

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/310951795>

El profesor como activador en el aprendizaje cooperativo

Conference Paper · July 2016

CITATIONS

0

READS

2,429

2 authors, including:



Javier Fernandez-Rio
University of Oviedo

299 PUBLICATIONS **1,027** CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



El modelo de Educación Deportiva [View project](#)



Aprendizaje Cooperativo [View project](#)

El profesor como *activador* en el aprendizaje cooperativo

Javier Fernandez-Río

Universidad de Oviedo

javier.rio@uniovi.es

https://www.researchgate.net/profile/Javier_Fernandez-Rio?ev=hdr_xprf

Pablo del Valle

Colegio Corazón de María (Gijón)

pablodelvv@gmail.com

Resumen

La enseñanza basada en modelos constituye la tendencia metodológica actual en la educación física, siendo el aprendizaje cooperativo uno de ellos. Estos planeamientos tienen en común que están centradas en el estudiante; es decir, este y su aprendizaje es lo importante, pasando el docente a un segundo plano. Esto ha sido interpretado por muchos como una invitación a pasar a ser un *guía en la banda* o un *facilitador* que solo interviene cuando los estudiantes o la situación lo requieren. Este planteamiento convierte el rol del docente en secundario, incluso en casi prescindible. Nada más lejos de la realidad. La enseñanza centrada en el estudiante requiere de un *docente activador* del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de sus acciones. Para ello planteamos que este debe funcionar en ciclos que incluyen: *observar*, *diagnosticar*, *responder* y *evaluar*. Solo a través de ciclos repetidos de este esquema el docente puede ser un activador de su clase. Activar es mucho más efectivo que facilitar o guiar, que requiere menos implicación por parte del docente, pero es lo que demanda el aprendizaje cooperativo. El docente no se pueden quedar “en la banda”, mirando y esperando que los estudiantes “resuelvan el desafío o reto de turno”.

Introducción

Las actuales tendencias de enseñanza en educación física plantean una *práctica basada en modelos* como el aprendizaje cooperativo (Fernandez-Rio y Mendez-Giménez, 2016). Este se define como: *un modelo pedagógico en el que los estudiantes aprenden con, de y por otros estudiantes a través de un planteamiento de enseñanza-aprendizaje que facilita y potencia esta interacción e interdependencia positivas y en el que docente y estudiantes actúan como co-aprendices* (Fernández-Río, 2014, p. 6). El elemento común de las actuales tendencias pedagógicas en educación física es que todas ellas están “centradas en el estudiante”. Este, y no el docente, se convierte en la pieza central del proceso de enseñanza-aprendizaje. El planteamiento descrito significa también que lo importante de este binomio es el aprendizaje, por lo que la enseñanza debe estar “al servicio” del aprendizaje para facilitarlo y maximizarlo. Autores como Le Ha (2014) plantean que la enseñanza centrada en el estudiante es el formato pedagógico más favorable para que este desarrolle la capacidad de aprender a aprender, de buscar ayudas, de colaborar con otras personas, de resistir ante las dificultades y de encontrar soluciones a los problemas planteados dentro y fuera del aula (Goodyear & Dudley, 2015; Hattie, 2012). Competencias todas ellas muy importantes en el desarrollo de una persona y que deben ser trabajadas en los contextos educativos.

Respecto al aprendizaje cooperativo, existen cinco elementos fundamentales que lo constituyen y en los que están de acuerdo la mayoría de los autores (Johnson & Johnson, 1994): interdependencia positiva, interacción promotora, procesamiento grupal, responsabilidad individual y desarrollo de habilidades sociales. No obstante, autores tan significativos en este modelo pedagógico como Spencer Kagan (1992) señalan otro elemento muy importante en el aprendizaje cooperativo: la participación igualitaria; es decir que todos los miembros de un grupo de trabajo tengan las mismas oportunidades de participar. Todo educador, y más aún el que cree en el aprendizaje cooperativo, está de acuerdo con esta idea: todos los estudiantes deben tener iguales oportunidades de práctica durante la realización de las distintas tareas. No debe haber ningún tipo de discriminación en este sentido. No obstante, la diferencia radica en que hay autores que dejan que esta participación de los estudiantes surja y se distribuya de forma espontánea, sin intervenir (Johnson & Johnson, 1994), mientras que otros enfatizan que si los docentes no estructuramos y no cuidamos la participación equitativa de todos los miembros de un grupo, esta corre el riesgo de no aparecer, provocando una participación desigual (Kagan, 2001).

Debemos tener en cuenta que la participación es un elemento fundamental en el proceso de aprendizaje de una persona, y si no se garantiza una participación equitativa o igualitaria, al menos en un cierto grado, no todos los estudiantes lograrán el éxito. En este sentido, Kagan (2001) se centra en promover la equidad en esa participación mediante la creación de estructuras o modos de organizar la interacción del alumnado en las clases, específicamente orientadas a tal fin. En esta línea de argumentación, Pujolás (2009, p. 230) plantea más directamente que: “si el profesor deja que esta interacción surja espontáneamente, lo más seguro es que uno de ellos [estudiantes] haga los ejercicios, o diga cómo deben hacerse..... En este caso, no ha habido, propiamente, una participación igualitaria, ni una interacción simultánea”. Por lo

tanto se está señalando al docente como responsable, al menos en parte, de esa falta de igualdad de oportunidad de participación. Más aún, Pujolás (2009, p. 230) señala que: “Dejar la igualdad de participación en manos de los estudiantes es hacerse falsas ilusiones y casi siempre acaba en participación desigual”. Por lo tanto, “pone la lupa sobre el docente” y refiere que la labor de este es absolutamente fundamental, debiendo ser activa y consciente.

El docente como *guía en la banda*

Una noción habitual de la labor docente en contextos de enseñanza “centrados en el estudiante” como el aprendizaje cooperativo es que el docente se convierta en un *guía en la banda* como lo denomina Morrison (2014), en un simple facilitador del aprendizaje como lo denominan Dyson, Griffin y Hastie (2004) que se mantiene “a un lado”, pero que no interviene demasiado. En este papel, Metzler (2011, p. 32) plantea que: “el docente solo debe ofrecer consejo y guía cuando los estudiantes se atasquen o necesiten ayuda”. Bähr y Wibowo (2012) van más lejos todavía y plantean que el docente solo puede intervenir de dos maneras: invasiva: sin que los estudiantes lo hayan pedido, y responsiva: porque los estudiantes le han solicitado ayuda. Para Goodyear y Dudley (2015), en la actualidad, en los contextos de enseñanza centrados en el estudiante, el rol interactivo (invasivo según los autores anteriores) del docente ha dejado paso a un rol de *guía en la banda*. El problema, como señalan estos autores, es que bajo este planteamiento se pueda llegar a considerar el rol del docente como secundario, porque si se ha planteado un contexto educativo adecuado esta figura ya no es importante, casi ni necesaria. La idea del docente como un *guía en la banda* lleva a pensar que este se va a situar “en un lado de la clase para monitorizar lo que ocurre” (Metzler, 2011, p. 32), interviniendo, como se ha señalado con anterioridad, solo cuando los estudiantes se estancan ante un problema/barrera.

Este comportamiento docente se puede observar en la actualidad en la implementación del aprendizaje cooperativo en educación física. Por ejemplo, los desafíos físicos cooperativos (también llamados retos cooperativos o similares) se han convertido para muchos docentes en una forma de integrar este modelo pedagógico en sus clases. El problema es que son “lanzados” a los estudiantes para que los resuelvan, mientras el docente espera “en la banda” para ayudar solo cuando los estudiantes se enfrentan “a un muro que no pueden superar por si solos” o al finalizar la tarea/clase. Solo en ese momento el docente actúa. Cuando se “inventaron” los desafíos físicos cooperativos (Fernandez-Rio, 1999a,b, 2002, 2003) el objetivo no era ese. El objetivo era que el docente “acompañara” a los estudiantes durante todo el proceso de resolución de los mismos, haciendo preguntas, propuestas o incluso cambios en el planteamiento si llegasen a ser necesarios para que progresaran y aprendiesen. Bajo este prisma lo importante es el proceso y no la resolución y para ello el docente no puede permanecer al margen y debe dejar de ser un *guía en la banda* o un facilitador para convertirse en un *activador* del aprendizaje.

Bajo la perspectiva del *guía en la banda* existe el peligro de que muchos docentes se “quiten ellos mismos del proceso de enseñanza-aprendizaje”, por comodidad, incapacidad, desinterés o desconocimiento, para convertirse en un simple “mirón en la banda” que interviene sólo cuando se le reclama, bien porque hay falta de capacidad para resolver la tarea por parte de los

estudiantes o porque observa que hay falta de orden y de disciplina en la clase y debe actuar.

El docente como *activador*

Basándonos en las ideas de autores como Dinham (2013), Goodyear y Dudley (2015) o Hattie (2012) consideramos que un docente que quiera ser un *activador* en sus clases debe interpretar, comprender, apoyar y desarrollar el proceso de aprendizaje que tiene lugar en cada tarea que ha planteado y para lograrlo debe pasar por una serie de ciclos que incluyen las siguientes acciones:

- **Observar:** mirar con atención todas las acciones que tienen lugar durante el transcurso de las diferentes tareas de la sesión; revisar todas las interacciones que se producen entre los estudiantes, las tareas y los recursos, examinando la validez del planteamiento docente seleccionado. En línea con este pensamiento, el docente no puede participar en las tareas como un estudiante más, debe permanecer concentrado en el rol de observador para obtener información precisa y veraz de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **Diagnosticar:** durante y después de la observación, el docente debe intentar identificar las necesidades reales del contexto de aprendizaje: contenido, recursos, organización, contactos docente-discentes, interacciones entre los estudiantes... En este proceso de diagnóstico le puede ayudar hacer preguntas a los propios estudiantes para obtener una comprensión mucho más real de lo que está sucediendo en clase (aunque en ocasiones sea difícil obtener información de ellos). El objetivo en esta fase es hacer un análisis y un diagnóstico lo más acertado posible de lo que realmente está sucediendo en el aula.
- **Responder:** una vez hecho un diagnóstico de la situación, el docente debe “apuntalar” el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de acciones específicas que implican una intervención de mayor o menor calado, más directa o indirecta; esta puede incluir preguntas, explicaciones, feedback (retroalimentación), demostraciones, ánimos.... El tipo de intervención dependerá de los conocimientos del docente, pero más aún de su habilidad de comprender lo que está sucediendo en su aula (después de haber hecho un diagnóstico acertado) y proporcionar la respuesta que necesitan sus estudiantes.
- **Evaluar:** por último, los docentes deben valorar el resultado de sus acciones (o inacciones) para decidir si los estudiantes necesitan un mayor o un menor apoyo, si se necesita algún cambio o seleccionar el siguiente paso en el proceso de aprendizaje de los estudiantes; esto incluye observar lo que hacen, preguntarles, comprobar el plan.... para proporcionar una respuesta adecuada: continuar con la misma tarea con/sin nueva información o avanzar hacia una tarea diferente (más fácil o más compleja).

Consideramos que el buen docente no es aquel que no comete errores (todos los cometemos), sino aquel que los corrige examinando constantemente su quehacer diario; minuto a minuto observando, diagnosticando, respondiendo y evaluando en ciclos cortos que repite constantemente para mejorar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta forma el docente adquiere un papel necesario, activando nuevas posibilidades de aprendizaje a través del

uso de un abanico de medidas directas o indirectas que sustentan y catalizan el aprendizaje de los estudiantes.

La idea del docente como *activador* está directamente relacionada con otra novedosa idea: estudiantes y docentes como co-aprendices (Casey, 2012). En ambos casos se defiende el planteamiento de que los dos agentes principales del proceso de enseñanza-aprendizaje deben estar activamente “enganchados” al mismo para aprender. En el caso del docente, el aprendizaje adquirido le ayuda a “activar” mejor el proceso y al estudiante, y por tanto a optimizar, aún más, su aprendizaje.

En línea con esta idea, Hattie (2009) señala que los mayores efectos sobre el aprendizaje de nuestros estudiantes suceden cuando los docentes se convierten en aprendices del efecto de su propio planteamiento de enseñanza. De este modo pueden comprender de verdad lo que sucede en el aula, no solo desde su punto de vista, sino desde el de los que están en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje (estudiantes) y usarlo para optimizarlo en su beneficio.

Reflexiones finales

Activar es mucho más efectivo que facilitar o guiar, que requiere menos implicación por parte del docente (Hattie, 2009) y los docentes deben ser auténticos *activadores* de todo lo que sucede en el aula. El aprendizaje cooperativo requiere de este tipo de docentes que “movilicen” a sus estudiantes en su beneficio. No se pueden quedar “en la banda”, mirando y esperando que los estudiantes “resuelvan el desafío o reto de turno”.

Bibliografía

- Bähr, I., & Wibowo, J. (2012). Teacher action in the cooperative learning model in the physical education classroom. In B. Dyson, & A. Casey (Eds.), *Cooperative learning in physical education: A research-based approach* (pp. 27–41). London, UK: Routledge.
- Casey, A. (2012). Cooperative Learning through the eyes of a teacher-researcher and his students. En B. Dyson, and A. Casey (eds.) *Cooperative learning in physical education: a research-based approach*, 75-87. London: Routledge.
- Dinham, S. (2013). Connecting clinical teaching practice with instructional leadership. *Australian Journal of Education*, 57, 225–236.
- Dyson, B., Griffin, L. L., & Hastie, P. (2004). Sport education, tactical games, and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56, 226–240.
- Fernández-Río, J. (1999a). Cooperar para adquirir las bases de una buena condición física. En Colef (coord.) *Unidades Didácticas 1. Educación Física en Secundaria y Bachillerato* (pp. 52-62). Lérida: Ágonos.
- Fernández-Río, J. (1999b). La cooperación y las habilidades motrices básicas. En Colef (coord.) *Unidades Didácticas 1. Educación Física en Secundaria y Bachillerato* (pp. 64-75). Lérida: Ágonos.
- Fernandez-Rio, J. (2002). El aprendizaje cooperativo en el aula de educación física para la integración en el medio social. Análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje. Tesis doctoral sin publicar. Universidad de Oviedo.

- Fernandez-Rio, J. (2003). Desafíos Físicos Cooperativos: Historia y posibilidades didácticas. *En actas del III Congreso Estatal y I Iberoamericano de Actividades Físicas Cooperativas*. Gijón.
- Fernández-Rio, J. (2014a). Aportaciones del modelo de Responsabilidad Personal y Social al Aprendizaje Cooperativo. *En actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. Valladolid: La Peonza.
- Fernández-Río, J., & Méndez-Giménez, A. (2016). El Aprendizaje Cooperativo: Modelo Pedagógico para Educación Física. *Retos*, 29, 201-206.
- Goodyear, V., & Dudley, D. (2015). "I'm a Facilitator of Learning!" Understanding What Teachers and Students Do Within Student-Centered Physical Education Models. *Quest*, 67(3), 274-289.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Oxon, UK: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London, UK: Routledge.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1994). *Learning together and alone*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Le Ha, P. (2014). The politics of naming: Critiquing "learner-centred" and "teacher as facilitator" in English language and humanities classrooms. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42, 392–405.
- Kagan, S. (1992). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano, CA: Kagan Cooperative Learning.
- Kagan, S. (2001): "Kagan Structures and Learning Together. What is the Difference?". Kagan Online Magazine.
- Metzler, M. (2011). *Instructional models for physical education* (3rd ed.). Scottsdale, AZ: Holcomb Hathway.
- Morrison, C. D. (2002). From 'sage on the stage' to 'guide on the side': a good start. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(1), article 4.
- Pujolás, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo: algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de Educación*, 349, 225-239.