipo de liderazgo, planificación, estrategias de ejecución, actividades de evaluación, facilitación del aprendizaje, motivación, responsabilidad autónoma, interacción y comunicación, desempeño de funciones, desarrollo de las operaciones, estructuras y destrezas cognitivas.

Palabras clave:

Procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos, participativos, de creatividad, cognitivos en grupo.

ABSTRACT

The cooperative teaching-learning processes in the university context encourage environments aimed at developing the potential of students, this implies that, the University through the academic staff promotes qualitative changes in the training of future professionals, in this sense, it is undoubted that institutions of Higher Education must implement pertinent guidelines in the effective direction of the teaching-learning process, based on the scientific foundations of pedagogy and didactics, in such a way that the ideal preparation of those who will develop the necessary transformations is fulfilled the society demands. The objective of the study was to identify the participatory, creativity and cognitive processes in the group applied by the teachers of the Physical Education and Sports Training courses, with the aim of reflecting on the extent to which group work is promoted in terms of the forms of organization, type of leadership, planning, execution strategies, evaluation activities, facilitation of learning, motivation, autonomous responsibility, interaction and communication, performance of functions, development of operations, structures and cognitive skills.

Keywords:

Cooperative, participatory, creativity, cognitive group teaching-learning processes.

INTRODUCCIÓN

En la educación tradicional se concibe el aprendizaje como un proceso de responsabilidad individual e independiente. En ocasiones, se identifica el trabajo grupal como un activismo sin objetivos bien definidos, donde no se consideran los intereses, diferencias y necesidades de los estudiantes, sus estilos de aprendizaje y no se toma en cuenta el tiempo que requiere cada individuo para aprender. La inteligencia es concebida como una particularidad, semejante y cuantificable en cada estudiante. Todos estos elementos, venidos a menos, tienen una alta presencia en la formación de profesionales de la actividad física y la práctica del deporte.

En Ecuador, la Educación Superior hace frente a esta situación a través de la preparación y formación del personal docente para dirigir procesos de enseñanza-aprendizaje basados en metodologías innovadoras y productivas como es el caso del aprendizaje cooperativo. Este criterio está respaldado desde la política en lo demandado en la Primera Conferencia Mundial sobre Educación Superior, donde se mencionan cuestiones tales como la necesidad de la educación permanente del profesorado y su formación pedagógica (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1998).

En consecuencia, para ello se concibe el despliegue de una política enérgica de formación del personal docente; el establecimiento de directrices claras sobre los docentes de la Educación Superior y sobre todo ocuparse de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y medidas adecuadas en materia de investigación, actualización y mejora de sus competencias pedagógicas, que estimulen la innovación permanente de los planes de estudio y los métodos de enseñanza-aprendizaje.

En la segunda Conferencia Mundial sobre Educación Superior (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2009), se exhorta a los países miembros a poner en marcha políticas y estrategias para: preparar a los planificadores educativos, realizar investigaciones que mejoren los abordajes pedagógicos, intensificar la formación docente con currículos que los provean de herramientas para preparar a los estudiantes como ciudadanos responsables, invertir en la formación de su *staff* para que cumplan nuevas funciones en el marco de un sistema de enseñanza y aprendizaje que evolucionan constantemente.

Desde esta perspectiva, el profesor universitario, deberá buscar estrategias que garanticen sus competencias en la administración de los procesos curriculares desde fuertes postulados epistemológicos, psicológicos, sociológicos, didácticos y pedagógicos. En ellos se deberán

considerar principios de creatividad, calidad, capacidad y colaboración, que permiten avanzar hacia una nueva sociedad y que han sido proclamados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura como ejes de la nueva formación (De la Torre & Barrios, 2002).

En correspondencia con lo señalado, el aprendizaje cooperativo es aquel en que el estudiante construye su propio conocimiento mediante un complejo proceso interactivo en el que intervienen tres elementos claves: los alumnos, el contenido y el profesor, este último actúa como facilitador y mediador entre ambos. Según Lobato (1997), las características más significativas y más relevantes del aprendizaje cooperativo se identifican hacia:

- Una estructura de interdependencia positiva en el grupo.
- Una particular atención a la interacción y comunicación del grupo.
- La formación de pequeños grupos preferentemente heterogéneos.
- La enseñanza de competencias sociales por parte del profesor que debe saber llevar esta experiencia de aprendizaje.
- El seguimiento y la evaluación del proceso.
- El trabajo desarrollado, la evaluación individual y del grupo, del aprendizaje realizado.

El aprendizaje cooperativo constituye ciertamente un enfoque y una metodología que suponen todo un desafío a la creatividad y a la innovación en el sistema educativo universitario. En un ambiente para colaborar y no necesariamente de competencia, característico en las actividades físicas y deportivas, se reconoce la necesidad de renovar y mejorar la calidad educativa en el área en mención, es de indiscutible importancia en la preparación del profesor universitario quien es el responsable de generar ambientes de enseñanza-aprendizaje cooperativos con sus estudiantes.

Desde esta perspectiva, surgen una serie de interrogantes que nos llevan a reflexionar sobre determinadas tendencias, fundamentos, posiciones y estrategias que deben ser objeto de análisis permanente en las carreras de la Actividad Física y los Deportes en el contexto universitario actual; en tal sentido vale cuestionarse: ¿Qué métodos, técnicas y procedimientos didácticos necesita la Educación Superior?, ¿Qué estrategias pedagógicas didácticas son las más pertinentes para una enseñanza desarrolladora y creativa en las carreras de la Educación Física y el Entrenamiento Deportivo?, ¿Qué paradigmas y corrientes pedagógicas orientan la práctica docente de

los profesores universitarios?, ¿Qué trascendencia tiene la autoformación, actualización e innovación pedagógica didáctica de los maestros?, ¿Son suficientes los años de experiencia docente y la formación profesional para lograr cambios cualitativos en el tratamiento de la asignatura?, ¿Qué acciones han desarrollado los propios docentes para elevar la calidad educativa?, ¿Qué estrategias de formación demanda el hombre de una nueva sociedad?.

Justamente la Universidad debe constituirse en un referente del avance científico, pues tiene la gran responsabilidad social de formar profesionales competentes que en el futuro inmediato, mediano y lejano, puedan ser capaces de aplicar los conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes para enfrentar y solucionar los diferentes problemas de las diferentes manifestaciones de la Actividad Física.

Las tendencias actuales del aprendizaje de la Actividad Física se enfocan hacia:

- Los estudiantes son vistos como sujetos pasivos y reproductores de conocimientos.
- Es evidente el uso y abuso de procedimientos cotidianos como la explicación, la demostración, uso de estrategias caracterizadas por la memorización de información y repetición de gestos deportivos, atléticos y gimnásticos poco pertinentes, que no promuevan el desarrollo de los hábitos y habilidades de los educandos a un nivel superior.
- Empleo de estrategias no acordes con las demandas de la Educación Superior actual y los diferentes sectores sociales que claman el concurso del talento humano que egresa de las universidades.

En ese contexto se hace necesario repensar en el rol del profesor universitario, como agente de cambio, que actúe como verdadero generador de procesos de aprendizaje y formación de los estudiantes, desde una perspectiva desarrolladora y creativa, a través del empleo de estrategias innovadoras como es el caso del aprendizaje cooperativo, que contribuya a beneficiar la formación integral de los futuros profesionales de la Actividad Física. Para ello es válido, investigar el contexto actual a fin de conocerlo, determinar potencialidades y debilidades para proyectar los cambios necesarios.

DESARROLLO

Se realizó un estudio para caracterizar la utilización del aprendizaje cooperativo, como estrategia didáctica, por parte de los docentes de las carreras de Educación Física y Entrenamiento Deportivo. Sus resultados deben ofrecer información para el planteamiento de alternativas

que contribuyan a perfeccionar el empleo de estas estrategias en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Para alcanzar el objetivo se planteó, en el orden metodológico, un enfoque de corte cuali-cuantitativo, en específico se utilizó una metodología de investigación descriptiva en su diseño de campo. En el orden teórico se emplearon los métodos como: el histórico-lógico para comprender la evolución del problema en torno a la utilización del aprendizaje cooperativo por parte de docentes de Educación Física y Entrenamiento Deportivo de la UTN, el inductivo-deductivo para establecer el problema, sus indicadores, causas, efectos y para reflexionar acerca de las particularidades del problema y su comprensión. El análisis y la síntesis para, asumir posiciones desde la teoría respecto al objeto de estudio, en la sistematización y procesamiento de información y elaboración de conclusiones.

Para la realización del estudio se aplicó una encuesta tanto a docentes como alumnos en las que se indagaba acerca de los procedimientos didácticos-metodológicos que se emplean en el proceso de enseñanza aprendizaje. En el análisis de los instrumentos, se realizó una comparación entre los resultados de ambas fuentes, lo cual es provechoso.

La encuesta como método empírico, permitió recabar información referida a los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos que aplican los profesores en mención. En su análisis se utilizaron algunos elementos de la estadística descriptiva para analizar e interpretar los resultados a través de frecuencias, porcentajes y gráficas.

La operacionalización de las variables de estudio incluye dimensiones e indicadores tales como aparecen en la tabla 1.

Tabla 1. Operacionalización de la variable.

Operacionalización de la variable objeto de estudio	
Dimensiones	Indicadores
Procesos de participación grupal	Formas de organización del trabajo grupal Tipos de liderazgo La planificación para trabajar en grupos Uso de estrategias para la ejecución de tareas Formas de evaluación empleadas
Procesos de creatividad en grupo	Roles de la actuación de los docentes Motivación Fomento de la responsabilidad autónoma Proporcionar confianza, respeto y superar dificultades Se propicia la comunicación intergrupal y el intercambio de ideas Conducción en el desempeño de funciones

Procesos cognitivos en grupo	Se propicia en los estudiantes el desarrollo de operaciones mentales Promueven en los alumnos las estructuras cognitivas Se estimula en los estudiantes las destrezas cognitivas
------------------------------	--

La muestra seleccionada está conformada por 102 individuos, de ellos 86 son alumnos de los últimos semestres de la carrera, y 16 docentes de la carrera de Educación Física y de Entrenamiento deportivo.

Resultados y Discusión

El principal problema evidenciado a partir del diagnóstico, es la disparidad de criterios entre profesores y estudiantes de las dos carreras en relación a los aspectos relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos, es decir, de participación grupal, de creatividad en grupo y cognitivos en grupo, cuyos resultados son:

Procesos de participación grupal

En el primer indicador relacionado con las formas de organización del trabajo grupal, el 43,7% de los docentes lo hacen según los objetivos a cumplir. En el caso de los alumnos solo el 19,7%, consideran que esta organización tiene su lógica según los objetivos a alcanzar. De igual forma los docentes en un 19% expresan que esta organización se realiza según la afinidad entre estudiantes, mientras que los alumnos prefieren en un 32% esta forma de organizar el trabajo. Se reconoce además que la organización del trabajo grupal es mediada entre profesor y estudiantes, así lo señalan 12% y 12% respectivamente.

Los resultados señalados se relacionan con lo expresado por Jonhson & Jonhson, (1995) quienes señalan que *“el trabajo en grupo da lugar a que los alumnos asuman los roles de liderazgo, organizando y desarrollando el trabajo en sus diferentes etapas, beneficiándose en forma individual y grupal”*.

Del análisis se deriva que la estructura organizativa de la clase, para organizar el trabajo en grupos de aprendizaje cooperativo, debe promover la integración de los actores educativos enfocada hacia la consecución de los objetivos propuestos, ello incidirá en la calidad de las interacciones, la comunicación y la aceptabilidad social en la clase, que lleve implícito el éxito de la colaboración/cooperación entre los estudiantes, teniendo en cuenta que la afinidad de un grupo depende en gran medida de la satisfacción de sus miembros con respecto a él.

En cuanto al *tipo de liderazgo* que se genera en el aula, se pudo conocer que está orientado por la capacidad en el manejo de grupos, así lo expresa más de la mitad

(56%) de profesores y los estudiantes el 24%. En menor porcentaje determinan que el liderazgo que se promueve es en función de la asimilación de los contenidos, según el 36% de estudiantes y el 6% de profesores. Se reconoce además que en el aula se promueve un liderazgo espontáneo, según coincidencias de profesores y estudiantes el 12% y el 13% respectivamente.

Al respecto Pierre & Lucien (1993), coinciden que *“el líder es designado por sus cualidades de experto y por su conocimiento y experiencia en un dominio que interesa al grupo. El líder está investido de un prestigio carismático y encarna el yo colectivo. Líder es el individuo capaz de hacer avanzar al grupo hacia los objetivos que persiguen”*.

El liderazgo bien concebido y ejercido contribuye a lograr mayor autonomía en el trabajo cooperativo dentro del grupo, logrando con ello el cumplimiento de los objetivos propuestos. Bajo esta concepción, se reconoce que, se propicia de manera que facilite su funcionamiento con la finalidad de conseguir lo que se propone en la planificación. No es menester obviar que la construcción de los aprendizajes es producto de una interacción activa dentro del grupo de trabajo, donde el liderazgo resulta determinante para alcanzar los objetivos propuestos.

Uno de los indicadores relevantes a analizar en el aprendizaje cooperativo se centra en la planificación para trabajar en grupo. Para ello se conoció que los docentes en un 56% y alumnos en un 26% centran la organización a partir de los objetivos y para abordar los contenidos, lo consideran en un 25% y un 24% respectivamente. De igual forma es estimado en un 12% la planificación mediada entre el docente y los estudiantes.

He ahí la importancia que, Sandoval, (2001), enuncia una de las condiciones para lograr aprendizajes constructivistas, es involucrar al estudiante en el proceso enseñanza-aprendizaje desde la planificación del proceso, la determinación de los objetivos, la concepción de actividades mediante procesos interactivos, la selección de las fuentes de información, los recursos didácticos, el proceso de evaluación y el análisis de los resultados de aprendizaje entre otros.

La planificación bien realizada y consensuada entre docentes y alumnos, contribuye a mejorar el proceso de enseñanza bajo el enfoque del trabajo cooperativo y el cumplimiento de las metas propuestas. Se considera que las prácticas democráticas estarán reflejadas en todos aquellos momentos y espacios de la actividad docente, incorporando estrategias como la negociación de la planificación orientada a lograr aprendizajes constructivistas o significativos en los estudiantes.

En cuanto a las *estrategias para la ejecución de tareas* se tuvo en cuenta la composición de los grupos de trabajo cooperativo, se obtuvo información del 62% de los docentes y el 48% de los alumnos, al plantear que se crean grupos entre 3 y 6 integrantes. En un por ciento muy cercano, 12% y 14 % respectivamente, consideran que los grupos deben ser liderados por un estudiante más competente, integral y de preferencia líder en la materia. De igual forma el 13% de los docentes consideran oportuno la creación de grupos autodirigidos o autónomos. Finalmente, el 14% de alumnos se sienten más seguros cuando se crean grupos más reducidos, 2 a 3 miembros.

Según De Hernández, Schrow, Berest, Hanks & Montaña, (1999) expresan que en los grupos cooperativos permanentes, generalmente constituidos por 3 a 5 alumnos tienen tanto metas individuales como grupales. Cada alumno tiene tareas individuales para realizar que aportan al trabajo de todo el grupo.

Según la teoría y la práctica develan que, el número adecuado de integrantes de un grupo formado para el fomento del aprendizaje cooperativo va de 3 a 5 alumnos. En la estrategia a emplear, se debe fomentar la interdependencia positiva y la colaboración. Mediante el trabajo compartido de todos los miembros, se desarrolla la responsabilidad interactiva y compartida, con lo que se cumple uno de los requerimientos para el buen funcionamiento del grupo.

Ahora bien, debe quedar claro que, a razón de Jonhson & Jonhson (1995), existen diferencias entre el aprendizaje en grupos o equipos y el aprendizaje en equipos cooperativos, este último se da bajo ciertas condiciones:

- Se percibe claramente una interdependencia positiva.
- Se da una considerable interacción estimulante cara a cara.
- Se percibe claramente un compromiso individual y una responsabilidad personal para conseguir los objetivos del grupo.
- Se usan frecuentemente las habilidades interpersonales y de pequeño grupo más relevantes
- Hay una valoración regular y frecuente del funcionamiento actual del grupo con el fin de mejorar la efectividad futura del mismo.

Respecto a cómo se evalúa el aprendizaje en los equipos cooperativos, existe disparidad entre los criterios ofrecidos entre las fuentes. El 25% de los docentes plantean que es en base a los criterios del profesor, mientras que los alumnos lo consideran en el 44%. El 38 % de los docentes plantean utilizar las autoevaluaciones en grupo, en menor medida es reconocido por los alumnos, un 17,4%.

Sobre la evaluación entre alumnos o sobre un grupo y otro es identificado por los docentes en un 12% y los alumnos en un 23%.

Los resultados corresponden y concuerdan con Marín & Troyano (2006), que consideran que la autoevaluación ayuda a que un grupo evalúe su propio funcionamiento, y se examina objetivamente la participación de los miembros del grupo.

Con esta consideración el maestro debe ser metódico en propiciar la autoevaluación en cada colectivo de estudiantes y la coevaluación para que reflexionen sobre su trabajo, además para determinar qué acciones del grupo fueron útiles y cuáles no para tomar decisiones respecto a qué elementos deben mantenerse y cuáles modificarse. Esto contribuye a la verificación de los objetivos propuestos de manera democrática y transparente.

Al respecto, también deben tenerse en cuenta las dimensiones de la evaluación señaladas por Jiménez, (1999), específicamente en los entes que evalúan y la metodología de evaluación que permitan fomentar la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación.

Procesos de creatividad en grupo

Respecto a los roles de la actuación de los docentes, el 81% de los docentes señalan que actúan como facilitador, tutor, guía o asesor de los alumnos, sin embargo, el 48% de los alumnos aseguran que los docentes no cumplen dicha actuación

En este sentido es oportuno referirse a Tebar (2003), citado en Marqués (2004), cuando expresa que los estudiantes pueden acceder fácilmente por su cuenta a cualquier clase de información, de manera que el docente pasa a ser un orientador de sus aprendizajes, proveedor y asesor de los recursos educativos más adecuados para cada situación, se convierte en un organizador de entornos de aprendizaje, en un tutor o consultor.

Para corroborar este criterio Monereo, Castelló, Clariana, Palma & Pérez (2000), expresan que, para conseguir ser hábil en el desempeño de una tarea es preciso contar previamente con la capacidad potencial necesaria y con el dominio de procedimientos que permitan al alumno tener éxito de forma habitual en la realización de la tarea.

Consecuentemente, el papel del tutor resulta fundamental para el desarrollo de una metodología de trabajo en grupos, algo esencial en lo que corresponde al aprendizaje cooperativo. Esta es la función que realmente le corresponde al docente universitario, de hecho, la dinámica del proceso de trabajo, depende de su habilidad pedagógica

para manejar o desempeñarse eficientemente y facilitar el aprendizaje de los alumnos.

La motivación es una de las funciones didácticas en cualquier clase o actividad docente. A través de ella se prepara al estudiante para acceder al contenido y su asimilación. En el aprendizaje cooperativo resulta determinante. Al respecto, se concuerda entre alumnos y docentes en un por ciento aproximado a la media, en que no es frecuente el fomento de la motivación hacia el contenido. Arribándose a la conclusión que en prácticamente la mitad de las veces no se logra una motivación eficiente.

La motivación es la palanca que mueve toda conducta, lo que nos permite provocar cambios tanto a nivel escolar como de la vida en general. Pero el marco teórico explicativo de cómo se produce la motivación, cuáles son las variables determinantes, cómo se puede mejorar desde la práctica docente, etc., son cuestiones no resueltas, y en parte las respuestas dependerán del enfoque psicológico que adoptemos según señala Bacete, & Betoret (2000). En este mismo sentido López & González (2006) expresan *“en las clases de Educación Física la motivación constituye un elemento de vital importancia, ya que contribuye a despertar en los estudiantes el deseo de participar, de hacer actividades de carácter físico y deportivo, resulta vital para el desarrollo de todas las actividades”*. Sin embargo de las apreciaciones expuestas, no siempre se motiva la iniciativa personal de los estudiantes al desarrollar el proceso de aprendizaje cooperativo.

La motivación es el motor que origina un trabajo comprometido. Si consideramos las diferencias individuales, este proceso debe convertirse en algo fundamental, de ser posible se convierte en una actividad personalizada, de acuerdo a las características individuales.

En la encuesta aplicada, el 68.75% de profesores expresan que siempre dan lugar a la *responsabilidad autónoma* de los estudiantes para que aprendan por sí mismos, algo que es desmentido por los estudiantes el 32.39%; existe una aproximación de criterios en casi siempre, por parte de los profesores el 25.00% y los estudiantes el 51.16%.

Frente a este indicador Villarroel (1994) señala que *“el verdadero aprendizaje humano es una construcción de cada estudiante, en la concepción constructivista se habla de una autonomía en el aprendizaje del estudiante dentro de un proceso dinámico”*.

Se reflexiona que los estudiantes dentro de una metodología de trabajo grupal adquieren el conocimiento y deciden sobre su propio proceso de aprendizaje, en este sentido, los alumnos son sujetos protagonistas que pueden aprender por cuenta propia, por tanto, el docente debe

crearles ese escenario para que ello suceda favoreciendo la responsabilidad autónoma.

Al analizar sobre si los docentes permiten el intercambio de *confianza, respeto y superar dificultades* de confrontación dentro del grupo, el 68.75% de docentes se pronuncian por la opción de siempre, mientras que los estudiantes la consideran en menor medida 48.83%; la opción de casi siempre el 18.75% en profesores en tanto que el 34% en estudiantes.

Frente a ello Sandoval (2001), expresa que *“una de las condiciones para lograr aprendizajes constructivistas, es crear un ambiente de armonía en donde exista confianza, seguridad y comunicación”*.

Resulta incuestionable que para que se produzca un aprendizaje en grupo se requiere generar un ambiente de armonía donde se incluya el respeto, la confianza, afinidad hacia otros, aceptación, ayuda, compartir, trabajar juntos, reducir prejuicios e incrementar las conductas y actitudes positivas que son aspectos básicos para una buena comunicación.

El 68.75% de profesores investigados afirman que siempre propician la *comunicación intergrupal y el intercambio de ideas*, en menor medida el criterio de los estudiantes que lo reconoce en un 37.21%; en la opción casi siempre se nota disparidad de criterios entre el 18.75% de profesores y el 44.18% de estudiantes; en la opción a veces se puede observar una aproximación siendo el 12.50% en profesores y 15.12% de estudiantes.

En la teoría de la comunicación planteada por Habermas (1989), y desarrollada en el ámbito educativo por Freire (1997), en Fraile (2007), se destaca *“la actividad de comunicación e interacción con y entre los alumnos, permite en clase construir y reestructurar nuevos conocimientos, como parte de un desarrollo cognitivo, social y emocional (componentes básicos para una educación integral)”*; la mejora de la capacidad dialógica del alumnado precisa de actividades de carácter cognitivo-lingüísticas que le ayuden a: describir, definir, resumir, explicar, justificar y argumentar sus sensaciones, emociones y experiencias corporales de clase.

Visto así, los docentes deberán propender a que los estudiantes aprendan a dialogar y comunicarse entre sí, fomentando las relaciones interpersonales a través de actividades cognitivo-lingüísticas, eliminando siempre factores que obstruyen la comunicación que incide negativamente para el trabajo en grupo.

El 62.50% de profesores aseguran que siempre conducen el *desempeño de funciones* de acuerdo a las posibilidades propias de los estudiantes, sin embargo, los

estudiantes en un 43.22% expresan que nunca; existe cierta similitud de criterios en la opción casi siempre, 31.25% de docentes frente al 37.21% de estudiantes.

Al respecto Duque, Vallejo & Rodríguez (2013), señala que *“es evidente, la necesidad de la capacitación y formación en pedagogía del profesor universitario para mejorar sus habilidades docentes, generar principios y prácticas que permitan adecuar los diferentes campos del conocimiento al proceso de formación, de tal forma que se resignifique la práctica docente frente al desempeño académico de los estudiantes, mediante la propiciación de contextos posibles mediados por un lenguaje de significados construidos tanto por los docentes como por los estudiantes”*.

Por tanto, el maestro deberá reflexionar respecto de la planificación didáctica ajustándola al grupo, al momento determinado del trabajo y las diferencias y características individuales de los estudiantes para generar aprendizajes de acuerdo a las potencialidades de los mismos de tal manera que su primera acción sea elaborar la planificación apegada a las necesidades, circunstancias, características y expectativas del grupo e individuales.

Procesos cognitivos en grupo

Los docentes en un 68.75% aseguran que siempre propician en los estudiantes las **operaciones mentales** como: la observación, análisis y síntesis, cuestión que es desmentida por el 41.86% de estudiantes quienes señalan que nunca. La opción casi siempre distan, en profesores el 25.00% frente al 40.70% de los estudiantes. De igual forma el 62.50% de profesores señalan que siempre favorecen las **operaciones mentales** como la inferencia, la clasificación y la comparación, mientras que el 31.39% de estudiantes expresan que nunca; la opción de casi siempre difiere en las afirmaciones de profesores y estudiantes con el 25.0% y 44.19% respectivamente; existen aproximaciones de profesores el 12.50% y estudiantes el 19.77% al señalar que a veces se propicia las operaciones mentales como: la inferencia, la clasificación y la comparación.

Chadwick & Rivera, citado por Gallego Codes (2001, p. 36), define el concepto de habilidades cognitivas como *“un conjunto de Operaciones; mentales, cuyo objetivo es que el alumno integre la información adquirida a través de los sentidos, en una estructura de conocimiento que tenga sentido para él, es decir el sujeto no solo adquiere los contenidos mismos sino que también aprende el proceso que utilizó para hacerlo. Aprende no solamente lo que aprendió, sino, cómo lo aprendió”*. Villarroel (1994), en este sentido señala que *“la actividad mental constructiva del estudiante es el factor decisivo en la realización de los aprendizajes escolares”*.

Es necesario mencionar que la interacción social, en el trabajo grupal, es fundamental para el desarrollo de las estructuras intelectuales superiores, en las que se basan las operaciones mentales. Este tipo de operaciones pueden y deben desarrollarse como sustento del aprendizaje, sin embargo, hace falta que las actividades que busquen este desarrollo formen parte de la planificación que se realiza previo a la ejecución didáctica.

Por otra parte, mientras el 56.25% de docentes afirman que siempre promueven en los estudiantes las **estructuras cognitivas** como: la atención, la percepción y la memoria comprensiva, el 42.86% de estudiantes señalan contradictoriamente que nunca; la opción casi siempre se aproxima en la apreciación entre profesores y estudiantes siendo el 37.50% y el 41.86% en su orden. Asimismo, la promoción de las **estructuras cognitivas** como: el pensamiento crítico, la creatividad, la toma de decisiones y la resolución de problemas por parte de los docentes se cumple según el 68.75%, sin embargo, el 44.19% de estudiantes aseguran que nunca. La opción de casi siempre dista del 25.00% de profesores frente al 39.53% de estudiantes.

Al respecto el MEC (1998), a través de la Reforma a la Educación Básica determina ya como objetivo el requerimiento de favorecer un *“Alto desarrollo de su inteligencia, a nivel del pensamiento creativo, práctico y teórico”*.

Con este razonamiento el aprendizaje debe servir para la toma de decisiones, la resolución de problemas que son circunstancias naturales de todo individuo, de allí la necesidad de promover este tipo de estructuras cognitivas complementando con el pensamiento crítico y la creatividad.

Finalmente, el 56.25% de profesores de Educación Física y Entrenamiento Deportivo encuestados señalan mayoritariamente que siempre estimulan en los estudiantes las **destrezas cognitivas** como la interpretación y la argumentación, el 39% de estudiantes afirman contradictoriamente que nunca, en la opción casi siempre existe cierta aproximación entre docentes y estudiantes el 31.25% y 39.53%, de igual manera en la opción a veces 12.50% en profesores y 16.28% en alumnos. En cuanto a si se promueve en los estudiantes las **destrezas cognitivas** como la conceptualización y la proposición, el 62.50% de docentes afirman que lo hacen siempre, sin embargo, los estudiantes manifiestan que nunca en un 37.21%. En la opción casi siempre el 25.00% de profesores aseguran hacerlo, lo que es rebasado por el 41.86% de estudiantes. En menor medida en la opción a veces existe una marcada aproximación del 12.50% de profesores frente al 15.12% de alumnos.

Acogiendo a Morales (2003), en este contexto expresa que *“la labor del docente en las clases se debe centrar principalmente en las operaciones mentales y en las estructuras cognitivas, que le proporcionan a los estudiantes las herramientas mentales básicas para aprender a interpretar, argumentar y proponer”*.

Consecuentemente, las destrezas cognitivas como la interpretación y la argumentación contribuyen también a fortalecer los aprendizajes en los estudiantes, los cuales deben aprender a interpretar para construir significados que le permitan argumentar, sin embargo, no siempre se reconoce que el docente estimule este tipo de destrezas, perjudicando con ello uno de los requerimientos importantes para llegar al aprendizaje. Las destrezas cognitivas relacionadas a la conceptualización y la proposición permiten producir un nuevo significado que es asimilado e incorporado a la estructura cognitiva del estudiante.

CONCLUSIONES

La universidad ecuatoriana y particularmente la Universidad Técnica del Norte se encuentra frente a grandes retos, uno de ellos, quizá el más importante, es mejorar los procesos que lleven al estudiante a un aprendizaje significativo como medio para alcanzar una formación que responda a sus propios requerimientos y a lo que la sociedad plantea. Esto puede alcanzarse incorporando nuevas estrategias metodológicas en el aula de clase, nuevos materiales, una planificación adecuada y el compromiso de cambio por parte de quienes forman el entorno universitario.

Las actividades académicas que los docentes de las carreras de Educación Física y Entrenamiento Deportivo deben incorporar, promocionar y desarrollar en la dirección del proceso enseñanza-aprendizaje de los futuros profesionales, se relacionan con la participación grupal y dentro de este aspecto la forma de organización, el tipo de liderazgo, la planificación, las estrategias de ejecución de las tareas, las actividades de evaluación del trabajo en grupos. Incorporar aspectos relativos a la creatividad en grupo, con hechos como las tareas que deben cumplir los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje (E-A), el hecho de motivar la iniciativa personal de los estudiantes, promover la responsabilidad autónoma de sus estudiantes, propiciar el intercambio de la confianza, respeto y superar dificultades de confrontación en el grupo, generar la comunicación intergrupal, el intercambio de ideas, el desempeño de funciones de acuerdo a las posibilidades propias de los estudiantes.

Además, le corresponde al docente universitario de las carreras en mención, desarrollar en sus estudiantes las

operaciones mentales como: la observación, el análisis, la síntesis, la inferencia, la clasificación y la comparación; las estructuras cognitivas como: la atención, la percepción, la memoria comprensiva, el pensamiento crítico, la creatividad, la toma de decisiones y la resolución de problemas; las destrezas cognitivas como: la interpretación, la argumentación, la conceptualización y la proposición.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bacete, F. J. G., & Betoret, F. D. (2000). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista española de motivación y emoción*, 1, 55-65. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>
- Barreto V. (1994). El aprendizaje cooperativo. Recuperado de http://webdocente.altacapacidades.es/Aprendizaje%20cooperativo/El_Aprendizaje_cooperativo.html 23/02/2018.
- De Hernández J., Schrow, K., Berest D., Hanks C., & Montaña A. (1999). Estrategias educativas para el aprendizaje activo. Quito: Universal.
- De la Torre, S., & Barrios, O. (2002). Estrategias Didácticas Innovadoras España: Octaedro.
- Duque, P. A., Vallejo, S. L., & Rodríguez, J. C. (2013). Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico. Tesis de Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Manizales: Universidad de Manizales.
- Fraile, A. (2007). La resolución de los conflictos en y a través de la educación física. Barcelona: GRAÓ.
- Gallegos Codes, J. (2001). Enseñar y pensar en la Escuela. Madrid: Pirámide.
- García F., & Doménech F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar.
- Jonhson D., & Jonhson, R. (1995). Los nuevos círculos de aprendizaje: Cooperación en el salón de clases y en la escuela. Madrid: Aique.
- Lobato, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodidáctica*, 4, 59-76. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Clemente_Lobato/publication/255663442_Hacia_una_compreension_del_aprendizaje_cooperativo/links/547ddf830cf2cfe203c224d6/Hacia-una-compreension-del-aprendizaje-cooperativo.pdf
- López, A., & González V. (2006). *El proceso de enseñanza – aprendizaje en Educación Física*. La Habana: Científico – Técnica.

- Marín, M., & Troyano, Y. (2006). *Trabajando con grupos*. Barcelona: Pirámide.
- Marqués, P. (2004). *Buenas prácticas docentes. Técnicas docentes*, 4(2) ,96-124. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412009000100014
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M. L. (2000). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: GRAÓ.
- Morales, G. (2003). *Lo que todo Docente debe saber sobre Competencias y Estándares*. Bogotá: MEN.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). *Conferencia mundial sobre la educación superior. La educación superior en el XXI: visión y acción*. Bruselas: UE.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo*. París: UNESCO.
- Pierre, S., & Lucien, A. (1993). *Las relaciones interpersonales*. Barcelona: Herder.
- REME*, 1, 55-65. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/158952>
- Sandoval, R. (2001). *Aprendizajes constructivos*. Quito: AFEFCE.
- Villarroel, J. (1994). *Didáctica General – Módulo de autoaprendizaje*. Ibarra: UTN.