

**INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS
SUPERIORES DE OCCIDENTE**

Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios de Nivel Superior según acuerdo
Secretarial 15018 publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de noviembre de
1976.

**DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y VALORES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y PROCESOS CONGNOSCITIVOS**



**VENTAJAS Y DESVENTAJAS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL
ESTUDIO DE LA FILOSOFIA**

Tesis que para obtener el grado de Maestría en Educación y Procesos Cognoscitivos

Presenta
IRVING GABRIEL AMARO RAMAYO

Director de tesis: Dr. **Luis Felipe Gómez López**

Tlaquepaque, Jalisco, México, 2006

RESUMEN

*ventajas y desventajas del aprendizaje cooperativo
en el estudio de la filosofía*

La importancia del docente de estar cerca de los procesos de sus alumnos le permite conocer sus actitudes en el trabajo cooperativo, conoce los pasos que ellos dan, se percata del liderazgo que se da en ellos y la manera que poco a poco en ellos despierta su capacidad de ser líder. Tal vez los alumnos en varios momentos no fueron tan concientes de sus avances. En la clase magisterial poco son los alumnos que participan y mayormente los mismos, en la clase utilizando estrategias de aprendizaje cooperativo, participan todos los alumnos a la vez y de manera ordenada, aprendiendo y permitiendo aprender a sus compañeros. Los frutos producidos en los alumnos fueron bastante: la participación, reconocimiento del trabajo de los demás compañeros, los llevo a ser responsables en el proceso de aprendizaje, para ellos y sus compañeros, hasta llegar evaluarse, disfrutando esta actividad cognoscente, desembocando en el crecimientos de sus relaciones socio afectivas y conocimiento de su liderazgo.

TABLA DE CONTENIDO

Tabla de contenido	I
INTRODUCCION	1
I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	6
1.1. Contexto.	7
1.1.1. Intereses del educador.	7
1.1.2. A nivel institucional.	9
1.1.3. En miras al compromiso social.	10
1.2. Objetivo de la investigación	12
1.3. Campo de indagación.	13
1.3.1. Justificación.	14
II. MARCO TEORICO EL APRENDIZAJE COOPERATIVO	17
2.1. La concepción del aprendizaje cooperativo.	18
2.1.1. ¿Qué es el aprendizaje cooperativo?	19
2.1.2. Fundamentos teóricos de aprendizaje cooperativo.	20
2.1.3. Características del aprendizaje cooperativo.	22
2.2. Actores frente al aprendizaje cooperativo.	24
2.2.1. Rol del docente.	24
2.2.2 Rol del alumno.	28
2.2.3. Tarea que desarrollan los actores.	30
2.3. Estrategia de aprendizaje cooperativo.	33
2.3.1. Implementar la clase según el método DCGA	34
2.3.2. Método de rompecabezas II.	35
2.3.3. Investigación grupal.	37
2.3.4. TELI Y TJE.	39
2.3.5. IAE Y LEIC.	42
2.3.6. Co-op co-op (Cooperación).	43
2.3.7. Cooperación guiada o estructurada.	45

2.4. Impacto del aprendizaje cooperativo en el aula.	46
2.4.1. Impactos positivos del aprendizaje cooperativo.	47
2.4.1.1. Beneficios del aprendizaje cooperativo.	47
2.4.2. Limites del aprendizaje cooperativo.	49
2.5. Aprendizaje cooperativo en la enseñanza de la filosofía.	51
2.5.1. El docente y la construcción del pensamiento.	53
III. METODO	57
3.1. Lugar donde se realizó la investigación	58
3.2. Participantes.	59
3.2.1. Procedencia.	60
3.2.2. Nivel educativo.	61
3.2.3. Motivaciones al estudio de la filosofía.	61
3.2.4. Reorganización de grupo.	61
3.2.5. Docentes	62
3.3. Técnicas de recolección de información.	62
3.2.1. Observación.	63
3.2.2. Entrevista.	64
3.2.3. Análisis de los datos.	66
3.3. Procedimiento	67
3.3.1. Recolección de datos empíricos	68
3.3.2. Análisis de datos	69
3.3.2.1. Lectura cuidadosa.	69
3.3.2.2. Desarrollar tipologías	70
3.3.2.3. Confección de índices.	70
3.3.2.4. Memos.	71
3.3.2.5. Triangulación.	71
3.3.2.6. Análisis.	71
IV. EL ANALISIS.	73
4.1. Transición de las clases magisteriales al aprendizaje cooperativo.	75
4.1.1. Participación del maestro y alumno en la clase magisterial	76
4.1.2. Un pequeño paso al aprendizaje cooperativo	78
4.2 proceso de del trabajo cooperativo.	82
4.2.1. Binas.	82
4.2.2. Pequeños equipos.	84
4.2.3. La relación maestro-alumno.	86
4.2.4. Relación alumno-alumno.	90

4.3. Logros al trabajar cooperativamente	94
4.3.1 Maestro ayudó a la socialización del alumno	94
4.3.2. Maestro trabajó más en las clases	96
4.3.3. Acompañamiento en el proceso de grupo	97
4.3.4. Alternativas de trabajo	99
4.3.5. Participación	100
4.3.6. Coordinación de esfuerzos	101
4.3.7. Responsabilidad	102
4.3.8. Reflexivo	104
4.3.9. Se aprende de los compañeros	105
4.3.10. Conocen y disfrutan el aprendizaje	108
4.3.11. Evaluación y retroalimentación entre compañeros	111
4.3.12. Relaciones Socio afectivo	112
4.3.13. Liderazgo compartido	114
4.4. Dificultades al trabajar cooperativamente	115
4.4.1. Falta de comprensión del trabajo	116
4.4.2. Falta de organización	117
4.4.3. Resistencia	118
4.4.4. Organización de diferentes equipos	119
4.4.5. Poca información y falta de claridad del trabajo	120
4.4.6. Ausencia del salón en el momento del trabajo	121
4.4.7. Distracción del alumno	122
4.4.8. Ruido en el trabajo	124
4.4.9. Competencia entre compañeros	125
4.4.10. En manos del alumno	125
4.5. Afinando las ventajas y desventajas del trabajo cooperativo.	126
V. CONCLUSIONES.	129
VI. REFERENCIAS	134

INTRODUCCIÓN

¿Podemos hablar de educación activa, participativa, y creativa, dónde el maestro acapara el tiempo en el salón de clases?

Uno de los recuerdos que el autor tiene de su formación como docente, y profesionista es el de muchos maestros que han hecho de la educación parte de su vida, es decir, aquellos que han realizado su labor docente, no como un empleo, sino como una vocación, entrega, momento de encuentro con el otro. Además han buscado los caminos posibles para que sus alumnos den sentido a lo que estudian. Los maestros a que se hace referencia, se han preocupado por hacer de la educación un motivo para la vida de los estudiantes, estas actitudes inspiró al investigador a estudiar pedagogía.

Estos recuerdos impulsaron al investigador a buscar aquellos elementos que hicieran de la educación un momento gustoso, animado, creativo, de encuentro, y sobre todo que se lograra el aprendizaje de aquellos a quien enseñaba.

Tradicionalmente el rol del maestro es enseñar y el rol del alumno es aprender. Este ha sido el rol de profesor a lo largo de muchos años en la educación y se mantiene todavía en muchas instituciones. Algunas veces las relaciones entre maestro y alumno quedan en segundo plano, lo importante es adquirir información. En la actualidad más que antes hombres y mujeres, se relacionan para crecer, sobrevivir, trabajar, aprender y desarrollarse. Aristóteles hablaba de la persona, como un ser por “naturaleza sociable”, la educación es una manera de relacionarse con el otro y no solamente de transmitir de conocimientos del maestro al alumno. Si se habla entonces desde la actividad educativa, ¿un salón de clases es un lugar donde el alumno y maestro sociabiliza con otro?,

posiblemente si, pero la socialización no se da solamente por estar en un salón de clases o en un aula, hay que dotar al maestro y alumno de herramientas para hacerlo.

Los alumnos son capaces de participar, reflexionar, opinar, criticar, relacionarse con otros de su alrededor y si son guiados por un docente pueden sacar mayor provecho de esta tarea, y si, además de las tareas cognitivas que puede realizar el alumno, también pudiera adquirir habilidades de relaciones intrapersonales, se estaría capacitando con más elementos, no solo para su estudio, sino además, para desempeñarse en varios lugares aparte de la institución donde se educa.

La guía del docente es importante para el alumno porque le permite conocer el avance que va teniendo en el aprendizaje. Existen diversas maneras de educar por parte del docente y de aprender por parte del alumno, pero se podría pensar de aprender por parte del alumno y a su vez enseñar a sus compañeros. Este es un supuesto que suena interesante, para el quehacer educativo, que puede lograrse si el maestro esta dispuesto a dar un giro en su labor docente, es decir, que el rol del maestro y del alumno se modifique dentro y fuera del aula.

Como el maestro, los alumnos son seres sociables y por lo tanto pueden utilizar la socialización para aprender. Ellos van a centros educativos con el objetivo de aprender, adquirir nuevos conocimientos, para su vida y para la labor que quieren desempeñar en la sociedad. Una posible alternativa para aprender y socializar al mismo tiempo, pueden ser las técnicas de aprendizaje cooperativo, porque por medio de esta metodología se puede lograr en los alumnos un rendimiento escolar y además un rendimiento socio afectivo.

El objetivo de esta investigación fue indagar cuales son las ventajas y desventajas del uso de las estrategias de aprendizaje cooperativo en alumnos que estudian la carrera de filosofía. Uno de los retos que se encontró fue definir qué es el aprendizaje cooperativo, ya es una expresión poco usual en

algunos ambientes educativos. El uso de las técnicas de aprendizaje cooperativo fue una alternativa para lograr el aprendizaje en los alumnos de manera activa y motivadora. Además de lograr un aprendizaje fue un espacio donde un grupo de alumnos compartió capacidades personales socio-afectivo y cognitivo; favoreció la autonomía y la preocupación por el otro, logrando no solamente, el fomento de aspectos cognitivos, sino también de valores como responsabilidad, ayuda y preocupación por el otro.

Esta implementación del aprendizaje cooperativo dio un giro en la intervención del maestro en el aula, no fue él únicamente quien llevó la responsabilidad de enseñar, sino que compartió esa tarea con los alumnos. Maestro y alumnos estuvieron inmersos en la tarea de educar. Así mismo el docente tuvo la oportunidad de conocer de manera más cercana el aprendizaje de sus alumnos. Este proceder exigió a maestro y alumnos estudiantes de la carrera de filosofía a transitar por un proceso de trabajo en el aula, partiendo de la acostumbrada clase magisterial a la clase cooperativa.

¿Por qué diseñar un curso de manera cooperativa en alumnos que estudian la carrera de filosofía? Porque se considera que en la misma carrera tienen elementos que favorecerían el proceso de las estrategias. El mismo estudio de la filosofía nos remonta a la mayéutica, a buscar la verdad por medio del diálogo, que los lleva a una constante búsqueda del por qué de las cosas,

El motivo por el cual se ha escogido hacer la investigación con alumnos que cursan la carrera de filosofía en el Instituto de Filosofía, es porque, como parte de su finalidad el Instituto se plantea formar una comunidad de aprendizaje, que desarrolle procesos de conocimiento. Esta manera de proceder del instituto da la pauta para la utilización de estrategias cooperativas, ayudando a lograr el fin que persigue.

Esta investigación se ayudó de instrumentos que proporcionó el método cualitativo, porque producía datos descriptivos que pudieron ayudar al maestro, a dar cuenta de su actuar y el de sus alumnos dentro del salón de clases, verificando así los resultados obtenidos con la implementación de las estrategias de aprendizaje cooperativo.

Los resultados obtenidos permitieron describir cómo ocurre la transición de clases magisteriales, a utilización de estrategias de aprendizaje cooperativo. Quedó plasmado, qué es lo que piensa el alumno del trabajo cooperativo, cuáles fueron sus logros en este proceso, la transformación de las relaciones maestro-alumno, y el crecimiento de las relaciones entre los alumnos. Las ventajas obtenidas de la participación, coordinación de esfuerzos, responsabilidades, conocimiento, búsqueda de soluciones, retroalimentación, conocerse más entre compañeros, conocimiento personas con liderazgo. Así mismo dan a conocer las dificultades presentadas en este proceso, como fue la resistencia al cambio, falta de claridad, ausencia de los alumnos, distracciones, ruido, etc.

El valor de esta investigación es el aporte para aquellos docentes que están buscando que su labor sea participativa, activa y creativa, dejando en los alumnos que están a su cargo un buen sabor de boca, por su desempeño educativo y formativo dentro de las escuelas o instituciones encargadas de formar estudiantes.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Séneca expresó: “*quidocet discet*” que significa: “*Cuando enseñas, aprendes dos veces*”; el educador Quintiliano dijo: “los estudiantes pueden beneficiarse enseñándose mutuamente”.

El aprendizaje aunque es un fenómeno individual se da en un contexto social de interrelaciones y de ayuda. Por ello, el plantear una investigación sobre aprendizaje cooperativo, se abre puertas a nuevas manera de llevar acabo la labor educativa.

De acuerdo con Stake (1999) “*El diseño de investigación requiere una organización*” (p.25). El contexto en donde se realizó la investigación, fue en el Instituto de Filosofía, que tiene en sus planes, educar a partir de las nuevas metodologías educativas. Se describirá el objetivo de la investigación y los procedimientos a seguir, la pregunta central, el campo de la indagación y la justificación de por qué se quiere realizar, así como viabilidad de hacerla en el dicho Instituto.

El proyecto educativo de una institución marca objetivos a seguir y sobre todo orienta a la transformación de las personas, “*El proyecto educativo marca el camino a seguir, las acciones a comprender para ir de la educación que se tiene a la educación que se quiere... Todo proyecto educativo hace alusión al conjunto de políticas orientadas a logras objetivos, propósitos y metas de enseñanza nacional*” (Domínguez, 2004, p. 52). De igual manera el Instituto de Filosofía tiene su proyecto, con orientaciones a nivel social y educativo.

1.1. CONTEXTO

El compromiso personal del docente en el ámbito educativo le permite buscar medios para el desarrollo de su práctica, pero si además de su deber está complementada con los objetivos que marca la institución, entonces hay una fusión de fuerzas e intereses. Esto permite al docente desarrollar su tarea con mayor interés y favorecer el aprendizaje de sus alumnos. En esta parte del capítulo se dan a conocer los intereses del educador y los objetivos que persigue el Instituto de Filosofía y la proyección que tiene este objetivo para la sociedad.

Una institución no es ajena a los intereses sociales. Al contrario es un medio que proporciona a quienes pertenecen a ella, elementos y herramientas para su caminar dentro de un contexto donde se encuentran inmersos.

1.1.1. Intereses del educador.

Trabajar en la docencia es para quienes laboran en ella una alegría, es un medio para compartir aquello que les ha permitido, desenvolverse en la vida, en la sociedad, en el ambiente que les rodea constantemente. En el campo de la docencia, los educadores van buscando el aprendizaje de aquellos a quienes educan.

En el instituto de filosofía se lleva una labor docente, donde se busca promover un método de enseñanza que se denomina “comunidades de aprendizaje”. El método está presente dentro de su filosofía. Parece que este método no se desarrolla en toda su extensión, de ahí la pregunta ¿por qué no se desarrolla el método?, será acaso que aún no se conoce muy bien, sus elementos y su desarrollo. Un método conocido y desarrollado adecuadamente, se ve en sus frutos. Cuando el método no se ejecuta como debe de ser, se pueden presentar algunas inconformidades, desánimo, molestias e incluso frustración. Estas actitudes pueden ser por

desconocimiento del método, o por falta de habilidades para desarrollarlo con satisfacción.

Las clases en el Instituto en su mayoría son desarrolladas de manera expositiva, magisterial, donde el maestro expone y los alumnos ponen atención. Algunos docentes han aprendido en la exposición de sus clases, donde se utiliza el discurso, como elemento importante. Ciertos docentes repiten los esquemas en los cuales ellos han sido enseñados, y otros han buscado elementos que enriquecen a su desempeño, algunos quizá no se hayan percatado de esta realidad.

Los docentes tienen el gusto por la filosofía, se les admira, y respeta la labor que desempeñan, ellos como actores del ámbito educativo, del Instituto de Filosofía, se proponen ayudar a los alumnos a *“descubrir sus capacidades, estimularlos para no abandonar el camino y motivarlos a formularse y formular una permanente búsqueda y deliberación acerca de la verdad”* (GE¹ p. 10). Con lo descrito anteriormente los docentes tienen una claridad en su fin de educar. Si además del fin que persigue, el docente utilizara otras metodologías, además de las que ya conoce y práctica, podría enriquecer su tarea educativa.

No solamente la utilización de las diversas metodologías en el que hacer docente en el Instituto es lo que afecta. También nos encontramos con jóvenes que estudian la carrera de filosofía, quienes traen un bagaje intelectual disparate. Nos encontramos con estudiantes que han tenido un nivel básico de estudios a nivel preparatoria o bachillerato técnico; hasta estudiantes que han iniciado una carrera universitaria, algunos de ellos incluso la han concluido. Para algunos de los alumnos no es difícil la adquisición de conocimientos a partir de conceptualizaciones abstractas, más que prácticas. Es decir nos encontramos con la situación de disparidad intelectual.

¹ **GE** es referencia a la “Guía de estudios 2004-2005” Del Instituto de Filosofía., que ofrece la Licenciatura en Filosofía, con Reconocimiento de Validez Oficial (“2002467), de parte de la SEP. De aquí en adelante al referirnos al Instituto lo aremos con estas siglas “ **IF** ”.

La institución en sus lineamientos tienen presente la preocupación de lograr el aprendizaje en sus alumnos. Tiene presente al alumno como protagonista de la labor educativa *“el alumno: es el protagonista y destinatario principal de la educación en el IF”* (GE p. 11). Esto se vuelve para el docente un compromiso, no solo porque esté marcado en los planes de la institución sino porque lo cree parte de su quehacer.

1.1.2. A nivel Institucional.

El *“Instituto de filosofía”*; tiene definidos aspectos para su desempeño: su teoría educativa compuesta de los aspectos ontológicos (principios) y teológicos (fines y objetivos) y su práctica educativa mesológica (medios y procedimientos).

El instituto tiene claro lo que quiere alcanzar. Lo planteado para sus estudiantes es *“lograr la formación filosófica de sus estudiantes, el IF se sirve de: la reflexión filosófica en los campos de la docencia y la investigación... se plantea el siguiente Objetivo: Propiciar un pensamiento propio, razonable, crítico, abierto y sistemático...”*(GE p. 2), estos son los motivos que mueven al instituto, presentar un estudio de filosofía.

Al Instituto no solo le interesa ser un espacio donde se impartan los cursos que engloban la carrera de filosofía, sino busca llegar a su objetivo propuesto, buscando favorecer un clima propicio para lograrlo. Lo va desmenuzando de tal manera que no se vea imposible de realizar. Se propone favorecer una atmósfera de estudio, un espacio para la reflexión, estableciendo así, *“un diálogo comunitario, abierto y tolerante, que contribuya a la recreación de la dignidad humana desde una inspiración creyente”* (GE p. 3). En estas pocas palabras, se reflejan los anhelos que persigue. En su base educativa se encuentra el diálogo, la apertura, la búsqueda de la verdad.

El desarrollo de su modelo educativo toma las siguientes características: interés por articular diversos saberes, diálogo con todos, postura dialogante, cimentados en un diálogo continuo con sus semejantes, *“Se trata de formar una comunidad de aprendizaje, que desarrolle los procesos de conocimiento que acerquen a la verdad”* (GE p. 4), esto permite ampliar un horizonte en la práctica educativa.

Al *“potenciar la ayuda a otras personas, especialmente a los jóvenes y las familias, y los excluidos sociales, promover la transformación social, ayudar a la integración de diversas experiencias y vivencias de cada alumnos”* (GE p. 4). Estas características dan oportunidad para implementar el aprendizaje cooperativo.

1.1.3. En miras al compromiso social.

Entre otras metas que tiene el IF, está el brindar un servicio a la sociedad y ayudar al desarrollo, se interesa en la realidad en la que hoy se desenvuelven sus estudiantes que asisten a él, busca *“Establecer las dinámicas comunicativas que ayuden tanto a trascender los intereses particulares como a buscar el bien de todos”* (GE p. 4), incluyendo no solo a los estudiantes, sino a todos los que se encuentran en el medio social que los envuelven.

Se busca promover una educación que haga al estudiante, ser participante activo en la sociedad... *“La educación es fruto de la historia social, es producto del conocimiento humano, es obra de la reflexión individual y grupal de la práctica cotidiana”* (Domínguez, G. 2004; p. 49). La educación se da en una atmósfera social, no es una educación que busque el aprendizaje individual, sino que le fortalezca en la participación social.

El IF no es ajeno a las realidades que atraviesa el mundo actual, por eso en su objetivo marca, que el estudiante sea capaz de *“ubicarse en los contextos histórico-*

sociales actuales. De modo que se llegue a dialogar con la realidad, a escrutar continuamente los hechos y tendencias de los diversos contextos, entenderlos en su complejidad y darles respuesta” (GE p.6). La búsqueda constante de dar respuesta al medio que envuelve al estudiante de filosofía, le exige una participación activa en la sociedad, no puede ser extraño a la realidad en la que vive, ni tampoco su actuar debe resultar inadecuado, al contrario, ser lo más propositivo posible, para responder al contexto en el que está presente.

Formar a los alumnos con el método cooperativo logra tener en cuenta algunos puntos de lo que se ha hablado antes: posturas dialogantes, desarrollo personal y social, búsqueda de diseño de soluciones a problemas humanos actuales, etc. El método cooperativo proporciona al estudiante del IF herramientas para desarrollarse a nivel social. Iniciando el proceso en el salón de clase, donde el docente pueda conocer el avance del conocimiento que va adquiriendo el alumno. El IF propone una búsqueda constante sobre la verdad, así como el protagonismo de los alumnos, etc. Se considera que utilizando estrategias de aprendizaje cooperativo puede ser una buena opción, a los fines que persigue. Hay algunos intentos de trabajar en las clases con las comunidades de aprendizaje, pero siguen siendo las clases expositivas, por medio del aprendizaje cooperativo es una manera de implementar las comunidades de aprendizaje, probando la eficacia que nos proporcionará para los fines del instituto.

Una manera de conocer el alcance de las estrategias de aprendizaje cooperativo, es precisamente implementándolas en el salón de clases. De esta manera al desarrollarlas en el aula, se puede palpar cuáles son las ventajas y desventajas, de este estilo de aprender, así se podrían considerar los elementos que favorecen la educación y comprobar si forman parte de los objetivos que busca el IF. De esta forma de trabajar en el salón será una pequeña semilla que se sembrará en las personas de los alumnos para que, la manera de proceder en el Aprendizaje cooperativo se refleje en su relación con la sociedad.

1.2. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

El Instituto de Filosofía plantea como metodología de estudio la comunidad de aprendizaje o llamada también aprendizaje cooperativo. Al implementar esta metodología nos lleva a descubrir, cuáles son los puntos positivos que hay que implementar y tener en cuenta, y aquellos que no permiten, el aprendizaje, es decir se manifiestan las ventajas y desventajas en el aprendizaje cooperativo. Por lo tanto el objetivo que se persiguió a lo largo de esta investigación fue: **Evaluar las ventajas y desventajas de aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la filosofía.**

A partir del objetivo propuesto con anterioridad surgió una pregunta para ir respondiendo a lo largo de la investigación: **¿Cuáles son las ventajas y desventajas del uso de un método de aprendizaje cooperativo en la enseñanza de la filosofía?**

Para responder esta amplia pregunta se propuso una serie de cuestiones que brindaron una guía a lo largo de la investigación: ¿A qué se le llama aprendizaje cooperativo? ¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje cooperativo? ¿Cómo se desarrollan las estrategias del aprendizaje cooperativo? ¿Cómo se desarrolla el aprendizaje cooperativo dentro del aula? ¿Cómo el docente maneja las herramientas del aprendizaje cooperativo? ¿Cuál es la función del docente en las estrategias de aprendizaje cooperativo? ¿Cuáles son las actitudes de los alumnos en la implementación del aprendizaje cooperativo? ¿Cuál es la implicación de los alumnos en las estrategias de aprendizaje cooperativo? Estas preguntas ayudaron al desarrollo de la investigación del aprendizaje cooperativo, y aparecieron otras auxiliaron a esclarecer el trabajo.

1.3. CAMPO DE INDAGACION

El aprendizaje cooperativo tiene sus bases en la teoría de Johnson y Johnson (1992) dicen que: “*la interdependencia social existe desde que los resultados de los individuos son afectados por las acciones de otros individuos*” (p. 194). Cuando los individuos afectan a otros, el trabajo ha dejado de ser solo de un individuo.

Al trabajar en grupos cooperativos, el alumnado utilizará o descubrirá habilidades sociales, es decir, deberá aprender a auto organizarse, a escucharse entre si, a distribuirse las labores, a resolver los conflictos, a distribuirse las responsabilidades y a coordinar las tareas, por mencionar algunas actividades que tendrán que realizar.

Por parte del profesorado para la gestión del trabajo cooperativo, buscará desarrollar habilidades relacionadas con la capacidad de anticipación de la acción, que residen en: concebir con anterioridad el procedimiento que hay que utilizar para conseguir un resultado concreto y prever las consecuencias de esta acción. El profesor consideró para la gestión del aula: la previsión en todos los aspectos, de material escrito y de la infraestructura para realización de la tarea; el tiempo necesario para cualquiera de las fases del trabajo. El objetivo es estructurar el aprendizaje para que los estudiantes se ayuden unos a otros a aprender, logrando triunfar juntos. Aprender y aplicar las habilidades humanas no es suficiente, se necesita la ayuda de una retroalimentación, de su desempeño por parte de los profesores a los estudiantes, esta es la parte del docente como parte del equipo cooperativo.

Al hablar del aprendizaje cooperativo se tomaron elementos de la tesis Vigostkiana, que nos dice, que el desarrollo del pensamiento no depende de los factores innatos, sino que es producto de las instituciones culturales, y las actividades sociales, y que el lenguaje es la herramienta psicológica que más influye en el desarrollo cognoscitivo.

Los docentes pueden ser los investigadores en el aula, porque ellos tienen conocimiento de la realidad de los alumnos, conocen a los alumnos y el medio en que se desarrollan, saben cuando un alumno habla mucho y no es precisamente el que sabe, este tipo de información permite al maestro, establecer las condiciones necesarias en el desarrollo de la clase, logrando el aprendizaje en los alumnos. Por eso la invitación al docente para que la etnografía ayude a la labor educativa, “*ofrece a los maestros un compromiso con la investigación y una orientación hacia ella*” (Woods, 1989, p. 23), favoreciendo a esta investigación.

El método utilizado en la investigación fue en método cualitativo, sirvió para recabar y sistematizar datos “puede utilizar técnicas de carácter cuantitativo y a pesar de ello mantener un enfoque cualitativo” (Mejía, 1999 p. 23), por eso se ha elegido este tipo de método.

1.3.1. Justificación.

En el IF se implementó la “Comunidad de Aprendizaje”, el término extendido en los últimos años, con significados y usos muy diversos, y abarcando muchos campos: la educación/capacitación, la información/comunicación, la participación, la organización social, el desarrollo local, el desarrollo humano, la política, los negocios, las religiones. Muchos asocian CA, con centro educativo o aula de clase; otros se refieren a otro tipo de instituciones, o a redes institucionales, a una comunidad virtual o bien a un asentamiento humano ubicado en un ámbito geográfico determinado. Lo que tienen en común, las diversas acepciones son las propias nociones de *comunidad* (real o virtual) y de *aprendizaje* (presencial o a distancia, escolar y extra-escolar, a lo largo de toda la vida), asentadas sobre premisas de identidad, pertenencia, inclusión, diálogo, interacción, comunicación, colaboración, flexibilidad, diversidad, equipo.

La información sobre aprendizaje ya existe, y sobre el aprendizaje cooperativo también, pero esta investigación se interesó por descubrir los resultados de implementar el aprendizaje cooperativo en el Instituto de Filosofía.

Las ventajas que la investigación pudo dar al instituto, fue analizar aquellos factores que ayudan, y refuerzan el aprendizaje cooperativo. En la teoría del aprendizaje cooperativo nos señaló cómo debe de ser, y sus características; pero en realidad llevarla al aula, significó modificarlo de acuerdo a la realidad encontrada.

La investigación además que dio a conocer las ventajas del aprendizaje cooperativo nos señaló los elementos que han proporcionado su desarrollo. Pero no se pueden dejar a un lado las desventajas que surgieron. Estas desventajas se produjeron por algunos aspectos, que están señalados dentro del análisis de datos. Cuando las desventajas no se detectan no se avanza de la misma, que cuando han sido conocidas y además se busca la manera de avanzar. La Comunidad de aprendizaje, cuyo objetivo principal es el desarrollo de la inteligencia, y de los valores de los alumnos..

Se indagó sobre las ventajas, y desventajas, y ello pudo ayudar a evaluar la metodología que el Instituto de Filosofía plantea a sus alumnos, docentes y cuerpo directivo, permitió otra manera de llevar la labor de la enseñanza de la filosofía. El empleo del aprendizaje cooperativo en sus elementos que lo componen como: trabajar cara a cara, Interdependencia positiva, responsabilidad individual y grupal e interacción estimuladora, brindó una ocasión para alentar a los alumnos a realizar los trabajos.

El interés de descubrir la ventajas y desventajas del aprendizaje cooperativo para el estudio de la filosofía ha hecho que en este trabajo de investigación resulte necesario conocer a los teóricos que hablan sobre el aprendizaje cooperativo, datos que favorecen al estudio de la filosofía, cómo lograr la participación de los alumnos, cómo cambiar las actitudes que los debates tradiciones o los métodos de estudios

individual, favorecer la integración de todo tipo de alumnado, conocer la responsabilidades que el docente y alumno adquieren con esta metodología

Los recursos para la investigación, se fueron adquiriendo, elaborando, y mejorando a la medida que la investigación avanzó, desde antes de realizarse, hubo la inquietud de algunos docentes. Por lo tanto, de dicha investigación se esperó sus aportaciones, a esta tarea educativa que tiene el Instituto de Filosofía. Tanto alumnos, docentes y directivos estuvieron de acuerdo para que se llevara acabo esta investigación

Saber acerca de la pregunta de investigación resulta necesario para conocer mucho mejor los lineamientos y bases fundamentales del aprendizaje cooperativo, para conocerlo mejor, y partir a analizar las ventajas que proporciona en la enseñanza de la filosofía, y aquellas desventajas que surgieron para rectificar el desarrollo para adquirir más frutos de este estilo de aprendizaje. Teniendo en cuenta que esta investigación, ha tomado su tiempo, para analizar el contexto donde se desarrolló, contando con un objetivo que se alcanzó, la manera como se realizó y contando con la viabilidad se justificó la razón de haberla realizado.

II. MARCO TEORICO

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Educación es desarrollar las facultades humanas, es una influencia externa que proporciona los medios al individuo para su propia configuración, su propio desarrollo. El aprendizaje es una serie de operaciones, procesos o modificaciones que no pueden observarse directamente en el organismo, que se producen a través de las experiencias y conducen a modificaciones de la conducta, penetra en la personalidad, es permanente, no ocasional; forma parte del sujeto y se convierte en fuente de su conocimiento.

Algunas personas creen que hablar de aprendizaje, significa adquisición de un contenido, en donde la memoria tiene una principal función. Pero si partimos de que queremos tener como referencia el aprendizaje cooperativo incluiremos otros elementos. Al referirse al aprendizaje cooperativo no quiere decir solamente adquisición de conceptos o actitudes. Es todo un juego de conceptos, actitudes, hábitos y sobre todo el desarrollo de habilidades para este aprendizaje.

En este apartado de la investigación que titulamos marco teórico, se presenta una definición de lo que significa el aprendizaje cooperativo, sus objetivos, características y fundamentos teóricos. Se señalará los roles del docente y del alumno, para aclarar su participación y responsabilidad en el proceso. Se expondrán algunas estrategias de aprendizaje cooperativo. También se señalará el impacto que produce en el aula este tipo de aprendizaje y algunas particularidades para el aprendizaje de la filosofía.

2.1. LA CONCEPCION DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO.

Antes de abordar el tema del aprendizaje cooperativo es apropiado considerar una definición del aprendizaje. Desde el punto de vista conductista puro, *“La acción humana puede ser explicada mediante el arco reflejo E-R (estímulo respuesta), y el hombre se reduce a un complejo mecanismo”* (Suárez, 1991 p. 62), el ser humano es un ser capaz de lograr superar esta condición limitada. Como lo explicaría Moreno (2000) es un cambio interior, es un proceso que produce en el hombre un cambio más o menos permanente.

De acuerdo con Delxlaux, (1987) el aprendizaje es el *“Proceso mediante el cual un sujeto adquiere destrezas o habilidades prácticas, incorpora contenidos informativos o adopta nuevas estrategias de conocimiento y/o acción”* (p. 118). No es solamente la adquisición de conocimientos a nivel cognitivo, implica lo cognitivo, afectivo y lo motor.

Con estos supuestos se puede considerar al aprendizaje escolar como una acción activa, mejorable cada día porque...*“El aprendizaje escolar es un proceso activo desde el punto de vista del alumno, en el cual éste construye, modifica, enriquece y diversifica sus esquemas de conocimiento con respecto a los distintos contenidos escolares a partir del significado y el sentido que puede atribuir a esos contenidos y al propio hecho de aprenderlos”* (Coll et al, 1999, p.101). El aprendizaje proporciona o dota al alumno de los elementos necesario para su caminar diario. A partir de las ideas anteriores sobre el aprendizaje se explicitará el significado del aprendizaje cooperativo, y sus elementos.

2.1.1. ¿Qué es el aprendizaje Cooperativo?

Una tarea de la enseñanza es ayudar al aprendizaje, *“En efecto, si la enseñanza debe ayudar al proceso de construcción de significados y sentidos que efectúa el alumno, la característica básica que debe cumplir para poder llevar a cabo*

realmente su función es la de estar de alguna manera vinculada, sincronizada, a ese proceso de construcción. Si la ayuda ofrecida no «conecta» de alguna forma con los esquemas de conocimiento del alumno, si no es capaz de movilizarlos y activarlos, y a la vez de forzar su reestructuración, no estará cumpliendo su cometido” (Coll. et al, 1999, p. 102). La enseñanza cumplirá su papel al estimular al alumno al aprendizaje. Para decir aprendizaje cooperativo se requiere de: competencia, individualismo y cooperación.

Cuando los alumnos se fijan en la competencia suelen ser sus propios intereses los que destacan: sus esfuerzos son para ver la derrota del compañero como lo expresan Johnson y Johnson (1999), cuando los alumnos logran sus metas *“mi triunfo implica tu derrota”, “tu fracaso facilita mi triunfo”* el que no logra salir adelante piensa *“cuanto más ganes tu, menos conseguiré yo”*.

Cuando se pide al alumno trabajar de manera individual no hay relación con los compañeros, trabaja a su propio ritmo ignorando a los demás, *“podré obtener una calificación alta” “si mis compañeros no estudian, a mi no me afecta”*, los logros de cada compañeros son independientes (Johnson y Jonson, 1999).

Cooperar significa *“trabajar juntos para lograr objetivos compartidos”* (Johnson y Jonson, 1999, p.10). El mismo Johnson expone la manera en que los alumnos llegan a pensar *“Tu éxito me beneficia y mi éxito te beneficia a ti”, “no podemos hacerlo sin ti”*; se logra la interdependencia positiva de los alumnos, buscar beneficios para si y para los demás integrantes del grupo, rescatando *“la suma de las partes interactuando es mejor que la suma de las partes solas”* (Barnett L. et al, 2003, p. 93),

Se puede definir al aprendizaje cooperativo como una estrategia de gestión que privilegia la *“organización del alumnado en grupos heterogéneos para la realización de las tareas y actividades de aprendizaje en el aula”* (Barnett L. et al, 2003, p. 92). Es una actividad que *“permite a los estudiantes trabajar juntos para*

su propio aprendizaje y el de los demás" (Johnson y Jonson, 1999 p.10). Es un grupo de estrategias de enseñanza que compromete a alumnos a trabajar en colaboración para alcanzar metas comunes, (Eggen, 1999). Es una actividad donde el alumno aprende, de la aportación de los demás, y de la suya; interactuando, de manera organizada en la realización de tareas o actividades dentro del aula.

Los objetivos del aprendizaje cooperativo desde las aportaciones de Esteve J. (1997) son: Distribuir adecuadamente el éxito de proporcionar el nivel motivacional necesario para favorecer la actitud activa del aprendizaje, proporcionar experiencias de similar estatus académico a todos los alumnos, incrementar el sentido de responsabilidad, desarrollar la capacidad de cooperación y comunicación, mejorar el clima en el aula, favorecer el proceso de crecimiento del alumno y del profesor. De manera sencilla, es formar personas capaces de interpretar los fenómenos y los acontecimiento que ocurren a su alrededor de manera cooperativa, logrando aprender.

2.1.2. Fundamentos Aprendizaje Cooperativo.

El aprendizaje cooperativo tiene una trayectoria teórica-histórica que se fundamenta en las teorías de la Interdependencia social, del desarrollo cognitivo y del desarrollo conductista del aprendizaje. Se necesita que los participantes sean dinámicos, por eso la interdependencia social determina la forma de la interacción en los individuos. La interdependencia positiva promueve, alienta y facilita el esfuerzo de los demás. Si no hay interdependencia no hay interacción, elemento importante para el desarrollo del aprendizaje cooperativo. Cuando el alumno trabajo en conjunto con otro en un objetivo común, se establece una ayuda de fuerzas y recompensas que ayudan a tener éxito en el trabajo o tarea en la que se desempeñan.

Piaget sostiene que el conflicto socio cognitivo estimula la habilidad para adoptar puntos de vista y desarrollar el intelecto cognitivo. Es decir para desarrollar el intelecto se necesita de la relación social. Desde el pensamiento de Vigotsky sostenida en varias de sus obras donde afirma que el conocimiento es social “Hemos de tener en cuenta que la mente. Surge y se desarrolla en el proceso social” (Rogoff B, 1993, p. 37). Johnson lo explica de esta manera “*el conocimiento es algo social y que se construye a partir de los esfuerzos cooperativos para aprender, comprender y resolver problemas*” (1999, p. 24). La manera de aprender según esta teoría es de manera constructivista, es en relación con los demás. Los teóricos de controversia aseguran que cuando la persona se enfrenta a puntos de vista opuestos crea inseguridad y conflicto. Sin embargo los teóricos de la reestructuración cognitiva que el alumno es capaz de reestructurar cognitivamente el material (Jonson 1999).

El impacto está en los esfuerzos del grupo, motivando a los estudiantes a que aprendan basándose en los desempeños individuales de los miembros del grupo, y existe la recompensa de trabajar juntos. Slavin (1999) destaca la necesidad de motivar la gente a aprender en los grupos de aprendizaje cooperativo. Las perspectivas teóricas suponen que los esfuerzos cooperativos se basan en una motivación formada por factores interpersonales asociados a las aspiraciones y el trabajo en conjunto para alcanzar objetivos.

2.1.3. Características del Aprendizaje Cooperativo.

El aprendizaje cooperativo no es solamente hacer pequeños grupos. Cuando las condiciones mediadoras están mal ubicadas se suele caer en el individualismo. Las condiciones básicas del aprendizaje cooperativo son: Según Jonson (1999): interdependencia positiva claramente percibida; interacción promotora (cara a cara) considerable; responsabilidad personal e individual claramente percibidas, para alcanzar los objetivos de grupo; uso frecuente de habilidades interpersonales,

de grupos pequeños, para el logro del éxito, así mismo lo afirman (Díaz Barriga 1997; Barnett, 2003; Eggen 1999).

La interdependencia positiva juega un papel importante en el aprendizaje cooperativo. Esta característica se refiere propiamente a: *“grado de vinculación emocional entre los miembros del grupo que trabaja cooperativamente”* (Huertas, 1991, p. 127). Por su parte Barnett (2003) dice que *“El aprendizaje individual no es posible sin la contribución del resto del grupo”* (p. 93), el equipo se va compactando poco a poco a la medida que las actividades y tareas a realizar lo permitan.

La responsabilidad individual requiere que cada miembro del grupo demuestre su destreza (Eggen, 1999), porque la eficacia del aprendizaje viene de una relación emocional positiva (Huertas, 1991). El alumno ve recompensado por los logros del equipo y celebran juntos lo que han conseguido. *“Hay interdependencia cuando todos los alumnos se sienten co-responsables del aprendizaje de todos”* (Pujolàs, 2001 p. 76), y la interacción positiva es: la responsabilidad del alumno en la participación del aprendizaje junto con los miembros del equipo.

La interacción cara a cara va facilitando el intercambio de recursos necesarios y el procesamiento de nueva información eficiente y activa, entendida *“como el aliento que se dan y la facilitación de los mutuos esfuerzos para realizar tareas con la finalidad de alcanzar los objetivos del grupo”* (Pujolàs, 2001, p. 77).

Una de la finalidad del aprendizaje cooperativo, es convertir a la persona más sólida en sus derechos. El compromiso individual es clave para fortalecer *“el objetivo no es solo que realice algo entre todos sino que todos aprendan a realizarlo”* (Pujolàs, 2001, p. 78). Dicho de otra manera, *“es para evitar que un miembro no trabaje y recaiga la responsabilidad en una persona* (Barnett L. et al, 2003, p. 94). También cada uno de los alumnos puede esperar ser reconocidos por sus esfuerzos personales. La responsabilidad es individual y el logro es más

que eso, es grupal. El éxito depende del aprendizaje individual de todos sus miembros y estén preparados para dar una respuesta clara y concreta cuando el profesor pueda preguntar respecto a la clase o al tema “*asegurarse de que todos estén preparados...*” (Slavin, 2002, p. 36). El docente puede pedir al equipo que responda una pregunta, y cualquiera de los alumnos pueda dar respuesta.

La formación de grupos y el cambio en ellos, también tiene un papel importante para no quedarse atrapados en los mismos.”*la formación de grupos debe aprender a valorar las diferencias individuales*” (Barnett, et al, 2003, p. 93). Uno de los objetivos grupales es mejorar su desempeño a futuro, la oportunidad de enraizarse en algunos comportamientos y modificar otros, para ser capaces de reflexionar sobre lo que piensan, dicen o hacen (Pujolás, 2001).

Otra característica especial del aprendizaje cooperativo es su economía y su facilidad de uso “*su forma más simple, todo lo que estos métodos requieren es que el profesor forme pequeños equipos de alumnos, que les dé material para que estudien juntos, que evalúe el aprendizaje de los alumnos y que les den algún tipo de reconocimiento o recompensa en función de la media de las puntuaciones de los miembros del equipo*” (Slavin, 2002, p. 11). En un determinado momento permite la economía en el trabajo del docente, permitiéndole utilizarlo para conocer el avance de los equipos.

2.2. ACTORES FRENTE AL APRENDIZAJE COOPERATIVO.

Iniciar con este encabezado de actores frente al aprendizaje cooperativo es por una sencilla razón. Será una constante actuación del docente y del alumno, de manera activa, cada uno de ellos juega un rol diferente, por lo que se aclara el rol de cada uno de ellos. Esclarecer las responsabilidades y funciones asegura la interdependencia (Johnson, 1999).

2.2.1. Rol del docente.

Algunos roles del docente según Coll, Palacios y Marchesi (2002) son: regular procesos de aprendizaje de los alumnos; informales de los objetivos y sus causas, indagar las incomprendiones y sus causas; proporcionar explicaciones adicionales y proporcionar retroalimentación. En el Aprendizaje Cooperativo el docente es considerado como facilitador, colega, guía, y un co-investigador. Entre las tareas a realizar están el tener habilidades, ser guía y la habilidad para formar equipos. Los docentes pueden elegir ser el guía que acompaña o ser el que todo lo sabe. “*deben elegir entre ser un sabelotodo o un guía que acompaña*” (Jonson, 1999, pág. 50). El desafío es hacer junto con los alumnos.

Hacer algo, no es tener habilidad de hacerlo bien. Se necesita tiempo y esfuerzo para desarrollar una habilidad. Lograr una habilidad es la disposición del individuo para realizar tareas, o resolver problemas en áreas de actividad determinadas (Gento, 1983). Referirse a habilidad es una actuación eficaz para la tarea a realizar en este caso el trabajo con el aprendizaje cooperativo.

Existe un dicho popular que dice “nadie nace sabiendo”, las personas aprenden haciendo, el docente no se excluye de esta realidad; él aprenderá y tendrá la habilidad en el manejo de estrategias, a la medida de trabajar con ellas, “la pericia se refleja en la destreza de una persona, su astucia, su competencia y su habilidad para estructurar los esfuerzos cooperativos” (Johnson, Johnson, 1999, pág. 50). Jonson (1999) distingue seis roles que debe desempeñar el docente (pág. 50-62):

1. *Especificar los objetivos de la actividad*, antes de cada propuesta. Adecuado al nivel de enseñanza, el error típico es especificar el objetivo y no tomar en cuenta las habilidades sociales para lograr la cooperación con eficacia.

2. *Tomar decisiones previas a la actividad, como los materiales educativos y los roles de los estudiantes en el grupo, decidir tamaño de grupos dos, tres o cuatro personas, materiales, procedimiento, etc.*
3. *Explicar la tarea y la estructura de objetivos a los estudiantes, al comenzar la clase, para que al alumno le quede claro lo que van a hacer, realizar algunas preguntas al alumno para conocer si se ha comprendido la indicación.*
4. *Poner en marcha la actividad cooperativa.* La actividad del alumno puede estar planeada de manera vaga, preciso y concreto, aunque pueden improvisar en el desarrollo de la actividad.
5. *Controlar la efectividad de los grupos de aprendizaje cooperativo e intervenir cuando sea necesario.* La tarea del docente inicia cuando inician a trabajar de manera cooperativa, para aclarar instrucciones, revisar procedimientos,
6. *Evaluar los logros de los alumnos y ayuda a discutir como ha resultado la colaboración en el grupo.* Proporciona un cierre de la actividad, evalúa la calidad y la cantidad de lo aprendido.

Es erróneo dar poco tiempo a los alumnos para encausar su labor cooperativa. Puede llevar al docente años para lograr ser experto en este tipo de trabajo. A los alumnos les cuesta mucho llevar este tipo de trabajo, sobre todo si han llevado mucho tiempo desarrollar el trabajo individual en otras etapas educativas. Llevar a la práctica el aprendizaje cooperativo no es tarea fácil pero vale la pena intentarlo.

Dividir el grupo en pequeños grupos puede ser de modos diferentes. Lo importante es que los grupitos puedan realizarse a partir de la intención del docente para que tengan éxito. De acuerdo al objetivo pueden formarse los grupos: al azar, homogéneos, heterogéneos, por motivaciones, por intereses, etc. lo menos recomendable es el dejar que los alumnos elijan sus propios grupos (Jonson, 1999). Esta formación de grupos se tiene que hacer con cuidado “*Los grupos se organizan con anticipación y no en el momento de la clase*” (Eggen, 1999, p. 305), porque esto resta tiempo a la actividad:

Desde la opinión de Bonals (2000) el docente se adelanta en la formación de equipos, debe equilibrarlos, porque suele suceder que los alumnos más atrasados suelen quedar apartados o solos, los conflictivos se juntan en equipos que no trabajan. Para evitar estas situaciones el docente con anterioridad forma los equipos, para ello existen diversas maneras de agrupación: edad, orden alfabético, criterios sociométricos, diferentes niveles de aprendizaje, formales, informales, de base (un año o ciclo escolar, usualmente son grupo heterogéneos, miembros que entablan relaciones responsables y duraderas) Contreras, (2000). En la organización de los equipos, si no cambian los equipos organizados durante un tiempo son inflexibles, pueden volver homogéneos, y de identificarlos como los listos, los lentos, los creídos, pero cambiar constantemente, no favorece mucho al grupo.

Después de formar los equipos el docente tiene otra tarea, la presencia constante en el proceso del grupo. No consiste en organizar equipos y desatenderse de ellos, porque no puede darse cuenta del desarrollo y desenvolvimiento de los alumnos en las actividades o tareas, *“el mero agrupamiento no asegura la confianza y la cooperación. Una tarea importante en la planificación es diseñar actividades de consolidación que ayuden a los estudiantes a aprender a aceptar a los demás y a confiar en ellos”* (Eggen, 1999, p. 300). Conviene en todo momento partir del principio “cuanto menor, mejor” los grupos suelen estar integrados “entre dos a cuatro alumnos, pero esa cantidad puede variar según las circunstancias y los objetivos específicos de cada lección” (Johnson 1999, p. 51) entre menor sea el tiempo de trabajo menor debe ser el equipo de trabajo.

Según Díaz (1997) estos son algunos de los pasos que permiten al docente estructurar el proceso de enseñanza con base en situaciones de aprendizaje cooperativo: Especificar objetivos de enseñanza, decidir el tamaño del grupo, asignar estudiantes a los grupos, acondicionar el aula, planear los materiales de enseñanza para promover la interdependencia, asignar los roles para asegurar la interdependencia, estructurar la meta grupal de interdependencia positiva, explicar los criterios del éxito, especificar las conductas deseadas, monitorear a los

estudiantes, intervenir para enseñar habilidades de colaboración, proporcionar un cierre a la lección, evaluar la calidad y cantidad del aprendizaje de los alumnos, valorar el buen funcionamiento del grupo.

Se puede poner de manifiesto en el rol del docente, que debe tener presente al realizar sus funciones que *“no hay que hacer por el estudiante aquello que él pueda hacer por sí mismo, recordemos que uno de los propósitos básicos de este enfoque educativo es desarrollar la autonomía, la capacidad de pensamiento personal y las habilidades necesarios para resolver problemas”* (Moreno, 2000, p. 41). Esta idea puede considerarse como slogan del aprendizaje cooperativo, donde el alumno tiene la capacidad de trabajar así solo. Finalizando de explicar el rol del docente como guía, persona con habilidad en el trabajo cooperativo y formación de equipos de trabajo. Se pasa a conocer ahora el rol que jugará el alumno en el aprendizaje cooperativo y las características del rol que desempeña.

2.2.2. Rol del alumno.

Como se mencionó con anterioridad es importante aclarar los roles que le corresponde al alumno *“ayudar al alumno a comprender y asumir los roles que le corresponde; y, por supuesto, cuidar que su comportamiento, actitudes e intervenciones sean congruentes con lo que a él le corresponde hacer”* (Moreno, 2000, p. 38). En un inicio en el avance del trabajo cooperativo, pide que el estudiante sea activo y que se responsabilice de su aprendizaje. En lo posible pueda actuar como docente y como estudiante, *“los alumnos aprenden a explicar; comprometerse, negociar y motivar cuando participan como miembros del grupo”* (Eggen, 1999, p. 299), buscar que sus demás compañeros adquieran conocimientos.

Los autores de perspectiva piagetiana consideran el conflicto como el motor del desarrollo intelectual del sujeto *“como una divergencia de opiniones entre los*

miembros del grupo, definiéndose como socioconstructivista o socio interaccionista” (Larrañaga E, 1999, pág 172). Se amplía el trabajo individual a social, ayudando a cimentar las bases de su condición. Fernández Ríos (1999) concretiza los aspectos positivos del conflicto sociocognitivo, de manera muy sintética: Es un motor de cambio personal y social, estimula el interés y la curiosidad, supone, frecuentemente un reto a las propias capacidades; *“el intercambio constante de pensamientos con los otros es, precisamente, lo que nos permite de tal manera descentrarnos, y nos asegura la posibilidad de coordinar interiormente las relaciones que emanan de puntos de vista distintos”* (Piaget,1999, pág. 180). Las condiciones pueden producirse por heterogeneidad de los niveles cognitivos de los individuos, por oposición de centraciones, por puntos de vista opuestos o por una técnica de cuestionamiento, divergencia de respuestas, coordinación entre interlocutores, por mencionar algunos, no solo en individuos de niveles cognitivos diferentes. No importa si son entre iguales o de diferentes nivel de inteligencia entre individuos, el conflicto sociocognitivo, pues, se considera *“como una vía privilegiada del desarrollo cognitivo”* (Larrañaga, 1999, pág. 173).

El alumno entra a la escuela o institución buscando la competencia *“Aun Cuando los alumnos de bajo rendimiento aprendan mucho, seguirán estando en los últimos puestos de la clase si sus compañeros aprenden todavía más”* (Slavin, 2002). Lo que busca el Aprendizaje cooperativo, no es la competencia individual sino el trabajo cooperativo, proporciona al alumno la seguridad que necesita para dominar una materia o parte de ella, ayuda al alumno a tener confianza en el otro y en sí mismo.

Continua diciendo Slavin (2002) *“...si los alumnos quieren triunfar como equipo, animarán a sus compañeros de equipo a hacerlo bien y les ayudarán a que así sea... traduciendo el lenguaje del profesor al suyo propio”* (p. 11) o como dice Barnett (2003) *“traduciendo el lenguaje del profesor al lenguaje del alumnado”* (p. 93). Se le pide a los estudiantes que expliquen el trabajo de otro. Expresando las

ideas con sus propias palabras, permitiendo entrar en contacto con situaciones-problema reales; desempeñar roles de acuerdo con los requerimientos del grupo y la tarea; observar, escuchar y analizar las distintas intervenciones y aportaciones de los demás participantes, para utilizar aquello que pueda contribuir a la resolución de problema o a su aprendizaje.

Al utilizar la metodología de estrategias de aprendizaje cooperativo se corren algunos riesgos en ese trabajo y sobre todo algunos alumnos pueden ser víctimas del efecto que Slavin (1999) llama polizón “*por el cual algunos miembros del grupo hacen la mayor parte del trabajo (o todo), mientras que otros, «viajan gratis»* (pág 40). Es probable que el efecto se de cuando la tarea suele ser una sola, como pedir un solo informe, un único cuestionario en común. La manera de ir eliminando esta situación es hacer que cada uno de los alumnos sea responsable de su aprendizaje, hacer hincapié que la calificación dependerá de la suma de resultados individuales por lo que el alumno se asegurará de que todos los compañeros hayan aprendido el tema.

2.2.3. Tarea que desarrollan los actores.

La enseñanza ayuda a los procesos de construcción del alumno. La ayuda supone retos para el alumno que pueda resolverlo por sí sólo, y con los apoyos e instrumentos recibidos del docente e incluso de sus compañeros, incrementa la capacidad de comprensión y actuación autónoma, en la tareas de aprendizaje cooperativo, se les ofrece una ayuda, abrir Zonas de desarrollo próximo.

No podemos desarrollar detalladamente el proceso que interviene en la creación de las zona de desarrollo próximo (ZDP), pero si se puede destacar lo siguiente: Retomando el concepto como lo define Vigotsky: “*la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución*

de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Baquero, 1997, p. 137). Docente y alumno son capaces o tienen la posibilidad de abrir ZDP entre los alumnos del equipo o de la clase.

La experiencia profesional de muchos docentes resulta completamente válida al respecto para potencializar y crear las ZDP, también por parte de los mismos alumnos, “La zona de desarrollo potencial del alumno se ve favorecida cuando un alumno o alumna enseña a otro u otra” (Esteve J, 1997, p. 31), como describe Onrubia (1999), se necesita de los siguientes criterios que el docente utiliza en relación a los alumnos: *Insertar*, en el máximo grado posible la actividad puntual que el alumno realiza en cada comento en él ámbito de marcos u objetivos más amplios en los cuales esa actividad pueda tomar significado de manera más adecuada. *Posibilitar*, en el máximo grado posible, la participación de todos los alumnos en las distintas actividades y tareas, incluso si su nivel de competencia, su interés o sus conocimientos resultan en un primer momento muy escasos y poco adecuados., *Establecer* un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza, la seguridad y la aceptación mutuas, y en el que tengan cabida la curiosidad, la capacidad de sorpresa y el interés por el conocimiento mismo. Introducir, en la medida de lo posible, modificaciones y ajustes específicos tanto en la programación más amplia como en el desarrollo “sobre la marcha” de la propia actuación en función de la información obtenida a partir de las actuaciones y productos parciales realizadas por los alumnos.

Es necesario: Promover la utilización y profundización autónoma de los conocimientos que se están aprendiendo por parte de los alumnos. Establecer, en el mayor grado posible, relaciones constantes y explícitas entre los nuevos contenidos que son objeto de aprendizaje y los conocimientos previos de los alumnos. Utilizar el lenguaje de la manera más clara y explícita posible, tratando de evitar y controlar posibles malentendidos o incomprendiones. Estas actitudes que el maestro ha desarrollado de frente a los alumnos, los alumnos pueden hacerlo con sus compañeros, pues la misma definición de Baquero (1999) ayuda a

comprender tal situación: “*resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz*” (p. 137).

La interacción cooperativa entre alumnos puede resultar, bajo ciertas condiciones, una base para la creación de ZDP donde se ayuda al aprendizaje. Nuevamente Onrubia (1999) Vuelve a señalar que es útil el contraste entre puntos de vista moderadamente divergentes a propósito de una tarea o contenido de resolución conjunta. La tarea en común y los puntos de vista diferentes puede resultar relevante para la creación de ZDP. Puede crear retos y exigencias para los participantes. Otros pueden suministrar ayuda y apoyos que posibiliten la reconstrucción a un nivel superior de conocimiento.

Habiendo contemplado cada uno de los roles de los actores del aprendizaje cooperativo y como cada uno de ellos puede favorecer a la creación de zonas de desarrollo próximo, en los alumnos. Podemos enseguida pasar a la descripción y desarrollo de las estrategias de aprendizaje cooperativo.

2.3. ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE COOPERATIVO.

Se ha venido desarrollando la concepción de aprendizaje cooperativo desde su definición, objetivo, características, actores. Ahora es momento de señalar las estrategias de aprendizaje cooperativo que son los medios con los cuales se quiere favorecer el trabajo cooperativo para que los alumnos al interactuar con sus compañeros de clases lleguen al aprendizaje.

Hablar de las estrategias del aprendizaje cooperativo y desarrollarlas cada una de ellas nos llevaríamos mucho tiempo, así que solamente se hará mención de ellas para conocerlas. Al hablar de controversia cooperativa el alumno va optando por

siete reglas en el momento del trabajo cooperativo (Slavin, 1999): Soy crítico de ideas, no de personas, debo recordar que estamos en esto todos juntos, estímulo la participación de todos, escucho las ideas de todos, aunque no esté de acuerdo con ellas, reformulo lo que alguien dijo, sino está claro, trato de entender ambas posiciones sobre el tema, plantear todas las ideas, luego las relaciono (p.176).

Las investigaciones sobre estos métodos de controversia constructiva muestran que, por lo general, son más eficaces para aumentar la retención de la información y cambiar las actitudes que los debates tradicionales o los métodos de estudios individual. Algunas de tantas que podemos describir son y tomadas de diferentes documentos son:

- DCGA (División de clase en grupos de aprendizaje).
- Método de Rompecabezas II.
- Investigación grupal
- Trabajo en Equipo Logro Individual, TELI y Torneos de Juego por Equipo, TJE
- Individualización Ayudada por Equipos, AE y Lectura y Escritura Integrada Cooperativa LEIC.
- Co-op co-op, Equipos en cooperación entre ellos.
- Cooperación guiada o estructurada

2.3.1. Implementar la clase según el método DCGA (*División de clase en grupos de aprendizaje*).

Desarrollado por Slavin, es un método popular que actualmente se usa. Es una forma de aprendizaje cooperativo que usa equipos de aprendizaje de multi-habilidad para enseñar formas específicas de contenido: hechos, conceptos generacionales, principios, reglas académicas y habilidades (Eggen, 1999). Se introduce la clase mediante la especificación de metas, presentación, explicación, modelización de las habilidades o aplicaciones de conceptos, principios,

generalizaciones y reglas se inicia una práctica guiada. Después de comprender los conceptos pasa al trabajo en equipos.

Los obstáculos para el funcionamiento fluido de las clases cooperativas son a menudo de tipo logístico. La investigación indica que impartir una clase general es más sencillo y manejable que trabajar en grupos pequeños. Encontramos al menos dos razones de esto. Cuando se trabaja con grupos pequeños el docente tiene que estar muy organizado y tratar de anticipar problemas logísticos. Para presentar por primera vez esta modalidad debe explicarse exhaustivamente como funciona el aprendizaje cooperativo y los procedimientos específicos que deben seguirse, las instrucciones iniciales deben ser muy detalladas. Si bien al comienzo de las clases se invierte tiempo extra en cuestiones organizativas, el docente está asentando las bases para que los grupos funcionen fluidamente después.

Mientras los alumnos realizan actividades en equipo, es necesario que los docentes monitoreen detenidamente su funcionamiento para asegurarse de que estén trabajando con fluidez. Sin embargo es importante no intervenir demasiado pronto. Una de las metas de la enseñanza cooperativa es enseñar a los alumnos a trabajar juntos y tal como sucede con muchos tiempos de aprendizaje, este proceso no siempre es fluido. Una intervención apresurada puede ser contraproducente. El alumno necesita tiempo para atravesar por problemas grupales. Las intervenciones que se centran en prácticas positivas ayudan a los estudiantes a comprender los diferentes roles que se juegan en los grupos y proporciona modelos positivos para otros.

Las pruebas tienen varias funciones en el método de enseñanza cooperativa DCGA. Desde el punto de vista de la evaluación tradicional, proporcionan retroalimentación al docente y a los alumnos acerca del progreso del aprendizaje. También se puede diseñar una prueba que evalúe adecuadamente conceptos y habilidades importantes.

Pueden darse reconocimientos por los logros para que el alumno siga motivado al aprendizaje cooperativo, una recompensa puede ser puntajes al equipo, etc. La evaluación de las clases con DCGA se realiza en dos niveles. El primero se relaciona con las metas de contenido de la clase. El segundo y más completo la evaluación de actividades respondiendo a la pregunta ¿están mejorando su trabajo en equipo?

2.3.2. Método de Rompecabezas II.

Método desarrollado por Slavin. Es una forma de aprendizaje cooperativo en el cual los estudiantes en forma individual se vuelven expertos en secciones de un tema y la enseñanza a otros (Eggen, 1999). Rompecabezas es uno de los métodos de aprendizaje cooperativo más flexibles. Se pueden hacer varias modificaciones que mantienen el modelo básico pero cambian los detalles en su ejecución” (Slavin 1999 pág. 171). Esto permite aprovechar la misma técnica de muchas maneras.

Deriva de la eficacia del compromiso activo de los estudiantes en el trabajo de equipo. El método es una forma de aprendizaje en el cual los estudiantes en forma individual se vuelven expertos en secciones de un tema y las enseñan a otros. Requiere que cada alumno asuma un rol específico para alcanzar las metas de actividades de aprendizaje. Para planificar la clase con este método es necesario especificar metas, preparar los materiales de aprendizaje y agrupar a los estudiantes en equipo y una evaluación diagnóstica.

A diferencia del DCGA, el método está diseñado para producir un aprendizaje de efecto de cuerpos organizados de conocimiento de un texto literario, de una biografía o conocimientos de historia fáctica. La meta de las clases implementadas con este sistema es ayuda a los alumnos a comprender un tema usando fuentes disponibles como libros, videocasetes y otros.

Las dos tareas importantes son: recolección de materiales y construcción de hojas expertas que guíen el trabajo de los estudiantes. Los materiales pueden venir de distintas fuentes: libros de texto en uso o de años anteriores, libros de la biblioteca, enciclopedias, revistas y fuentes no escritas. Los docentes deben elaborar guías de estudio que ayuden a los alumnos a centrarse en la información.

Para su formación se aplica las consideraciones del DCGA los grupos deben ser equilibrados en términos de desempeño. El método tiene un factor adicional para la formación de los equipos, se requiere que cada equipo desarrolle una pericia con respecto a una parte del tema, también es importante que los equipos estén mezclados de acuerdo al desempeño.

Es más eficaz el aprendizaje cooperativo cuando todos los estudiantes son responsables. Para diseñar evaluaciones pueden ayudar a cumplir esto el ser recompensado por sus esfuerzos.

2.3.3. Investigación grupal.

Es una estrategia de aprendizaje cooperativo que ubica a los estudiantes en grupos para investigar un tema dado. Como otra estrategia de aprendizaje cooperativo el alumno es el vehículo principal para el aprendizaje (Eggen, 1999). Es una estrategia que sitúa al estudiante para investigar en grupo. Esta estrategia emplea la ayuda y colaboración de los alumnos como punto principal para el aprendizaje; el punto central es la investigación de un punto específico. El rol del docente es ayudar a los alumnos a identificar y resolver problemas significativos.

Por lo menos se consideran tres metas al utilizar esta técnica: En primer lugar la investigación a nivel grupal ayudando al estudiante a aprender como investigar, contribuir al desarrollo de habilidades de indagación y ayudar a la comprensión del

contenido, como segundo punto y, como tercero, trabajar de manera cooperativa para alcanzar la solución de un problema.

Con el fin de alcanzar metas interrelacionadas, entre las cuales la comprensión profunda del contenido es la que aparece menos enfatizada se ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades de resolución de problemas y capacidades para trabajar juntos.

La resolución de problemas y la indagación no existen en el vacío. Los estudiantes necesitan tener acceso a la información para guiar sus esfuerzos, pueden ser: libros de texto. Biblioteca, enciclopedia, etc. Hay tres factores a considerar; el más obvio es el interés, el segundo debería ser, dotar al equipo con un número igual de alumnos de alto y bajo desempeño y por último equilibrados en función de género y distancias culturales.

La investigación grupal requiere mayor cooperación que el DCGA o el anterior, los roles de estudiantes están claramente definidos, deben trabajar juntos acerca de tomar decisiones de sus roles, deben ser interdependientes. La tarea de planificación es diseñar actividades que introducirán las metas de la investigación grupal. Esta diseñada para ayudar a los estudiantes a comprender procedimientos que deben seguir para dar forma a su producto.

Se organizar a los estudiantes en grupos, y se les pide que escojan un tema, o pueden formarse por intereses. Los alumnos determinan el alcance de la investigación, toman decisiones para coordinar esfuerzos para compartir las investigaciones hechas por los otros equipos.

Para cumplir con la tarea, los grupos implementan sus planes. Es la etapa más larga. El estudiante necesita tiempo para diseñar procedimientos de recolección de datos. Al reunir la información el estudiante necesita analizarla y evaluarla, hay

que tener en cuenta la forma que adoptará el informe. La escritura o armado de un informe implica aprender a presentar claramente sus ideas y su trabajo.

Esta etapa tiene dos metas: La primera es diseminar la información y la segunda ayudar al estudiante a aprender cómo puede presentar la información de manera clara e interesante para la evaluación del proceso de indagación, se alienta a los alumnos a que aparte reflejen el proceso y evalúen su propio desempeño en cada una de las áreas. El docente puede proporcionar retroalimentación útil a este punto.

2.3.4. TELI y TJE.

Trabajo en Equipo Logro Individual "TELI". Torneos de Juego por Equipo "TJE", son de los métodos más simples de aprendizaje cooperativo y es un buen modelo para comenzar para los docentes que se inician en su práctica (Slavin, 1999).

Entre sus componentes principales, está las presentaciones a la clase, se introduce inicialmente por medio de una presentación a la clase, que se puede hacer mediante enseñanza directa o con una explicación-discurso guiada por el docente. Se pueden incluir también prestaciones audiovisuales. De este modo, los alumnos comprenden que deben prestar mucha atención durante la presentación, porque eso los ayudará en los cuestionarios posteriores.

Los equipos se integran por 4 ò 5 alumnos, que constituyen una muestra representativa de la clase desde el punto de vista del desempeño académico, el sexo, raza o pertenencia étnica. El equipo es la característica del TELI. El equipo brinda el apoyo necesario para el aprendizaje académico. En todo momento se enfatiza que los alumnos deben hacer lo mejor para el equipo, ofrece la preocupación y el respeto.

Los Cuestionarios de evaluación se realizan después de una o dos clases de presentación del docente y una o dos de práctica en equipo, los alumnos responden cuestionarios individuales. No se les permite ayudarse durante estas evaluaciones y cada uno es individualmente responsable por sus conocimientos. La idea subyacente es brindar a cada alumno un objetivo de aprendizaje que pueda alcanzar si se esfuerza y se desempeña mejor que en el pasado. Cualquier alumno puede aportar el máximo de puntos a su equipo en este sistema, pero ninguno puede hacerlo sin esforzarse. Un equipo puede ganar certificados u otras recompensas si el promedio de su puntaje supera un criterio determinado.

Se Preparan materiales como libros de texto, otras fuentes impresas, preparados por el docente (hojas de ejercicios, respuestas cuestionarios), se forman equipos, que ya se ha mencionado, se preparan hojas de resumen para cada alumno.

Programar de 1 a 2 clases, presentar la actividad e informar a los alumnos lo que van aprender y por qué es importante, atendiendo a los objetivos, evaluar constantemente la comprensión del alumno, se puede llamar a los alumnos al azar de manera que todos estén preparados, la calificación debe basarse de sus puntajes reales del alumno.

TJE.

TJE es igual a TELI en todo sentido, excepto en una cosa: en vez de las pruebas y el sistema de puntos por la superación individual, el TJE recurre a torneos académicos en que los alumnos compiten, como representantes de sus equipos, contra integrantes de otros equipos que tienen un nivel de desempeño similar al propio (Slavin, 1999): Ahora los equipos estarán formados por afinidad.

Los juegos consisten en preguntas relacionadas con los contenidos. Estas preguntas están preparadas para evaluar el conocimiento que los alumnos han adquirido a partir de las presentaciones a la clase y la práctica en equipo. Se juega

en mesas de tres participantes, cada uno de los cuales representa a un equipo. El juego contiene preguntas numeradas. Existe una regla de desafío. Permite que los jugadores cuestionen las respuestas de los demás.

Al final de la semana o al terminar una unidad, después de que el docente ha hecho la presentación de la clase y los equipos han practicado con hojas de ejercicios. Para el primer torneo el docente ubica a los alumnos de mejor desempeño a la mesa 1 los siguientes en la 2 y así sucesivamente ellos pueden subir de nivel de la mesa 3 a la dos, etc.

- *Materiales.* Como los del TELI. Además un grupo de cartas numeradas del 1 al 30. por cada tres participantes.
- *Formación de equipos* (Igual que el TELI).
- *Ubicación de los alumnos en mesas de torneo inicial.* Prepare una hoja de asignación de mesas de torneo y haga una copia. En ella, escriba los nombres de sus alumnos de acuerdo con su desempeño, usando la misma clasificación que empleó para formar equipos.
- *Como empezar.* Comience el programa de actividades que se describe en la próxima sección. Después de explicar en qué consiste la actividad, anuncie las asignaciones de equipo y haga que los alumnos juntes sus escritorios para reunirse con sus respectivos grupos.

- Enseñanza.
 - Presentación de la actividad.
 - Tiempo 1 ó 2 clases.
 - Idea principal presentar la actividad.
 - Material su plan de actividad

- Estudio de equipo.
 - Tiempo 1 ó 2 clases.
 - Que los alumnos con hojas de ejercicios en sus equipos.

- Materiales necesarios:
 - Hojas de ejercicios por equipo
 - Hojas de respuesta por equipo
- Torneo de Clase.
 - Tiempo una clase
 - Idea principal: competencia en mesas de torneo homogéneas, de 3 integrantes cada una.
 - Materiales necesarios.
 - Hoja de asignación de mesas de torneo
 - Copia de hoja de juego
 - Hoja de puntaje
 - Un mazo de cartas numeradas

2.3.5. IAE y LEIC.

Individualización Ayudada por Equipos “IAE”. A diferencia de TELI y TJE, IAE depende de un conjunto específico de materiales educativos y tiene su propia guía práctica. Lectura y Escritura Integrada Cooperativa “LEIC” tiene tres componentes fundamentales: actividades básicas, enseñanza directa de comprensión de lectura y escritura integrada. (Slavin, 1999).

Estudio en equipos con los siguientes pasos:

1. Forman parejas o grupos de tres alumnos dentro de sus equipos para la verificación.
2. Leen sus hojas de guía y piden a sus compañeros o al docente que los ayuden, si es necesarios.
3. Cada uno trabaja en los primeros cuatro problemas de su propia práctica de habilidades y luego, un compañero de equipo verifica las respuesta en la

hoja correspondiente. Si son correctas pasa a la siguiente habilidad, sino es así, debe volver a intentar.

4. Cuando un alumno resuelve correctamente un conjunto de cuatro problemas en la última habilidad que practica, rinde la evaluación formativa que consiste en un cuestionario de diez puntos semejante a la última habilidad practicada.
5. Cada alumno lleva sus evaluaciones formativas a un alumno de otro equipo previamente designado para rendir la evaluación de la unidad correspondiente.

2.3.6. Co-op co-op.

Es bastante parecido a la investigación grupal. Pone a los equipos en cooperación entre ellos (de ahí su nombre) para estudiar un tema determinado. El método es simple y flexible, Una vez comprendida su filosofía de Co-op Co-op, puede elegir diversas formas de aplicarlo (Slavin, 1999).

Permite a los alumnos trabajar juntos en grupos pequeños; en primer lugar para aumentar su comprensión de sí mismos y del mundo y, en segundo lugar, para brindarles la posibilidad de compartir nuevos conocimientos con sus propios pares. El método es simple y flexible. Una vez que el docente comprende la filosofía subyacente de Co-op Co-op, puede elegir muy diversas formas de aplicarlo. Sin embargo, las probabilidades de éxito aumentan si se siguen nueve pasos específicos.

Al comenzar una unidad en la que se usará el Co-op Co-op, estimule a sus alumnos para que descubran y expresen sus propios intereses en el tema que estudiarán. Puede resultar útil recurrir a un conjunto inicial de lecturas, explicaciones o experiencias, luego plantee una discusión de toda la clase.

Si los alumnos no están trabajando ya en equipos, forme grupos heterogéneos de cuatro o cinco integrantes, igual que en TELL. Permita a sus alumnos elegir los temas para sus equipos. Si no lo hace inmediatamente después de la discusión de toda la clase, recuérdelos que tema más interesante. Después de este paso cada equipo tiene un tema.

Así como la clase divide la unidad en secciones para crear una distribución del trabajo entre los equipos, cada equipo divide su tema para crear una distribución del trabajo entre sus miembros. Cada alumno elige un mini tema que cubre uno de los aspectos del tema de su grupo. Una vez que los alumnos han dividido el tema de su equipo en mini temas, trabajan individualmente. Todos saben que cada uno de ellos es responsable de su parte y que el grupo depende de ellos para cubrir un aspecto importante del trabajo grupal.

Presentación de los mini temas. Cuando los alumnos terminan su trabajo individual, presentan sus mini temas a sus compañeros de equipo. Las representaciones deben ser formales: cada integrante del equipo debe disponer de un tiempo determinado y presentar su mini tema de pie ante sus compañeros.

Preparación de las presentaciones de los equipos. Se debe estimular a los alumnos que integren todo el material de sus mini temas en la presentación del equipo. Deben hacer una síntesis activa de los mini temas, de modo tal de lograr que la presentación sea más que la suma de los mini temas individuales.

Durante su presentación, cada equipo toma el control de la clase. Los integrantes del equipo se hacen responsables del uso del tiempo, el espacio y los recursos de la clase durante su presentación; se los alienta a que hagan pleno uso de todas las posibilidades que les brinda el aula.

La evaluación se realiza en tres niveles 1. La clase evalúa las presentaciones de los equipos, 2. Los integrantes de cada equipo evalúan los aportes individuales y 3

el docente evalúa un relato escrito o una presentación del mini tema de cada alumno.

2.3.7. Cooperación guiada o estructurada

El trabajo se realiza en díadas y se enfoca a actividades cognitivas y metacognitivas. Los participantes en una díada son iguales con respecto, a la tarea a realizar (no es un entrenamiento de tipo experto-novato). Se ha utilizado sobre todo en el procesamiento de textos (comprensión lectora). En principio, el docente divide el texto en secciones, y los miembros de la díada desempeñan de manera alternada los roles de aprendizaje-recitador y oyente-examinador. Los pasos son los siguientes (Díaz Barriga 2005):

- a)** ambos compañeros leen la primera sección del texto.
- b)** El Participante A repite la información sin ver la lectura.
- c)** El participante B le da retroalimentación sin ver el texto.
- d)** Ambos trabajan la información.
- e)** Ambos leen la segunda sección del texto.
- f)** Los dos intercambian los roles para la segunda sección.
- g)** A Y B continúan de esta manera hasta completar todo el texto.

En este caso, también se privilegia la enseñanza y el cuestionamiento recíproco. Estas son solamente algunas de las estrategias del aprendizaje cooperativo que el docente puede ocupar para el desarrollo de sus actividades dentro del aula, de manera activa y creativa para la tarea del proceso enseñanza aprendizaje. Lo que hemos puntualizados de cada una de las estrategias, ha sido de manera general, para que el lector se pueda dar una idea del trabajo que se puede producir en el salón de clases. Implica tiempo de preparación y reflexión por parte del docente para la aplicación de alguno de los instrumentos descritos en esta parte del

apartado. En cada una de las estrategias el investigador ha querido dejar la referencia para que tengan la oportunidad de asomarse a las fuentes principales de esta investigación.

2.4. IMPACTO DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL AULA

Ya se ha hablado de que el aprendizaje cooperativo se caracteriza por un elevado grado de igualdad, y un grado de mutualidad variable. *“Entendida la mutualidad como el grado de conexión, profundidad y bidireccionalidad de las transacciones comunicativas”* (Díaz, 1997, p. 57). El trabajo entre iguales favorece un clima de trabajo agradable. Mayormente las personas no aprendemos solas sino que lo hacemos en un contexto social que da sentido a lo que vamos aprendiendo. En este caso los alumnos también están expuestos a un contexto social: sus familias, la comunidad educativa y los valores presentes.

Una clase activa, en donde se destina espacio y tiempo a la relación, parte de una perspectiva interaccionista *“una perspectiva interaccionista del aprendizaje plantea la necesidad de favorecer situaciones en las que el alumnado aprenda a discutir, compartir tareas y contrastar puntos de vista”* (Bernett, et al, 2003, p. 92). Existen estudios que han demostrado que el aprendizaje cooperativo funciona en las aulas. Por ello se va a destacar los impactos positivos y mencionaremos algunos negativos que surgen a la par.

Conseguir metas comunes en el desempeño escolar en el aula y aún fuera de ella, estimulan y alientan al alumno. *“Las metas grupales son incentivos dentro del aprendizaje cooperativo que ayudan a crear un espíritu de equipo y alientan a los estudiantes a ayudarse entre sí”*. (Eggen, 1999, p. 297) y se evita sentir el placer de las fallas de los demás.

2.4.1. Impactos positivos del aprendizaje cooperativo.

Entre los impactos positivos del aprendizaje cooperativo se encuentra que mejora la autoestima, el autoconcepto, especialmente cuando combina una metodología de aprendizaje en equipo, mejora la capacidad de comprensión, y respeto mutuo de compañeros, desarrolla habilidades, aumenta cohesión social y la colaboración, reduce el riesgo al fracaso (Esteve, 1997).

En los estudios que han confirmado la eficacia del aprendizaje cooperativo, demuestran que produce resultados beneficiosos, que funciona mejor que otros, que apunta a mejorar las implementaciones en curso (Johnson, 1999).

2.4.1.1. Beneficios del Aprendizaje cooperativo.

Además de los logros académicos podemos destacar las relaciones interculturales, autoestima, apreciar y ser apreciado y la capacidad de entender el punto de vista de otros. *“Parece lógico que desde la teoría de la interdependencia se postule que el trabajo cooperativo implique beneficios no sólo en el terreno del rendimiento académico”* (Huertas,1991, p. 129), se logran relaciones confiables, ayuda, apoyo, *“relaciones permanentes, comprometidas y confiables, que les permiten brindarse ayuda, el apoyo y el estímulo de cada uno de sus integrantes necesita para trabajar bien en la escuela”* (Johnson, 1999, p. 17), permitiendo al alumno a ser sensible en las relaciones con sus compañeros

Es para todo nivel escolar y cualquier materia *“El aprendizaje cooperativo puede usarse con cierta confianza en todos los niveles de grado, en todas las materias y para cualquier tarea... participantes de diversas clases económicas, edades, sexos, nacionalidades y formaciones culturales”* (Johnson, 1999, p. 26). Los beneficios en el aprendizaje no tienen un límite, proporciona un mejor rendimiento, define y exige esfuerzo para conseguir los objetivos comunes propuestos *“Genera*

confianza en la actuación de cada uno y contribuye a que cada uno actúe de forma correcta" (Pujolàs, 2001, PP. 77-78). La retroalimentación colabora a mejorar la interacción, el esfuerzo y la calidad de los productos como resultados de cada actividad.

Además de un buen rendimiento escolar, existe la valoración de los compañeros, *"Con esto se asegura de que todos los alumnos, ya sean de rendimiento alto, medio o bajo, tienen la misma obligación de realizar su trabajo lo mejor que puedan, y se valorarán las actuaciones de todos los miembros del equipo"* (Slavin, 2002, p. 11). El alumno se reconoce y se promueve con lo que puede aportar en los equipos de trabajo, pero esto mismo le permite ver y valorar a los compañeros, logrando con el trabajo cooperativo contra competitivo, y contra lo individualista.

La toma de decisiones ayuda al funcionamiento y desarrollo en el equipo, para lograr sus objetivos, para que no haya elementos perjudiciales para el mismo. (Pujolàs, 2001). Así cada uno va creciendo en tomas de decisiones y da la oportunidad para el éxito y su avance en el aprendizaje, así no solamente tendrán éxito los que más saben: Finalmente en los equipos de trabajo cooperativo, todos los alumnos tienen la oportunidad de contribuir al éxito del grupo y avanzar en su aprendizaje.

Cambiar un método de aprendizaje no significa que haya que poner a la institución de cabeza. Tal vez el trabajar con el aprendizaje cooperativo altera un poco el orden ya establecido en las escuelas, instituciones o donde existe un compromiso educativo. El trabajo de orden es interior, no exterior *"la motivación es personal, no impuesta de fuera, por lo que no habrá problemas de disciplina"* (Cámara et al, 2004, P. 110). Son impactantes los logros académicos, sociales y afectivos de los alumnos y de los maestros cuando se estudia en esta modalidad, de aprendizaje cooperativo, *"el intelecto, lo afectivo-social y el espíritu de experimentación y creatividad. El potencial de cada uno de los participantes se desarrolla en un*

ambiente de compañerismo, cariño y reto individual' (Ferreiro, 2001, p. 95). El avance intelectual ayuda también a los matices afectivos de los alumnos.

Los alumnos aprenderán cómo trabajar con otros de manera colaborativa, cómo competir por diversión y cómo trabajar de manera autónoma. El aprendizaje cooperativo es respuesta de la educación a fines del siglo XX y principio del XXI ante una serie de acontecimientos como son la distensión, la globalización y la colaboración internacional, económica, tecnológica y sociocultural que se manifiesta como una necesidad para el desarrollo social, pero también personal y profesional que la escuela debe propiciar entre sus alumnos, no puede quedarse ajena a las situaciones que los seres humanos pasan. Es como un antídoto para el neoliberalismo que fomenta el individualismo y la competencia desigual (Ferreiro, 2001).

2.4.2. Límites del aprendizaje cooperativo

A menudo a los profesores les cuesta mucho reconocer, las dificultades de aprendizaje, que los alumnos van encontrando a la medida que avanza el curso. Se ha mencionado los impactos positivos que tiene el aprendizaje cooperativo en el aula. Ahora se comentarán los aspectos negativos, de acuerdo con Bonals (2000) algunos son: cuando los alumnos bloquean el trabajo desviando el tema, se retraen o no realizan la tarea, se niegan a participar o se hacen los payasos, hacen interrupciones durante el trabajo con bromas impertinentes, algunos buscan llamar la atención o se instalan en una posición de superioridad y manipulan al grupo o a una parte de él, algunos alumnos se quedan atrapados en estas situaciones de competencia y sienten la necesidad de ganar.

Existen limitaciones cuando se utilizan e implementan en el aula las estrategias del Aprendizaje cooperativo, cuando las estrategias no se están realizando correctamente, provocando la dominación. Los alumnos necesitan tiempo y

libertad para atravesar problemas grupales. Sin embargo, si los estudiantes no están trabajando juntos o si uno de sus integrantes domina o alguien no está participando puede que alguien se aproveche, se puede dar un trabajo por separado, de no saber cual es la responsabilidad de cada uno de los miembros del grupo “*sucede a menudo si se dan estas circunstancias que algunos prefieran hacer la tareas por separado*” (Pujolàs, 2001, p. 78).

Otra dificultad es no conocer a los alumnos, no se ayuda a su integración, (Díaz, 1997). Otra limitante es considerar que es simplemente hacer grupos de trabajo. Johnson (1999) considera que no es simplemente reunir a los alumnos, sino explicar una serie de puntos donde se aclara lo que no es la cooperación: No consiste en hacer que los alumnos se sienten alrededor de la misma mesa y hablen mientras hacen sus tareas individuales.

Los efectos generales sobre el aprendizaje cooperativo son positivos y poderosos (Slavin, 1999). No podemos ignorar que puedan darse señales negativas en el aula. Cuando el docente esta conciente de este aspecto puede poner atención a estos puntos que en ocasiones no se toman en cuenta.

2.5. APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

La filosofía como disciplina nos lleva a describirla etimológicamente significa amor a la sabiduría, o también amor al saber. El significado no se agota anotando una manera de como Ferrater (1986) la describe al ponerla en la persona de Aristóteles “*la contemplación del cosmos y el método de investigación científica*” (p. 1177) porque es una de las maneras de darle sentido y el constante preguntarse el por qué sobre las cosas y la vida.

Suena interesante esta manera de ver la filosofía. Pero también entra en cuestión como hacer que el estudiante se enamore de esta disciplina. Una de las maneras es la aportación de las estrategias del Aprendizaje cooperativo; porque además esta disciplina se presta muy bien para desarrollarlas.

Si se tiene en cuenta que el centro para el estudio de la filosofía es la verdad, el conocimiento de las cosas o el último por qué. La persona que está inmersa en este estudio de la filosofía es la persona del alumno, como parte esencial de la educación. El alumno es verdaderamente el centro si cada docente está atento para asesorarlo y guiarlo con oportunas orientaciones a sus trabajos (Gasparotto, 2000). Hay que saber darle el espacio al alumno en momentos oportunos, previstos, conocidos y organizados, dándole su importancia como persona y ayudándolo con herramientas para su estudio, para lograr el aprendizaje de la filosofía.

En la enseñanza de la filosofía es importante que el alumno, sienta la libertad de expresar o exponer su pensamiento, y el profesor asuma la postura de escuchar, de lo contrario la función de esta disciplina no es cumplida, porque solamente serán repetidores de ideas. De lo contrario no sería formar al estudiante de filosofía en filósofo crítico e investigador *“sin esta actitud abierta y confiada en la potencia conquistadora de la verdad, no se preparan “filósofos”, sino repetidores, discos rayados o ideólogos fanáticos y peligrosos. No se forma al filósofo crítico de opiniones e investigador a fondo de la verdad histórica y metafísica, sin una expresión libre, amable, espontánea y sincera del pensamiento propio y ajeno”* (Gasparotto, 2000, p. 16).

Para que el alumno se sienta parte central del estudio se le dan responsabilidades, pero dicho en lenguaje del aprendizaje cooperativo se mencionan los roles que él va a realizar como lo menciona Johnson (1999) La asignación de roles asegura la interdependencia. Para que el estudio de la

filosofía de sus propios frutos. *“Los alumnos aprenden con mayor efectividad cuando participan activamente en la organización y búsqueda de relaciones en la información que cuando pasivamente reciben cuerpos de conocimientos”* (Eggen, 1999, p. 9). El establecimiento de roles en el estudio cooperativo permite responsabilizar al alumno en su tarea y no convertirlo en un recipiente para cúmulo de conocimientos.

Hablando de recibir conocimientos Paulo Freire en varios de sus escritos y sobre todo en aquel que ha sido como cúlmen de su pensamiento “pedagogía del oprimido” (1988) nos menciona la Educación bancaria donde la persona del educando es como una vasija que hay que llenar de conocimientos. El niño más inteligente era el que memorizaba, y era capaz de seguir reglas sin salirse de ellas. Aunque no supiera muchas veces lo que repetía. Lo importante es razonar la información que vamos obteniendo y sobre todo compararla con la realidad logrando aprendizaje significativo.

Recordando que aunque los alumnos conozcan sus roles a desarrollar, mientras entran en la dinámica del aprendizaje cooperativo, es necesario ayudarles a llevar esta actividad habiéndolos estimulado a realizarla. *“Los alumnos deben dedicar la mayor parte de su tiempo a actividades que les exijan tareas intelectualmente estimulantes, tales como explicar, generalizar y, en últimas instancia, aplicar esa comprensión a sí mismos. Y deben hacerlo de un modo reflexivo, con una retroalimentación adecuada que les permita progresar y superarse”* (Blythe, 1999 p. 25).

2.5.1. El docente y la construcción del pensamiento.

Hablar de construcción del pensamiento es una de las tareas que el docente tiene que realizar, uno de los roles que desempeña, como menciona Coll, (2002) regular procesos de aprendizaje de los alumnos, ser un facilitador, sin tener miedo a

aventurarse a esta nueva tarea a realizar (Moreno, 2000), en el estudio de la filosofía ser capaz de animar al estudiante a pensar, busca ayudarlo en la tarea de filosofar, de indagar, de investigar, proporciona las estrategias que favorezcan a dichas actividad, y ser capaz lograr que el alumno aprenda contenidos de manera significativa.

Para desarrollar las habilidades de razonamiento en los estudiantes, los sistemas escolares deberían lanzar programas sistemáticos que combinen un esquema coherente de habilidades con una razonable instrucción y evaluación. Sin embargo, los conceptos de pensamiento crítico y los campos de habilidades de razonamiento varían ampliamente y los métodos para enseñar y evaluar el pensamiento no están bien desarrollados.

Además de las características que el aprendizaje cooperativo proporciona, comenta Farina (1979) al hablar de socializar el aprendizaje *** características fundamentales, como es el conocimiento de los miembros, motivación para el logro de una meta común que los une, claridad de la meta a alcanzar. interdependencia de los diversos cargos en el grupo, interdependencia de los miembros entre sí, acción común mutua. Características similares de la comunidad de aprendizaje. No son las mismas que se han descrito al inicio del capítulo, pero muestran una similitud de ideas, conocimiento de sus miembros, meta común, interdependencia, etc.

Una de las características que el docente debe desarrollar en los alumnos es el diálogo. Si se parte desde Platón, él señala tres grados perfectamente definidos sobre el conocimiento: conocimiento sensitivo, que tiene por objeto los seres materiales, y sensible (sentido); conocimiento racional discursivo imaginación, y razón discursiva y el conocimiento racional intuitivo que es el entendimiento (Fraile, 1982). Cada uno de los elementos señalados en el aprendizaje de la filosofía, como son: el diálogo, la libertad de opinión, razonamiento, espíritu de crítica, etc. compagina con las características del aprendizaje cooperativo.

El educador filósofo busca constantemente cuestionar al estudiante, a veces sus preguntas son sencillas de entender, y otras veces no le parece tan clara al estudiante, posiblemente el estudiante se ayudará de otro, por lo que inicia a socializar la información, posiblemente ayuda a otro a crear el conflicto cognitivo, es así cómo el aprendizaje cooperativo cumple su función, permitiendo estudiar la filosofía, manera cooperativa.

El docente busca desarrollar en el alumno un espíritu dialógico, que en pocas palabras es la capacidad de mantener en suspenso muchos puntos de vista, más el interés básico en la creación de un significado común, *“donde no solo es una forma comunicativa de preguntas y respuestas, sino en su núcleo, un tipo de relación social que compromete a los que participan en ella. Un dialogo logrado supone una asociación y cooperación voluntaria en vista de probables desacuerdos, confusiones, fallas y malentendidos: para que se persista en ese proceso, hace falta una relación de respeto, confianza e interés mutuos y a menudo se debe dedicar parte del intercambio dialógico a establecer esos lazos”* (Burbules, 1999 pág 46). Paulo Freire llamará al dialogo relación epistemológica que une al maestro y a los estudiantes en el acto común de conocer y reconocer el objeto de estudio. Los participantes de él deben compartir en cierta forma sus características de sentimiento recíproco.

Los factores relacionados entre sí son el interés cognitivo en la búsqueda de comprensión, conocimientos o acuerdo; las cualidades afectivas de preocupación y compromiso que nos llevan al diálogo de involucrarnos y llevarnos más allá de nuestra intenciones.

Algunos críticos educativos como Freire, Dewey, afirman que cuando hay una educación concebida como procesos interactivos, los papeles del docente y alumno cambian y no se pueden concebir como individuos separados. El maestro conoce mejor el objeto de estudio que es el alumno, pero es tarea de él *“elevar al*

estudiante al nivel de comprensión del maestro” (Burbules, 1999 pág 50), es decir es crear caminos educativos. El interés por el dialogo no es solo cognitivo y el buen dialogo con otros no es puramente intelectual, (Burbules, 1999). Algunos elementos emocionales que ayudan a la creación y mantenimiento del dialogo son: Interés, confianza, respeto, aprecio, afección, esperanza.

De acuerdo Stenberg (1997) pueden existir educadores vulgares que repiten lo mismo que les enseñaron, educadores sofisticados que refutan sus teorías y las defienden, crean promoviendo un solo punto de vista, pero el educador crítico entra de manera empática en puntos de vista opuestos y puede crear aún no estando de acuerdo. En el que hacer de la filosofía no es repetir ideas, sino a partir otras, sino la creación de un pensamiento propio y crítico. Un compromiso para el pensamiento filosófico es desarrollar una profunda capacidad de revisión crítica (Falcón, 2003).

Desde los fundamentos de la filosofía, se plantea esta posibilidad de entrar a reflexionar desde el contacto con el otro. Ya Aristóteles lo afirmaba cuando decía que el hombre es un ser social. “Sócrates adoptó el dialogo, que en la enseñanza tiene la ventaja de hacer más intima la comunicación entre maestro y discípulo” (Fraile, 1982, p. 252). Al educador crítico le corresponde no repetir esquemas con los que tal vez fue formado y educado, intenta dar un paso más adelante, tiende a considerar que cada persona, tiene un estilo de pensamiento con lo que se arriesga a dar un paso adelante en la vida. Haciendo uso de la inteligencia que le ayuda para el éxito, poniendo en juego los tres aspectos: analítico, creador y práctico (Stenberg, 1997). El docente busca desarrollar en el estudiante su pensamiento crítico desde el compromiso de pensar con el otro. Comparando así sus puntos de vista y así los dos van creando un pensamiento crítico juntos.

La filosofía ayuda al desarrollo de las facultades humanas, la sensibilidad con el otro, el escucharlo, razonar y tener un espíritu dialogante, son elementos que desarrolla esta ciencia, pero si además se ayuda del aprendizaje cooperativo,

favorece al desarrollo integral de los estudiantes. El poder dialogar entre los estudiantes les permite entrar en relación con el otro.

Se han desarrollado las características del aprendizaje cooperativo, y algunas de la filosofía, así como diversas estrategias. De entre ellas se destacan algunas que se desarrollaron en la investigación. En el siguiente apartado se señala los elementos del método que se utilizó.

III EL METODO

La investigación consiste en una estructura sistemática con una serie de procedimientos que permiten que se realice la recopilación, el empleo de materiales necesarios y el proceso de análisis correctamente. Es por ello que en esta investigación cuya preguntas es: ¿Cuáles son las ventajas y desventajas del uso del aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la filosofía?, se optó por el método de investigación cualitativa. Esta manera de investigar puede hacer aportaciones al conocimiento de los procesos de aprendizaje en el campo de la filosofía, “Uno de los aspectos más satisfactorios del enfoque etnográfico es precisamente el sentirse libre para poder descubrir un problema retador, antes que sentirse obligado a investigar un problema predeterminado que pudiera existir” (Martínez, 2004, p. 45).

La investigación cualitativa describe de manera minuciosa las situaciones de personas, interacciones, experiencias, actitudes, y comportamientos. Es un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida. Lo anterior permitió al docente investigador ser sensible a efecto de comprender a los estudiantes de la licenciatura en filosofía, además pudo suspender sus propias creencias, dando énfasis a la validez, donde todo escenario es digno de estudio y con un método humanista.

Los docentes se ayudan de este tipo de investigación, pues muchas veces sus observaciones en el campo educativo, dan propuestas interesantes a las teorías que llegan a manejar las instituciones en las que se encuentran inmersos. Abordar la investigación desde un paradigma naturalista-cualitativo, lleva a un estudio de la realidad con elementos como la etnografía y la interacción simbólica. Un modelo

donde el investigador explora otras posibilidades metodológicas, interesado en la conducta humana que en la cuantificación de actos.

El docente-investigador hizo uso precisamente de este paradigma naturalista-cualitativo en su investigación con ayuda de la etnografía, lo que permitió tener en cuenta los elementos necesarios para contestar su pregunta de investigación y dar razón de los pasos que siguió y de los hallazgos.

Este tipo de investigación lleva a hacer uso de un enfoque etnográfico, porque ayuda a describir la historia, costumbres, creencias de las personas seleccionadas para la investigación. El etnógrafo trata de hacerse a un lado de toda presuposición acerca de una situación que estudian y se introduce en el campo de investigación.

Un docente que investiga, cultiva habilidades como la empatía con sus alumnos, la comprensión, y no necesita un equipo sofisticado, complejo o caro, para conseguirlo. Los maestros necesitan conocer información para establecer condiciones en su trabajo, sin negar su habilidad de observadores, pero con otros instrumentos que pueden enriquecer su labor educativa. La etnografía puede tener un valor práctico digno de consideración, aporta y amplía habilidades estratégicas; incluso ha manifestado comportamientos que el maestro no tiene en cuenta o posiblemente no advierte; ofrece control sobre el trabajo realizado, ampliación de oportunidades para la investigación en la educación.

3.1. LUGAR DONDE SE REALIZÓ.

La investigación se realizó en el Instituto de Filosofía ubicada en Marcelino Champagnat no. 2981, col. Loma bonita Sur, Zapopán Jalisco. El Instituto de Filosofía, tiene como Objetivo General: *“Propiciar un pensamiento propio, razonable, crítico, abierto y sistemático acerca del hombre, del mundo y de Dios,*

mediante el estudio de la filosofía y las ciencias humanas para contribuir a la formación de personas comprometidos con la transformación evangélica del mundo". El Mapa curricular se divide en varias áreas: Instrumental, histórica, sistemática, filosofía y sociedad, filosofía y religión, Cuestiones filosóficas contemporáneas, Seminario de Autores.

3.2. PARTICIPANTES

Los participantes en la investigación, fueron los jóvenes estudiantes de la licenciatura en Filosofía. Sus características son diversas: Los alumnos han venido de diferentes regiones del país y cada uno de ellos trae sus propias culturas y su manera de relacionarse, se toma en cuenta las habilidades para socializarse y sobre todo su habilidad cognitiva pues tienen diferentes niveles educativos, esto también marcó una diferencia para relacionar o interactuar.

La metodología del instituto para el estudio de la filosofía ha sido desde algunos años la comunidad de aprendizaje, para que los alumnos desarrollen capacidades de diálogo y a su vez sean capaces de ayudar a otros a adquirir el conocimiento necesario para la disciplina filosófica. Logrando por medio de estrategias la integración de experiencia y vivencia en el alumno.

La propuesta de la comunidad de aprendizaje, ha tenido y tiene como objetivo desarrollar la inteligencia y valores del hombre, regulando un trabajo propio. Por mediación del docente, ayudándose de diversos recursos didácticos. Es una comunidad que se construye así misma con esfuerzos cooperativos y solidarios. En otras palabras, es la actitud social, participativa y solidaria.

Se ha realizado la investigación en el instituto de filosofía, porque ahí se imparte una parte de la formación de los próximos sacerdotes de la iglesia en favor de una

sociedad más justa, y equitativa. Ellos tendrán la oportunidad de trabajar con comunidades urbanas, rurales e indígenas. La comunidad de aprendizaje les aporta elementos que permitirán llevar adelante a un grupo de gente.

Los estudiantes serán los futuros educadores de valores entre mucha gente y en varios ámbitos, como es la educación formal e informal. Por lo tanto la experiencia de haber trabajado con estrategias nuevas, ayuda a los futuros educadores a dar un paso hacia delante en otras formas de educar, además del método magisterial que ha sido conocido por ellos desde hace mucho tiempo.

Antes de conformar el quinto semestre, existían tres grupos de cuarto semestre. En cada grupo había alrededor de 20 alumnos, siendo aproximadamente 60 en total. Es importante señalar que anteriormente eran tres grupos porque en el quinto semestre, se realizó un ajuste, quedando solamente dos, hubo alumnos que cambiaron de salón en el quinto semestre y esto llevó a otras maneras de relacionarse entre ellos.

El grupo investigado se formó de alumnos que llevaban uno o dos años conviviendo en el salón de clases con los que entraron por primera vez al grupo. Esto permitió descubrir en los alumnos, nuevas relaciones con sus compañeros que no conocían anteriormente.

3.2.1. Procedencia. Los alumnos procedían de diferentes partes de la República Mexicana: Jalisco, Estado de México, Distrito Federal, Puebla, Nayarit, Guanajuato, Chiapas, Morelos, Oaxaca, Veracruz, Guerrero, Michoacán, Nuevo León, y San Luís Potosí, Aún cuando eran de los mismos estados se dejó entrever que algunos provenían de culturas indígenas y otros más de cultura urbana. Esta diversidad de origen hizo que las categorías que se manejan se entendieran de diferentes maneras, por ejemplo: trabajo, responsabilidad, entrega de tareas, interacción entre ellos, diálogo, conversación. Esta situación de la

procedencia de estados se unió al punto anterior, referente a los alumnos que integraron por primera vez este grupo y sus relaciones entre los compañeros.

La Edad de los alumnos, osciló entre los 19 a 33 años, eran jóvenes del sexo masculino, la mayoría religiosos o aspirantes a integrarse a una comunidad religiosa. Tan solo cinco de ellos no estaban y no eran candidatos a comunidades religiosas.

3.2.2. Nivel Educativo. El nivel mínimo de estudio de los estudiantes era la preparatoria terminada. Pero es variado su nivel, pues hay alumnos que concluyeron la preparatoria y continuaron con el estudio de la filosofía, otros sin embargo, una mínima parte, terminaron la preparatoria y continuaron otros estudios en diversas disciplinas como fue: 7º. Semestre de la licenciatura en derecho, ingeniería química, administración de empresas, técnico en informática, 5to semestre de ingeniería civil, incluso hubo un alumnos que había cursado dos años de filosofía anteriormente. Mayormente los que solamente terminaron la preparatoria y continuaron la filosofía, eran alumnos que participaban poco, y los alumnos que tenían otros estudios participaban con frecuencia.

3.2.3. Motivaciones al estudio de la filosofía. El motivo del ingreso a los estudios de la carrera en filosofía es requisito para la formación sacerdotal, esto produce dos inclinaciones en estudio de la filosofía, quienes sin optar por el estudio de la disciplina filosófica han mostrado interés por disfrutar y aprender lo misma y, la otra postura la de los que no han dejado de ver este estudio como un requisito, para pasar a la siguiente etapa, para ellos significó una carga académica.

3.2.4. Reorganización de grupo. En el quinto semestre hubo una variación para la organización de los alumnos. Los grupos de cuarto semestre: se dividen en dos bloques: los alumnos que aspiraron a obtener el título de licenciados en Filosofía,

y los que solamente quisieron o les pidieron obtener el título de Bachiller en Filosofía. Con los alumnos que se trabajó fueron aquellos aspiraron a la licenciatura con la materia “didáctica de la filosofía”

3.2.5. Docentes

Los docentes del IF han obtenido grados académicos de licenciatura, maestrías y algunos con doctorados, no son únicamente filósofos, también participan docentes con estudios en otras áreas como antropología, psicología, sociología, pedagogía, etc. Algunos de ellos son docentes en otros institutos además del Instituto de Filosofía. Su nivel económico es medio, con cultura urbana y preocupados por la enseñanza de la filosofía, solamente uno de los maestro participó en la investigación.

3.2. TECNICAS DE RECOLECCION DE INFORMACIÓN

El trabajo con la investigación cualitativa ha tenido conexión con una frase de Protágoras “*el hombre es la medida de todas las cosas*”. El investigador se ha ayudado de sus propias cualidades de observar; claro que a la medida que el trabajo de la investigación avanzó se fue afianzando y afinando mucho su capacidad de observación. La observación para el investigador “*a menudo se convierte en su principal instrumento*” (Martínez, 2004, p. 62). La investigación se ha ayudado de varios técnicas como son: Observación, entrevista, grabaciones de video, análisis.

La investigación cuantitativa es aquella en la que se recogen y analizan datos cuantitativos sobre variables. La investigación cualitativa evita la cuantificación. Los investigadores cualitativos hacen registros narrativos de los fenómenos que son estudiados; utiliza técnicas como la observación participante y las entrevistas

no estructuradas (Fernández, Pita. Pértegas Díaz, S., 2002). A continuación se describen las técnicas utilizadas en esta investigación.

3.2.1. Observación.

La observación puede ser participante y no participante. La primera forma de observación es cuando el observador participa en las experiencias del grupo donde está realizando la investigación, logrando así ser nativo del grupo observado y, en la segunda, el observador es ajeno a los procesos que suceden en el grupo observado, según Woods (1989), a pesar de todo es parte de la escena: “identificar y describir detalladamente las situaciones y contextos que acompañan el registro de los datos. Sólo así podrán después categorizarse, analizarse e interpretarse adecuadamente, sin descontextualizar, su propia naturaleza” (Martínez, 2004, p. 53).

La observación que se utilizará será la observación participante porque es donde el docente al convertirse en miembro del grupo a observar, participa en las experiencias donde se encuentra realizando la investigación. Esto puede llevar a encontrar algunos peligros como: interpretar experiencias sin valorarse el mismo en ella. Según Woods (1989), es necesario hacer a un lado los procesos de pensamiento, pues puede llegar a reflexiones que lo lleven a analogías.

Según Caplow, Theodore (1977), y Rojas Soriano (1982), al hablar de la observación dicen:

1. Antes de comenzar el trabajo sobre el terreno, el observador debe familiarizarse completamente con los objetivos de su investigación.
2. Las técnicas de observación y de anotación deben ser ensayadas con antelación y si es necesario, deben repetirse a fin de obtener notas de buena calidad sobre el terreno.

3. Antes de comenzar una observación, el observador debe memorizar una lista de control de los elementos que se propone observar.
4. Las observaciones deben ser anotadas sobre el terreno, en la medida en que las circunstancias lo permitan; en caso contrario, lo más pronto posible.

La observación es una tarea intensa y solitaria, dependerá de las relaciones con el enfoque que se le dé, a pesar de que exista "mala salud, problemas domésticos o cualquier otro factor" (Woods 19879 p. 72), debe seguir realizándose, incluso aún cuando se torne como aburrición, fastidio, frustración, etc. Para ello haya que considerar este estos problemas como parte de la investigación, documentarlos y analizarlos.

La observación fue asumida en los registros realizados clase: registros del maestro (RM), diario de los alumnos (DA), observador externo(OE); invitando a todos los que participen en su realización, como aporta Hubbard (2000) poner palabras reales de los alumnos, sin censurar con ojos de maestro. El docente a lo largo de un año estuvo realizando registros que le ayudaron a centrar su foco de interés a pesar que al inicio le costó un poco poner atención a ello. A los alumnos se les dijo cómo fueran haciendo sus diarios de observación.

3.2.2. Entrevista.

Además de la observación se utilizó la técnica de la entrevista, sus atributos principales son: confianza, curiosidad y naturalidad. La entrevista es una técnica eficaz para obtener información, instrumento de precisión que nos ayuda a sostener interrelaciones humanas "Es una técnica que entre muchas otras, viene a satisfacer los requerimientos de interacción personal que la civilización ha organizado... vienen del francés "entre voir" que significa verse uno al otro" (Acevedo, López, 1990, pág. 8). En la entrevista la interacción es entre el entrevistador y el entrevistado o entrevistados, en este caso entre el maestro y los alumnos.

Para la entrevista se pide un mínimo de cualidades, para que una persona esté dispuesta, a confiarle a otra, lo que piensa, o sienta. Que el entrevistador esté interesado en la persona del entrevistado, aprecie sus opiniones sin juzgarlas por raras que pudieran parecer. Se esperaría que el entrevistador sea consciente, informado y honrado, que se pudiera hablar con libertad y que haya confidencialidad (Woods ,1989). Este primer paso es importante para que el entrevistado sienta gusto por contestar.

Otro atributo es la curiosidad que ayude al entrevistador a conocer opiniones y percepciones que las personas tienen de los hechos, también necesita tacto y discreción y por último, la espontaneidad poder “captar lo que se encuentra en el interior del entrevistado, sin la coloración ni la distorsión que el entrevistador puede imprimirle” (Woods,1989, pág. 80). La realización de la entrevista se hace con claridad porque se puede dañar a la persona entrevistada e indisponerla a continuar o caer en el aburrimiento.

Algunas de las condiciones necesarias para el desarrollo de las entrevistas son: su preparación con antelación, lograr un clima afectivo con los entrevistados, tratando de tener tiempo y momentos para la escucha y obtener información necesaria para ampliar el horizonte de lo que se está investigando, realizarla a varias personas para reforzar las observaciones hechas con las opiniones verbales de algunos alumnos y docentes. Se puede recabar información directamente con personas involucradas en la investigación o realizarse con personas no tan involucradas en ella; este instrumento “gira siempre en torno a confianza, curiosidad y naturalidad” (Woods 1989 Pág. 77),

Conducción de la Entrevista.

1. Explicar con toda amplitud el propósito y alcance del estudio (Honestidad).

2. Explicar la función propietaria como analista y la función que se espera conferir al entrevistado. (Imparcialidad).
3. Hacer preguntas específicas para obtener respuestas cuantitativas (Hechos).
4. Evitar las preguntas que exijan opiniones interesadas, subjetividad y actitudes similares (habilidad).
5. Evitar el cuchicheo y las frases carentes de sentido (Claridad).
6. Ser cortés y comedido, absteniéndose de emitir juicios de valores. (Objetividad).
7. Conservar el control de la entrevista, evitando las divagaciones y los comentarios al margen de la cuestión.
8. Escuchar atentamente lo que se dice, guardándose de anticiparse a las respuestas (Comunicación).

Esta técnica fue utilizada para la recolección de los datos de la investigación, el entrevistador fue el docente investigador y los entrevistados, los alumnos.

3.2.3. Análisis de datos.

Después de recabar el material empírico señalado anteriormente, se buscaron algunas categorías para sistematizar la información, no es un proceso diferente al de la investigación (Hammersley y Atkinsons 1994), el análisis es paralelo a la información que se hace conforme se van recopilando los datos. Esto poco a poco va dando elementos reales de lo que pasa en la investigación y así el docente investigador se da cuenta de lo que va pasando con los alumnos.

El análisis permite ir generando conceptos a partir de los datos de la investigación, algunas veces son espontáneos cuando son de uso frecuente entre los actores, según: Shagoury, R., y Millar B. (2000), es “ver y ver otra vez” (Pág. 122), volver al material recabado para encontrar otro significado. Claro que hay que ir creciendo en actitudes que nos ayuden a esta tarea “sea paciente y confíe en que el

procesos de la investigación finalmente adquiere sentido para usted” (Hubbard S y Millar P. 2000 p. 44). Es por eso, que para el trabajo del análisis se lleva un procedimiento de trabajo.

3.3. PROCEDIMIENTO

La Investigación es como un arte, el artista es creativo desde la utilización de herramientas que llevan a que su obra tome vida. La utilización correcta de las diferentes técnicas permite al artista dar sentido y hacer correctamente lo que está haciendo. Entre mayor número de herramientas y posibilidades tenga el artista mayor será su probabilidad de crear algo atractivo. Análogamente hablando entre mayor número de técnicas tenga el investigador para la recolección de datos, mejor equipado estará para realizar su investigación

El investigador erróneamente, consideró que el análisis de los datos sería al final de la recolección, pero se ha señalado que es de manera paralela con la investigación. Shagoury, R., y Millar B. (2000), subrayan que permite recolectar datos con más calidad que los anteriores. Esta manera de proceder va dando más ventajas, para recoger datos de calidad y no solamente una mayor cantidad.

Hubbard S y Millar P. (2000) ilustra que la herramienta del docente investigador es el ojo y su labor, en el aula. Pero ahora los autores de este tema proporcionan algunas maneras de preparar los datos del análisis, cómo trabajar con el material empírico recabado por el docente o aportado por los alumnos.

3.3.1. Recolección de datos empíricos

Como primer material empírico se encuentran los Diarios del Alumno. En la realización de los diarios del alumno, hubo la necesidad de explicar en qué consistiría y cómo deberían de hacerse. Algunos de los diarios fueron extensos y otros fueron escuetos, sin embargo era el material del cual se partió para la realización del análisis. En los Diarios del Maestro al principio no dan mucha información sobre el trabajo cooperativo porque esto era un proceso y narra en ocasiones el contexto de la clase, pero a la medida que el curso va avanzando, se fue dando cuenta, de lo que estaba pasando en la investigación del aprendizaje cooperativo dentro del salón de clases.

Otros materiales fueron la observación externa que también arroja algunos datos, en ocasiones poco precisos, debido, a que el observador no conocía a los alumnos, y los refería diciendo “*el alumno de camisa roja*”, por dar un ejemplo.

Uno de los materiales que se considera que arrojó bastante información fueron las entrevistas hechas a los alumnos. Porque ya se encontraba en la entrevista la información a partir de la experiencia vivida por parte de los alumnos. Ellos arrojaron elementos positivos y negativos y sugerencias al trabajo cooperativo dentro del salón de clases.

A lo largo del tiempo indicado de agosto a noviembre se procedió a recabar el material empírico y poco a poco se inició su análisis. La acumulación de los datos empíricos a partir de los Diarios del alumno, materiales realizados por ellos, donde prestaron atención al trabajo de sus compañeros, fue una copia clara y proyectable. Los Registros del Maestro, la Observación Externa y las Entrevistas, también se fueron trabajando poco a poco. En los datos empíricos también se encuentran notas y observaciones que ayudan al docente investigador a fijar mejor el objeto de estudio.

Nombre del material	Descripción del número que veces que se realizaron a lo largo de la investigación.
Elección de muestra	En el primer día o segundo día de clases.
Diario del Alumno	Se realizó de manera semanal a lo largo de 3 meses y se realizaron 7 en total
Diario del Maestro	Se realizaron de manera semanal 8, en total
Observador externo	Se realizó una sola
Entrevista	Se realizaron 6
Sociograma	Se realizó solamente uno el primer día de clases

3.3.2. Análisis de los datos.

En el análisis realizado encontramos algunas coincidencias y comentarios por parte del docente y de los alumnos, es decir triangulaciones, que comprueban “la inferencia extraídas a partir de una fuente de información mediante el recurso a otra fuente de información” (Hammersley, 1994, p. 216). En algunos momentos del análisis de destacan los comentarios de alumnos y docente en puntos de coincidencia.

3.3.2.1. *Lectura cuidadosa.* Fue el primer paso después de recoger la información, para alcanzar una familiaridad con ella y extraer lo significativo. Los conceptos nativos fueron importantes porque pueden descubrirse fenómenos importantes o interesantes (Hammersley 1994), generando conceptos a partir de hechos importantes. Como diría Wittrock, (1989) examinar el corpus de datos. De esta lectura el docente buscó aquellas acciones y actitudes que iban siendo constantes

y les ponía un nombre, para ir formando su tabla de índices para tener elementos y continuar con el análisis de los demás materiales que iba recabando.

3.3.2.2. *Desarrollo de tipologías.* Después de la lectura hecha por el docente investigador se procedió como dice Lofland en (Hammersley 1994), tomar tiempo para hacer que las interpretaciones del problema. El docente dio lectura al material empírico y realizó una clasificación. A medida que pasó el tiempo y en el desarrollo del análisis el investigador iba encontrando nuevas tipologías en los datos recabados, permitiéndole clasificarlos y creceran los elementos de análisis. En algunos momentos la clasificación estuvo muy general pero en la medida en que el docente volvía a leer y releer el material empírico, encontró elementos que no tenían que ver mucho con el trabajo que estaba investigando, lo que permitió enfocar más su atención, en el objeto de estudio.

Fue necesario tener en cuenta, cuándo suceden las cosas, no solamente aquello que sucedió antes y después de acciones estudiadas. “El tiempo juega un papel importante en la interpretación de la información” (Hammersley, 1994, p. 211). El análisis se fue realizando después de haber recogido algunos datos empíricos es decir, no se espero a tener todos los materiales para inicial el análisis de los datos. En el mes de agosto se realizó un programa para lleva acabo la tarea del análisis, el cual fue el siguiente: Acumular y preparar los datos, para su organización y manipulación de ellos, por medio de: Notas de campo: registros y diarios. A los cuales se llamamos Diarios del Alumno y Registros del maestro. Observaciones Externas, etc.

3.3.2.3. *Confección de índices.* Fue la tarea de recolectar un legajo de notas de los materiales empíricos, con esto se fue realizando una tabla de contenido y se hicieron algunas anotaciones en los materiales empíricos. A la manera que los registros iban avanzando se realizaba la codificación y con resultado de ella, se estableció una tabla de códigos a la que se llamó “libro de códigos”, el cual lo se dividió en tres secciones la primera es el rol del maestro, para conocer sus

actitudes dentro del trabajo cooperativo, la segunda, el rol del alumno, porque es quien estará realizando el trabajo cooperativo y la última elementos a tomar en cuenta dónde se encontraba los elementos del aprendizaje cooperativo.

3.3.2.4. Memos. Primero se iban poniendo algunas notas en los datos empíricos pero posteriormente se realizaron memos. Por medio de los memos se pudo captar procesos, con base a los datos empíricos, ayudó a buscar y pensar lo que significaba una expresión, hacerse algunas preguntas, por ejemplo ¿Por qué dicen los alumnos que no entienden lo que van hacer? ¿Qué influye para que el alumno no trabaje cooperativamente? Las respuestas o comentarios ayudaron a la realización de categorías. El realizar memos no fue algo tan sencillo para el investigador. Fue todo un proceo por el cual el investigador tuvo que pasar para poderlos realizar correctamente. La realización de memos le permitió al investigador realizar afirmaciones, que posteriormente permitieron dar cuerpo al análisis.

3.3.2.5. Triangulación. Uno de los elementos que se buscó fue precisamente éste, el de encontrar triangulaciones entre las observaciones del maestro y las aportaciones de los alumnos, en los diarios y entrevistas, ya que las idea se repetía en dos o más materiales.

3.3.2.6. El análisis. “La tarea del análisis de los patrones existentes es descubrir y verificar aquellos vínculos que determina el mayor número posible de conexiones entre los datos del corpus” (Wittrock, 1989, p. 268). Es difícil de entender fuera de un contexto de investigación. El proceso fue ir recogiendo datos importantes de cada uno de los instrumentos, se realizaron memos afirmaciones para logra el análisis.

Al recabar la información de todos los datos, se procuró no dejar todo al final, para ir avanzando en la organización del análisis, poniendo de manifiesto lo que Hubbard (2000) dice: “sea paciente y confié en que el proceso de la investigación

finalmente adquiere sentido para usted” (Pág. 44), se realizó el análisis poco a poco. La investigación y sobre todo los resultados se fueron escribiendo y poniendo de manifiesto lo que se iba encontrando y se le dio cuerpo al trabajo.

Con este proceso el investigador iba encontrando, información cada vez más enriquecedora, una de ellas fue el darse cuenta que los Registros del Maestro necesitaban estar cada vez más detallados de acuerdo al foco de atención de la investigación., permitió ir adquiriendo habilidad para ir realizando no solo la recopilación de datos sino también, habilidad para seguir analizando los demás datos que resultaban a la medida que la investigación avanzaba. Con los informes adquiridos a lo largo de la investigación y analizados se fue teorizando lo datos encontrados.

IV ANALISIS DE LOS DATOS

La transición al trabajo cooperativo:

Ventajas y Desventajas

El objetivo de la investigación, es generar conocimiento sobre la aplicación de métodos cooperativos para la enseñanza de disciplinas específicas; de este objetivo se desprenden la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son las ventajas y desventajas del aprendizaje cooperativo para los alumnos que estudian la licenciatura en filosofía?

La investigación se realizó en el Instituto de Filosofía; con los alumnos que cursan el 5o. semestre de la Licenciatura en Filosofía. En el análisis, dentro de las ventajas, se hablará de los logros obtenidos en el desarrollo de la implementación de las estrategias de aprendizaje cooperativo. Al hablar de desventajas se señalarán las limitaciones que se encontraron al trabajar con estrategias del trabajo cooperativo.

Para dar cuenta del análisis, se tomaron en consideración los datos recabados a lo largo de ocho sesiones; estos datos obtenidos por medio de diversas herramientas como el registro de observación, realizadas por el docente a las cuales les llamamos registros del maestro (RM), donde el maestro hizo un registro de lo que acontecía en el salón de clases, por su parte, los alumnos llevaban el diario del alumno (DA), cada día de clase se le pidió a un alumno diferente que realizara un registro de lo que acontecía en clase, lo que dicen o hacen sus compañeros. También hubo observaciones externas (OE). Otro instrumento para recabar información, fueron las entrevistas realizadas a los alumnos (En). Las

claves: RM, DA, OE. En aparecen en las viñetas a lo largo del análisis de la investigación.

El capítulo tiene cuatro apartados, cada uno de ellos comprende lo siguiente:

- Transición de clases magisteriales al aprendizaje cooperativo: que trata sobre el cambio de clases magisteriales, con todo el grupo al trabajo en equipos
- Proceso del trabajo cooperativo: Que describe las etapas desarrolladas a lo largo de la investigación para trabajar con estrategias de aprendizaje cooperativo; las relaciones dadas entre el docente y los alumnos, entre los alumnos, y la percepción de esas relaciones.
- Logros del trabajo cooperativo: En este apartado, se resaltan los logros obtenidos en el trabajo cooperativo y su influencia en los alumnos. Así mismo, se destaca la participación de los alumnos en los pequeños equipos, el desarrollo de destrezas personales, la interacción entre sus compañeros.
- Dificultades en la implementación del aprendizaje cooperativo: destaca, las dificultades encontradas en el momento de la implementación de las estrategias cooperativas.

4.1. TRANSICIÓN DE LAS CLASES MAGISTERIALES AL APRENDIZAJE COOPERATIVO.

En este primer apartado, se hallará el desarrollo realizado dentro del salón de clases, la manera como se ha concebido la clase magisterial y la participación de

docente y alumnos en ella. En esta parte, ha destacado en quién cae la responsabilidad de la educación y se ha considerado otras maneras de lograr el aprendizaje. Se inició el proceso al aprendizaje cooperativo, los alumnos dieron su apreciación de la manera en que se trabajó dentro del salón de clases. Para conocer las ventajas, y desventajas del aprendizaje cooperativo, en los alumnos del Instituto de Filosofía, se contrastó con el trabajo de las clases magisteriales, y el trabajo con estrategias cooperativas.

La relación en el trabajo magisterial ha sido clara, el maestro era quien condució la clase, y la socialización: el docente mayormente dando la espalda al pizarrón, a un lado del escritorio donde suele colocar su material para las clases (Cfr RM, 4), en el escritorio es donde solían colocar su material para la clase *“Saqué las hojas sobre el conocimiento de los alumnos, las evaluaciones, el programa y el glosario que les iba a entregar, las puse en el escritorio”* (RM, 6). A simple vista no tenía importancia la manera como se estaban socializado el salón, pero influía, los alumnos estaban de frente a él.

4.1.1. Participación del maestro y alumnos en la clase magisterial.

Respecto a la dinámica que se ha dado dentro del salón de clases, los alumnos comentaron, que dejaban la responsabilidad al maestro, él hablaba y ellos escuchaban, *“...la opinión del profesor sigue siendo marcada pues también yo digo que es necesaria...”* (En, 16), la actitud de ellos ha sido pasiva, y han considerado la participación del maestro es la que debe llevar la clase, *“Pues es que tiene unas ventajas. La ventaja es que de cierta manera, tú como maestro, traes la información y la expones, y hay como que una asimilación, una atención más hacia tí”* (En, 26). Posiblemente ha sido la costumbre de dinámica de la clase magisterial dejar todo en las manos y guía del maestro, los alumnos han expresado que ha sido una actitud aprendida en otros niveles educativos, *“Creo*

que la educación que nos han enseñado..., desde la primaria..., el profesor es quien dice..., de repente la opinión es del alumno...” (En 16), posiblemente por este motivo lo han asumido como actitud normal de ellos.

Ha sido característico de las clases magisteriales que el maestro hablaba y el alumno escuchaba, podría ser que ellos, no habían visto la clase como compromiso personal, y por lo tanto sus acciones han sido atender a los maestros, para ellos el maestro han sido quien ha llevado la pauta, y ha dirigido el aprendizaje.

Se ha abordado lo que el alumno piensa de la clase magisterial y como ha procedido el maestro. En la investigación realizada, el maestro ha abierto diálogo en las primeras clases, con una pregunta, motivándolos a la reflexión, se encontró que hubo participación de pocos, *“Armando Toño... Toño, Jesús y Jaime”* (RM, 15), a la siguientes semana *“Armando mientras habla... Teto toma un vaso del suelo, y lo mira... Después que termina Armando, habla Vicente”* (RM, 20), se ha observado que los alumnos han sido los mismos, aún antes de terminar se ha destacado la participación de *Armando y Toño hacen preguntas... estoy explicando y participa Toño, Jesús, Jaime* (RM, 21), fue evidente que participaron las mismas personas: Armando, Toño, Jesús y Jaime. Los alumnos participantes han sido pocos, en la clase magisterial o al haber realizado un plenario. Parece que no hay costumbre de participar, solo hablan pocos y siempre los mismos, *“Toño habló un poco... Participó Chuy, otros se callaron...Luis dijo que era un esquema confuso”* (RM, 28). En la tercera clase ya se conocía a los alumnos que participaban más, se destacaron los nombres de Toño y Chuy. De un grupo de 23 alumnos, participaron Toño, Chuy, Armando, Jaime, Vicente, podría decirse un 22 por ciento, del total del grupo.

Se realizó un trabajo en equipos, y después un plenario, todos los integrantes del equipo tuvieron la oportunidad de participar, pero la reacción de algunos fue:

“Peño le dice a sus compañeros: tú lo explicas, pero le contesta Carlos: sí, Chente lo explica, y Chente, él no dijo nada” (RM, 19). Habiéndose observado las actitudes de los alumnos se procedió a implementar las estrategias de aprendizaje cooperativo, ya que los alumnos parecen que han estado dando algunos pasos, pero no ha sido lo mejor que habían logrado, fue por ello que se procedió a trabajar de diferente manera.

El docente ha llegado a pensar que cuando algunos alumnos han participado, el grupo es un grupo participativo; cuando en realidad han sido pocos alumnos, Erróneamente se ha pensado, que cuando ellos han comprendido un concepto, un tema, o la clase, ha sido comprendida por todos los alumnos. El maestro no se ha percatado de la situación, o posiblemente si, *“Les dije que pusieran un coordinador, y que cada vez que haya trabajo en equipo fuera uno diferente. ¿Lo han hecho o han sido siempre los mismos? ¿He ayudado al otro a perder el miedo, para que lleve el trabajo del equipo, o mejor lo he hecho yo? ¿Esto solamente lo sabrían ustedes?”* (RM, 83). El maestro se ha percatado que aún en los pequeños equipos la manera de proceder ha sido la misma, en un principio, pero también se dio cuenta que las actitudes fueron cambiando a lo largo del proceso.

4.1.2. Un pequeño paso al aprendizaje cooperativo.

El trabajo se realizó los viernes de 11 a 13 horas, no fue tan sencillo por este horario pues los alumnos deseaban retirarse. *“...pues ya no es tan positivo..., de que es viernes, y que ya es un poco pesada la semana”* (En, 37). El camino implicó socializar de diferente manera en el salón de clases, para que los alumnos estuvieran cara a cara, para realizar los trabajos que fueron asignados. El grupo se dividió en pequeños equipos, fueron formados de distintas maneras: algunas veces por afinidad y otras en relación a la técnica del sociograma realizado los

primeros días de clase. Lo atractivo en el trabajo cooperativo, fue cuando los pequeños equipos, estaban formados por alumnos de diferentes niveles cognitivos, o habilidades.

En el proceso de cambio se percibieron entre los alumnos, otras actitudes de sus compañeros, *“al grupo lo percibo participativo”* (DA, 1), y en la de los pequeños equipos, el resultado fue una mayor participación, estar agrupados, no asegura confianza y cooperación, pero no se descartó que se pudiera dar. En el trabajo cooperativo entre los alumnos, se dio una relación entre iguales, esto significó que posiblemente, al alumno le dio más confianza entre sus compañeros, que cuando se encuentra de frente al maestro, o con todos sus compañeros del grupo, tal vez no ha sido fácil expresar lo que piensa, por eso ha sido poca la participación de algunos. Esto llevo al docente a observar estas actitudes de los alumnos, implicó un cambio de la estructura básica del salón de clases, porque el trabajo cooperativo se realiza en pequeños equipos, no es el clásico salón de clase de todos los alumnos frente al maestro.

El alumno tenía la experiencia de haber trabajado en pequeños equipos, lo que significaba: un tiempo para trabajar fuera del salón, y dispersión. El proceder que se tenía, no facilitó trabajar en equipos sin que el alumno añorara su práctica y actitudes anteriores, *“no quieren hacer nada”* (RM, 46,a), se acordaba constantemente de su antiguo proceder *“ahora no hemos tenido descanso, necesitamos uno. Magaña, le siguió y después otros miembros del equipo. Y le dije a Israel ‘Tu necesitas un descanso,’ entonces tómate unos minutos de 3 a 5 pero no alborotes a tus compañeros, sobre todo porque algunos están trabajando”* (RM, 46,a). El docente consideró que el hábito que tenía el alumno podría no facilitar, lo que el había planeado para la clase; sin embargo, siguió trabajando como se había propuesto hacerlo, con las estrategias de aprendizaje cooperativo. Haber dado el paso de la clase magisterial al trabajo cooperativo no fue sencillo, si además añade, que se realizó el último día de la semana.

La percepción que el alumno tuvo de la clase magisterial, y el trabajo cooperativo fue detectable, su actitud pasiva escuchando lo que dijo el maestro, o alguno de sus compañeros, *“El diálogo tal vez como que muy profundo, la comunicación muy profunda.. lo puedo comprobar en el aspecto de los grupitos,... estamos compartiendo no solamente una idea..., o algo que dice el autor, o la teoría sino que también estamos compartiendo desde nuestra experiencia”* (En, 35). El alumno por su parte percibió que se han reunido para compartir una idea, o un tema a trabajar, o a desarrollar, e implicó aún más que eso, se percataron de la participación de ellos, *“La participación ha sido muy activa, primero porque es necesaria..., el equipo de alguna manera te exige..., porque el otro tiene que hablar pero pues no va hablar toda la clase, entonces necesariamente tu tienes que dar un aporte”* (En, 17), su apreciación fue que el trabajo realizado en clase ha sido diferente.

Los alumnos distinguieron el trabajo realizado, no lo llamaron cooperativo, pues no conocían el término solo lo realizaban. Se percataban que *“hay más participación en los pequeños equipos que cuando es magisterial”* (En, 2). Esta fue una constante, que se repitió en las entrevistas realizadas a los alumnos, donde el trabajo de los pequeños equipos les implicó mayor participación. *“se me hace pues interesante esto que se comparte entre equipos... de cierta manera tienen algún alcance”* (En 27). Cada uno de los alumnos con sus propias palabras, y experiencia ha dado cuenta de lo diferente que fue sintiendo y asumiendo la dinámica del trabajo cooperativo.

En otras palabras, *“...porque bueno, cada equipo a través de su propia dinámica trata de aportar...”*(En 28), se hizo énfasis en la diferencia que se marca en el trabajo de equipo, *“yo he visto que sí, porque nosotros mismos nos preguntamos ¿tú que opinas?”* (En 8), esto se fue realizando ordinariamente, *“Al que vemos como que esté muy distraído, o que se vé que no leyó nada, o lo que sea pero tratamos de participar todos”* (En, 9), el paso a la interacción con sus compañeros

se fue dando de manera paulatina, y acogiendo las actitudes que se iban presentando entre ellos.

La participación fue positiva, *“en mi equipo siento que hay buena participación..., el equipo de repente..., trató de dar la solución”* (En, 18), para algunos alumnos hubo un poco de dificultad, *“La participación verbal no se me da fácil”* (En, 3), Los alumnos expresaron que el trabajo en los pequeños equipos, les ha proporcionado cercanía, posibilidad de participación, y de cooperación. Otro comentó *“en las ultimas clases se ha tratado de ponernos a trabajar en grupo, entonces yo creo que hay un cambio”* (En, 7). El alumno percibió los cambios que se han realizado de la clase magisterial al aprendizaje cooperativo. Fue un proceso por parte de los alumnos y del docente, lo que llevó al docente a continuar con su tarea de implementar estrategias de aprendizaje cooperativo.

Los alumnos se dieron cuenta del proceso de transición de la clase magisterial a la clase cooperativa, principalmente porque ya no dejaron la responsabilidad al maestro, sino que asumieron su participación, se dieron cuenta de los aspectos positivos del trabajo cooperativo y distinguieron algunos elementos que no les favorecieron.

No se ha ahondado mucho sobre los beneficios que a los alumnos, les ha llevado trabajar cooperativamente, porque más adelante habrá un capítulo destinado para conocer las ventajas que se han logrado con esta metodología.

4.2. EL PROCESO DEL TRABAJO COOPERATIVO

A continuación se hace notar cual fue el proceso que ha llevado el trabajo cooperativo en el salón de clases y las etapas por la que pasaron los alumnos del 5º semestre de filosofía. Fue notable que en ocasiones, en los grupos existían alumnos que no querían trabajar en equipo, porque habían sido los que trabajaban y se encontraban con compañeros que no trabajaban. En esta parte encontraremos como se dio el proceso al trabajo cooperativo, los cambios que ocurrieron, la comparación de las relaciones que se dieron entre los alumnos y con el docente.

Trabajar con esta metodología de aprendizaje cooperativo fue iniciar todo un proceso: binas, pequeños equipos, relaciones de los alumnos y el docente y las relaciones con el método de trabajo. No consistió solamente reunir a los alumnos en equipos de trabajo.

4.2.1. Formación de binas.

El trabajo consistió desde la forma más sencilla como es la bina *“se repartió otra hoja, era el programa para dialogarlo y compartirlo con otro compañero”* (DA, 1), Los alumnos hacen notar que es un trabajo simple de diálogo con otro. No es una actividad complicada, como todo proceso que inicia desde lo sencillo. El maestro inició el proceso con los alumnos, con tareas, y labores sencillas para sensibilizarlos a dicha metodología. Desde el primer día de clases, al estar frente al grupo, *“les pedí que lo leyeran en parejas”* (RM, 13). No implicó gran ciencia, ni el conocimiento de habilidades de los alumnos, consistió en trabajar con el compañero que estaba a su lado. Llamó la atención del maestro, que a pesar de la instrucción que se había dado, algunos alumnos no procedieron como se indicó, *“algunos de los alumnos estaban leyendo solos”* (RM, 13), él se acercó y les dijo:

“hay que leerlo en parejas” (RM, 14), él pensó que el proceso sería lento para inducir a los alumnos al trabajo cooperativo.

La siguiente semana se trabajó igual, en binas *“iniciamos la clase con la primera actividad de aprendizaje. Me paré enfrente del grupo y les dije: lo vamos a hacer en equipos de dos personas”* (RM, 16), Esta manera de proceder era la misma de la semana pasada, al parecer mejoró, algunos alumnos se organizaron más rápido que anteriormente, en el segundo salió mejor y se conoció como quedaron organizadas (Cfr. RM, 17). Esta manera de trabajar permitió posteriormente dar otro paso al trabajo cooperativo *“Trabajaron nuevamente en binas...Tiempo después les pedí que trabajaran en cuartetos”* (RM, 17). Este fue un primer logro en el proceso, lo que permitiría trabajar en pequeños equipos. *“los alumnos unen las mesas en grupos de 4, las mesas son cortas, acomodan las sillas viéndose de frente”* (OE, 7) también lo señaló el observador externo.

4.2.2. El trabajo en pequeños equipos.

Se siguió con el proceso, los alumnos trabajaron en binas, después cuartetos, es decir, se trabajó en pequeños equipos, ya se iba trazando el camino. Ahora, el maestro les pidió organizar equipos, para que él se diera cuenta cómo se reunirían. Usualmente en los equipos dentro de un salón de clase, se reúnen los compañeros que ya se conocen. Pero la sorpresa del maestro fue al ver que los alumnos se agrupaban al azar. *“Lo primero, hay que hacer 5 equipos..., Vamos a enumerarnos dijo Toño... ...se empezaron a enumerar.”* (RM, 30). El trabajo en binas, y el de cuartetos, se habían realizado con el compañero más próximo. Cuando se les dijo que era momento de trabajar en equipo los alumnos salieron del salón, ante lo que el docente se quedó sorprendido, ya que las técnicas de trabajo cooperativo se efectúan dentro del salón, *“...los equipos se dispusieron a trabajar saliéndose del salón de clases”* (RM, 31), fue otro punto que dio su giro,

no se realizó manera violenta, dejó que los alumnos trabajaran donde quisieran, pero en una siguiente ocasión, "*Dice el maestro: hoy los equipos van a ser como el día del encuentro académico, pero dentro del salón*" (OE, 6), implicó un cambio de la estructura social del salón, pero también en la manera de proceder del alumno y docente.

Cuando el trabajo de los pequeños equipos se realizó fuera del salón de clases, permitió al maestro realizar otra actividad y tener una distracción al monitoreo "*aproveché unos minutos para salir a la secretaría*". (RM, 31), la labor de monitorear, y conocer el avance de los alumnos, se perdió por haber realizado otra acción diferente. Por otra parte en ellos posiblemente pudo provocar ver el trabajo como un tiempo de descanso o de platicar de otros temas, porque el maestro no estaba monitoreando la actividad. Por cuestiones institucionales, se perdió la continuidad del trabajo, pero el docente conservó la esperanza que la manera de proceder en la clase, había sido considerada por los alumnos como diferente a otras y, sobre todo, que el trabajo dentro del salón fue de manera activa con la participación de ellos.

Pasaron 15 días antes de volverse a encontrar maestro y alumnos en el salón de clases como el trabajo cooperativo se fue interrumpido se vuelve nuevamente a continuar con el proceso de implementar las estrategias de aprendizaje cooperativo dentro de los contenidos de la materia de didáctica de la filosofía. No resultó sencillo de reiniciar este proceso, por el tipo de educación que han recibido anteriormente, uno de ellos lo describe así, "*Hemos recibido una educación dirigida, al darnos otro método está bien, pero se dificulta*" (RM, 82). Si esta fue la expresión de uno de los alumnos que participaba activamente en los pequeños equipos y fuera de ellos, posiblemente los demás alumnos tengan la misma experiencia de trabajo y es por ello que ha resultado difícil trabajar cooperativamente.

Hasta el momento, se ha descrito la manera de cómo el maestro, y los alumnos iniciaron el trabajo cooperativo, a partir de este momento se describe lo referente al labor que se realizó de manera cooperativa, sin confrontarlo con la clase magisterial. La clase dio un giro, el maestro poseía un conocimiento del desarrollo de la clase; de los alumnos que participaban más y de los que participaban menos; de aquellos que buscaban cualquier pretexto para ausentarse del salón; de aquellos que eran responsables en las actividades, y en la entrega de productos, de las inquietudes respecto a la clase y de los hábitos de trabajo cuando realizaban los pequeños equipos. Conocía algunos momentos extracurriculares que afectaban sus clases, y por lo cual modificó los contenidos del curso, y tuvo que hacer una reflexión de lo que valdría la pena que el alumno aprendiera de la materia, primero dejó que los alumnos armaran los equipos de trabajo, y posteriormente los organizó él.

Maestro y alumnos tuvieron diferentes actitudes en el trabajo, llevándolos a una nueva relación en el trabajo. Como se ha comentado con anterioridad para algunos es valioso y para uno que otro no *“le es difícil comprender la dinámica de trabajo en grupo, les parece infantil” (RM, 80)*. Aunque en otro momento expresó *“nos mantienes atentos y constantes en la clase” (RM, 41)*, estas expresiones aunque contrarias se refieren al mismo alumno.

4.2.3. La relación maestro-alumno.

El trabajo cooperativo implicó una nueva relación entre el maestro con los alumnos, y entre los mismos alumnos. Los alumnos aún no sabían darle nombre a lo que pasaba en la clase *“El trabajo de los pequeños equipos, mmm, yo digo, en estas últimas clases has estado como que al pendiente de los equipos...” (En 32)*, notaron la presencia del maestro y una posible manera de haber estado en la clase, perciben la interacción que tuvo entre los miembros de los pequeños

equipos, lo sintieron cercano, constante, además que les puso nuevos retos. Por su parte el maestro tuvo la oportunidad de hacer algunas modificaciones a la organización de su trabajo con la ayuda de sus alumnos.

El maestro en la clase magisterial es quien la ha llevado, y los alumnos han tomado la actitud pasiva frente a él. Las relaciones han cambiado y permitió que el alumno se acerque al maestro, posiblemente ha perdido el miedo a la participación en clase y ha visto la relación entre maestro y alumno de manera horizontal y no tan vertical, como la podía haber visto antes, *“El profesor llega a mi equipo para observar y hacer algunas anotaciones, y continúa su recorrido por los otros equipos”* (DA, 13). Así lo reportó el alumno.

La nueva relación ayudó a tener un clima diferente en el salón, el maestro cambió sus actitudes con ellos y se volvió accesible, *“En este momento me dice Vicente: «de mi equipo, nadie trajo las hojas». Me fui al escritorio y traje un libro y le dije: «espero que este texto les ayude un poco»”* (RM, 42), posiblemente en otro momento los alumnos no hubieran tenido la confianza de exponerle lo que les pasaba, tal vez por temor a la reprimenda o pensar que les pueda regañar o llamar la atención por no haber traído el material necesario para trabajar ese día; sin embargo, la reacción del maestro fue de proporcionarles el material a trabajar.

Esta misma relación permitió al alumno exponerle al maestro una instrucción mal planteada, *“Carlos Ortega me hizo una observación, «desde el encabezado de las instrucciones estaba mal, porque aquí dice que todos son objetivos, y no lo son»... , les dije que tendría más cuidado al realizar las actividades”* (RM, 46), el alumno ha asumido su responsabilidad activa en el trabajo, incluso ha podido identificar los errores en la actividad elaborada por el maestro, la reacción del maestro fue aceptar las observaciones.

El maestro evaluó el desarrollo del proceso, *“Comenté al grupo que antes de continuar, vamos a contestar una encuesta sobre lo que hasta hoy hemos*

aprendido.” (RM, 41), después permitió que los alumnos expresaran sus comentarios “*Dice el maestro: aunque, ya contestaron, quisiera que lo pudieran externar*” (OE, 1), uno de ellos Toño “*dijo que las palabras del glosario le habían ayudado para conceptualizar algunas ideas*” (RM 41), posiblemente la pregunta o los tipos de preguntas le animaron a expresar lo que pensaba, “*Con la pregunta genera la participación de alumnos de manera alternada... El maestro pregunta ¿algún otro?*” (OE, 2). Cuando el maestro planeó preguntas a los alumnos participaron, en un primer momento los mismos; pero a la medida que avanzó en el trabajo cooperativo fueron diferentes. Al maestro se le ha tomado como el guía, conductor, asesor y han considerado valiosa la manera como el maestro ha participado de frente a los alumnos, “*en el sentido..., facilitador para poder aprender, digo facilitador..., o sea el guía en este caso, el profesor es el que va orientar, el que va dándonos las pautas hacia donde, y por dónde...* (En 46), actitudes positivas vistas por el alumno. El maestro no llegó de manera impositiva para realizar el trabajo que ellos realizaban, ellos han acogido con satisfacción la presencia del maestro, “*cuando llegas, y te acercas o pregunta..., pues sí, si es valioso*” (En, 5). Otros sin embargo lo tomaron como una interrupción al trabajo, , “*Irving interrumpió, al ver que habíamos terminado, para darnos la segunda hojas..., interrumpió de nuevo, para ponernos a trabajar en binas..., interrumpió para discutir el trabajo realizado*” (En, 21-22), posiblemente porque se encontraban realizándolo de manera concentrada. Cuando el alumno está concentrado trabajando, alguna distracción, aún por parte del maestro la tomaron como interrupción.

La relación entre maestro y alumnos ha tomado otro cause, platicaron otros temas además de la clase “*Concluimos la sesión de hoy..., entre aclaraciones personales con el profesor, y varios comentarios a la clase*” (DA, 15). Los alumnos han percibido al maestro como la persona que les acompañaba en el desarrollo de las clases, “*yo considero que es buen, porque... tus intervenciones incluso no son de llegar, y dar respuesta*” (En, 10). El alumno fue tomando al maestro como la

persona que orientaba el trabajo y le permitió hacer ejercicios de reflexión, “...de orientar..., si hay duda tratas de que el equipo responda... ..nos pones a pensar... este tipo de intervenciones vale la pena y deberían de seguir” (En, 11). Han pedido al maestro que continúe con esta manera de interactuar con los alumnos, han tomado la persona del maestro como aquel que se ha interesado por trabajo de ellos, por medio de preguntas y de interacciones, cercanía “una pregunta que te distingue mucho es... ¿cómo estamos trabajando?, ¿cómo? En ese sentido si ayudas bastante?” (En, 11), Las nuevas relaciones que se dieron entre maestro y alumnos han permitido cercanía con ellos, y confianza, ha sido visto el trabajo de él de manera positiva, pendiente del trabajo en los pequeños equipos, que les cuestionó y exigió en las diferentes actividades.

A los alumnos les permitió retroalimentar al maestro, a éste por su parte le dieron la oportunidad de realizar algunos cambios en las actividades propuestas, para que el trabajo cooperativo tuviera éxito. En algunos momentos hubo interrupciones por parte del alumno cuando no tenía claras las instrucciones del trabajo. Cuando no estaban claras las indicaciones para los alumnos el maestro y alumnos tenían que interrumpir constantemente, “Les digo... me acerco para decirles ¿qué paso?... Les digo «hacemos el cambio»” (RM, 18). El maestro cambió su manera de proceder en la clase, después de hacer unas cuantas reflexiones se dio cuenta que una posible solución era poner todo por escrito, la cual fue notado por los alumnos “Hay una creatividad, y un interés también de parte del profesor por accedernos información”, (En 44), los alumnos percibieron el interés del maestro para que ellos tuvieran el aprendizaje necesario. El maestro tomó el papel de moderador, guía y acompañante de los alumnos en los pequeños equipos, ellos por su parte aprecian el interés del maestro por el aprendizaje de los alumnos

4.2.4. Relación alumno-alumno.

Durante el proceso la relación del maestro con los alumnos se modificó notablemente, pero también se logró otra modificación, la relación que había entre los alumnos, ellos lo manifestaron en diferentes momentos y de diferentes maneras, el cambio que se dio entre los compañeros fue tanto de manera afectiva como cognitiva.

Los alumnos se dieron cuenta que muchas veces en el trabajo con todo el grupo algunos se pierden “...pues cuando se reúnen por grupos..., te das cuenta como anda la otra persona, cuáles, cómo, qué son sus dudas..., como que en la masa... de repente se esconde uno en otro” (En 16). En los pequeños equipos fue otra manera en que actuaron los alumnos, es algo de lo que ellos más evidenciaron. La manera de estar trabajando en los pequeños equipos produce “un interés mayor quizás, para poder estar disponibles en los trabajos que se presentan en la clase” (En, 44). Los alumnos han descubierto que en sus compañeros hay una manera diferente de proceder cuando trabajan en pequeños equipos, esto les permitió poner incluso más atención en el desempeño de la clase, “Cuando están todos..., hablan unos, o hablan otros, no habla la mayoría” (En, 36), algunos empezaron a ser más concientes de la conducta de sus compañeros, porque iban notando el proceder de ellos en grupos pequeños y cuando estaba el grupo en pleno.

La interacción ha ido modificándose entre ellos, pues los alumnos que se destacan porque hablaban mayormente en las clases, no son los que llevan la voz sonante, en los pequeños equipos. La referencia que han hecho los alumnos, cuando han opinado del trabajo en los pequeños equipos, ha sido la actitud de sus compañeros, “los logros que hacemos, si se ven” (En 9). Han considerado los logros de manera grupal y ya no individual como posiblemente lo habían hecho con anterioridad.

El alumno que en ocasiones pasaba desapercibido en el salón de clases, ya no; al contrario, pasaron de la indiferencia de sus compañeros a la atención “incluso

por ejemplo, hay unas personas que de repente son muy calladas, o menos participativas, de repente en grupos chicos, son más capaces de organizar..., muy diferente en la participación en grupos enormes, a grupos chicos” (En, 19). Posiblemente no sentían la necesidad de hablar, pero ahora la manera en que se procedió tuvieron la oportunidad de compartir lo que pensaban, “considero que todos hemos aportado y colaborado atentamente en el trabajo” (DA, 22). Han notado que todos los miembros del equipo han sido capaces de colaborar en el trabajo, actividad que no se había dado de esta manera en otro momento.

Los alumnos se han sentido tomados en cuenta, y son tomados en cuenta por sus compañeros *“A Marcos Macías le dije que no me acordaba en que equipo estaba. El me contestó: que la semana pasada no asistió a clases, y que por eso no sabía en que equipo iba, y le contesté, creo que te toca con Israel. Cuando se estaba acomodando, en el equipo que el indique, Vicente le dijo que él pertenecía al equipo de ellos que la semana pasada solamente eran tres, porque él no había asistido” (RM, 45). El miembro del equipo no ha pasado desapercibido en su equipo y los demás miembros lo han tomado en cuenta y saben que forma parte de su equipo.*

Los pequeños equipos, permitieron que las actitudes fueran diferentes a las acostumbradas, *“Los equipos yo los siento más o menos equilibrados, porque ya no me tocó con el compañerito que siempre me toca..., pues en cinco minutos podemos hacer las cosas y el resto podemos hacer desastre, o ya sé como trabaja el otro. Entonces al momento de tocarme con un grupo distinto, tengo que ir, primero, así como que cachando quienes son y más cuando son compañeros que no he tratado, y eso ha ayudado” (En 40), esta manera en la que se organizaron los equipos por parte del maestro desencadenó a otra manera de interactuar con los compañeros, permitiéndose conocer a otros compañeros.*

El maestro pregunta a los alumnos *¿Se han dado que a lo largo de estos dos años y medio casi no has tenido la comunicación con todos, para decir con éste no sé cómo trabajar? El alumno responde, tal vez con el grupo que empecé sí, pero como este semestre se fusionó el 4° D, el 4° B y el 4° C..., entonces con todos los que llegaron no había tenido chance de trabajar, ni de tratar, entonces como que ahora en este grupo que me tocó, creo que no me tocó con nadie de mi salón anterior, ah, si solo con Luis..., los demás son desconocidos*” (En 40-41) se notó que la fusión que habían tenido los grupos de cuarto semestre no ayudaba, al inicio, al trabajo en equipo, pero no imposibilitó en el trabajo cooperativo. El maestro ha considerado que cuando el alumno ha descubierto esta faceta en sus compañeros el trabajo tuvo un sentido distinto, fue trabajo de clase y desde sus vidas *“...también hay parte de la experiencia de la vida”* (En 35), éstas maneras en las que procedió el alumno, ayudó a estimular a los miembros de los pequeños equipos.

Los alumnos percibieron que fue la manera en la que había que trabajar juntos, los obligaba a participar *“en los pequeños equipos no pasa esto, o no puede pasar, porque de alguna manera todos tenemos que trabajar en conjunto”* (En 11,a), ellos han afirmado que las interacciones han cambiado, *“este planteará una dinámica distinta..., a lo mejor no se logró el objetivo..., sí hubo una interacción entre compañeros pues si se da..., se llega a sentir dentro de la misma dinámica de la clase.”* (En, 30). La interacción entre los miembros del equipo, se fue modificando cada vez que trabajaban en alguna tarea.

Posiblemente los alumnos notaron muchos cambios, en el trabajo desarrollado dentro del aprendizaje cooperativo. Algunos tuvieron la capacidad para observar esos cambios que se produjeron en el interior del grupo, otros posiblemente no lo percibieron, *“Seguramente que sí., al menos si he podido, en mi caso particular, conocer a compañeros que yo no había tratado tanto, un conocimiento más bien personal y no tanto de vista”* (En, 36). En este sentido los alumnos del grupo

tuvieron la oportunidad de intercambiar ideas y maneras de trabajar con sus compañeros que no habían trabajado con anterioridad y permitió nuevas relaciones con sus compañeros.

Otra de las características sobresalientes en las nuevas actitudes que tuvieron los alumnos en el trabajo cooperativo fue el trabajar animosamente. Ellos conocían el tema a desarrollar (Cfr. DA 13,16,18,19), *“empezamos a leer y se hicieron varios comentarios en donde se rescataron algunas características que se deben de tomar en cuenta para realizar los objetivos generales, y de los objetivos particulares”* (DA, 19). Fueron asumiendo el papel de trabajar, *“Las binas ayudaron mucho para el cuarteto”* (DA, 21). Cuando logran ver los logros en ellos lo expresan de manera verbal y escrita *“considero que el grupo ha trabajado rápido, y bien, los cuatro, como en binas”* (DA, 22). Se presentó el proceso antes de señalar las ventajas y desventajas que tuvo el aprendizaje cooperativo para los estudiantes de filosofía. A partir de este momento se van a mostrar las ventajas y desventajas, de la utilización de las técnicas de aprendizaje cooperativo.

4.3. LOGROS AL TRABAJAR COOPERATIVAMENTE

En los apartados anteriores se dio a conocer cual fue el desarrollo de la clase magisterial y cómo se dio el paso a trabajar de manera cooperativa. Después se mostró como había sido el proceso del trabajo cooperativo, en los alumnos.

Cuando en la clase se ha trabajado en equipos, pero no cooperativamente, los alumnos han trabajado unidos, han elaborado algunos productos, han intercambiado información, pero el grado de aprendizaje ha sido mínimo. Algunos de los alumnos se han aprovechado de los esfuerzos que han realizado los compañeros, que han sido trabajadores y responsables. Por lo que en ocasiones

estos últimos se han sentido utilizados por sus compañeros. Ha ocurrido que en estos tipos de grupos, algunos alumnos han sido los que aprendieron y otros han cubierto las necesidades secundarias de fotocopiar el material, de haber escrito en la computadora, han engargolado el trabajo, han hecho actividades de apoyo, y no intelectuales. De aquí en adelante se plasmarán aquellos puntos que han sido positivos o negativos que se encontraron mediante la investigación.

4.3.1. El maestro ayudó a la socialización del alumno.

El maestro implementó estrategias de aprendizaje cooperativo *“Las binas ayudaron mucho para el cuarteto”* (DA, 21). El maestro puso atención a ésta enunciación del alumno, reforzó el trabajo en los equipos, lo que le permitió notar los cambios que se fueron produciendo en el trabajo:

Haber hecho una transición de una magisterial al trabajo cooperativo, fue todo un reto. Como un primer punto se puede destacar que: trabajar cooperativamente implica el conocimiento de un conjunto de estrategias.

El logro producido por la intervención del maestro fue organizar equipos con diferentes niveles cognitivos y ayudar al alumno a trabajar con otro compañero diferente a los que acostumbraban, *“efectivamente como que si se llega a dar un poquito más la comunidad de aprendizaje”* (En, 36), auxiliándolos a socializar con otros compañeros, acción que se piensa que se da entre los alumnos, solamente por pertenecer a la misma clase, porque no necesariamente ocurre.

La ayuda al compañero se realizó de manera constante, cuando no sabía, o estaba distraído o no comprendía lo que hacían en el pequeño equipo, cuando uno de los estudiantes parecía no estar dentro del trabajo los miembros del equipo intentaron integrarlo, pidiéndole su opinión respecto de lo que hacían, *“Nos*

preguntamos ¿tú que opinas?, al que vemos como que esté muy distraído, o que se ve que no leyó nada..." (En, 9). No fue la típica ayuda de hacer lo que falta, sino ayudarlo aunque no haya leído, el trabajo individual no promueve la ayuda de los compañeros, el cooperativo sí, ¿por qué no leyó el compañero?, u otras afirmaciones que pudieron darse, y haber disminuido el rendimiento de los alumnos. La opción mejor tomada de los alumnos, fue incorporar a su compañero al trabajo, *"algunos escuchan, apoyan al que ha no ha leído"* (En, 2). así se notó que los alumnos apoyaron, o ayudaron, al compañero dándole algunos elementos para que no estuviera desubicado en el trabajo. Con la misma tónica, otro de los alumnos expresó una forma de ayudar, que *"los integrantes participen y pregunten"* (En 18). Los alumnos consideraron que una manera de ayudar a sus compañeros era responder sus preguntas que tenían, y no dejar que se perdieran.

4.3.2. El maestro trabajó más en las clases cooperativas que en las expositivas

El logro fue que los alumnos percibieron otra manera de trabajar diferente; que el maestro preparó con tiempo su clase, *"dentro de esta pedagogía como decía, ubico la creatividad de parte del profesor"* (En 44). También descubrieron que la manera de laborar en el salón, podría emplearse en otros ambientes, *"es muy importante el material de estrategias, se pueden aplicar en el apostolado"* (RM 82). Todo lo anterior llevó al maestro a poner las instrucciones por escrito, para tener más claro el trabajo que se va a realizar dentro del salón de clases, *"facilitar el material, nos has dado el programa, nos has dado todo, yo veo en ti que preparas todo los tiempos de la clase"* (En, 30). Los alumnos apreciaron la manera de llevar la clase, aunque no las distinguieron como parte de las estrategias empleadas.

Al maestro le implicó mayor tiempo la preparación de la clase porque debió conocer el tema, y en qué consistía el desarrollo de la técnica. Los alumnos

aceptaron el reto a pesar de la dificultad que significó, *“hemos recibido una educación dirigida, al darnos este método esta bien, pero se dificulta”*(RM, 82), ellos aprobaron el trabajo a pesar del conflicto.

4.3.3. Acompañamiento en el proceso de grupo

Los logros en este punto, fueron que el maestro, al acompañar el proceso de los alumnos, fue capaz de darse cuenta de sus necesidades en el instante del trabajo. No tuvo que esperar a una evaluación, supo lo que el alumno necesitó reforzar, esto permitió a los integrantes de los pequeños equipos darse el tiempo para reflexionar. El profesor buscó ayudarles sin realizar el trabajo que les correspondía a los alumnos.

El acompañamiento del maestro a los alumnos, no fue desapercibido para ellos, reportándolo de diversas formas, *“esta forma de trabajar se me hace muy amena, muy abierta, muy libre, muy propia... no tenemos el maestro atrás de nosotros..., está presente pero no trillándonos en que tenemos que hacer las cosas, sino de que el maestro se convierte, en el maestro que acompaña la clase”* (EN, 38), fue la percepción sobre el maestro que va acompañando el proceso del grupo, fue haciendo al alumno participe del aprendizaje *“Algunas ventajas es que no haces inútil al alumno, sino de que lo haces más útil, o lo vas formando para que vaya creando su propia manera de ir trabajando, o sea, va dando las herramientas necesarias para que pueda ir caminando hacia lo que busca, o hacia lo que quiera hacer y precisamente una manera de acompañamiento..., decir voy a tu lado y te acompaño en lo que haces, te apoyo en lo que haces, te ayudo en lo que puedo, pero no te hago tu trabajo, tú lo haces solo* (En 38).

Cuando no se logra un acompañamiento, los alumnos lo perciben “*no se da ese acompañamiento, sino que, se sigue teniendo la visión de que el profesor es el profesor, y es él, el que lo sabe,*” (En 39), cuando se da el acompañamiento se ve como positivo esta actitud del maestro. “*...entonces algo como negativo, sería que, no le encuentro algo negativo así, propiamente es el acompañamiento, o será porque estoy a favor de eso. ja, ja, ja*” (En, 39), el alumno quiso expresar una desventaja, terminó resaltando la actitud como positiva.

El acompañamiento fue percibido por los alumnos, y expresado de diversas maneras “*Eso que acompaña, no que llega, y se dedica a dar el tema, sino de que deja que los alumnos sean los que vayan llevando la clase, y él los va acompañando, ... el maestro llega a auxiliar, y apoya, pero no llega, y es esto, y esto, y esto, y esto, y punto, y se acabó, y se lo aprenden, y vamos a continuar con otra cosa*” (EN, 38), se apreció como procedió el maestro, “*Yo digo que si es buena la intervención, porque... nosotros a veces en este trabajo de equipo tomamos otro camino*” (En 31), “*da tiempo para que lo podamos reflexionar, para que lo podamos analizar, para que podamos compartir*” (En, 38). El maestro dio la oportunidad de seguir avanzando a los alumnos y se dio cuenta de los elementos que necesita para continuar el trabajo, logrando retroalimentar de manera oportuna.

El maestro pasó a los diferentes equipos para examinar el avance, esto dio la oportunidad al alumno de realizar preguntas, o expresarle las dudas. “*vamos a responder lo que se encuentra en la hoja, o ha trabajar lo de la semana pasada*” (RM, 67). El maestro a la medida que pasó la clase, vio en que momento los alumnos van entrando en contacto con el trabajo a realizar y percibió el avance de los equipos:

“*Se encuentra leyendo Carlos Ortega la hoja para la realización del trabajo.*”

- *Héctor: Punto número uno.*
- *Carlos: La hoja dice organizar el trabajo final.*
- *Maestro: Es una pista para la organización del trabajo final, todo*

- lo que ahora vamos hacer nos ayudará a la organización del trabajo final....*
- *Magaña: ¿Cómo vamos a plantear el tema?*
 - *Héctor: Que sea un tema libre para trabajar.*
 - *Marcos: que sea teoría del conocimiento.*
 - *Magaña: Antropología de Gadamer.*
 - *Héctor: No sé, ¿cómo se entienden los valores humanos?...,” (RM 67-68).*

En esta evidencia, el maestro a pudo percibir que los alumnos estuvieron intentando ponerse de acuerdo para trabajar, el tema que les correspondía en esa sesión de clase.

4.3.4. Alternativas de trabajo

El logro fue cuando el maestro, al haber visto el avance de todo el grupo, y el de los pequeños equipos, pudo tomar decisiones para continuar el trabajo o retirar a los alumnos. El maestro ha constatado los avances que el grupo estuvo realizando a lo largo de las clases, cuando los alumnos estaban participando en binas, o en cuartetos, esto le permitió conocer el camino que habían recorrido cada uno de los pequeños equipos, los que trabajaban rápido, y a quienes les costó mucho esfuerzo.

El maestro en varias ocasiones invitó a los alumnos a realizar más de lo marcado par la clase, les puso nuevos retos, “*¿es posible que puedan hacer una estrategia de trabajo de cada una de las teorías?,*” (RM, 61), incitó a un pequeño grupo que había terminado su labor, “*Irving interrumpió de nuevo para discutir el trabajo realizado... Considero que el grupo ha trabajado, y bien, tanto los cuatro como en binas*” (DA, 22), el alumno destacó la interrupción del maestro. El equipo había terminado, el maestro podía haberlos retirado, pero les pidió un nuevo reto, “*como ya han terminado el trabajo en equipo, entonces procuro hacerles preguntas...*” (RM, 13). El maestro continuó poniendo retos a los alumnos.

Se han mencionado algunos logros realizados por el maestro, a continuación se destacaran los logros que tuvieron los alumnos en la investigación. Han sido varios en dos diferentes áreas: rendimiento académico, y las relaciones socio afectivas.

4.3.5. Participación

En varios momentos de la investigación los alumnos llamaron a la participación interacción., el logro fue que se logró bastante participación entre ellos, o dicho de otra manera, muchas interacción entre ellos. Cuando la clase era magisterial, solamente algunos de ellos participaron. En los registros del maestro 12, 15, 20 y 21, resalta que la participación de los alumnos aumenta, en los pequeños equipos *“Hay más exigencia en los pequeños grupos” (En, 2)*. Los alumnos se perdían en la participación de algunos, sin embargo en los pequeños equipos, percibieron la exigencia por compartir, dialogar, o exteriorizar sus pensamientos e ideas *“...si se estimula a la participación” (En, 8)*, la participación es una característica que anteriormente no se daba en el salón de clase.

La participación de todos fue uno de los elementos más resaltado en el trabajo cooperativo, *“ya no es uno pasivo, ...receptor de información, asimilar y ya, de cierta manera responder conforme a lo que se nos da.” (En, 29)*. La interacción se dio, por parte de los alumnos entre ellos y también lo lograron con el maestro en el momento del monitoreo en el trabajo de los pequeños equipos, *“sí hubo una interacción entre compañeros, pues sí se da” (En, 27)*. Esta es una dimensión que se apreció bastante, incluso cuando se ven favorecidos con las interacciones, con compañeros que antes no se había dado. Ellos percibían que *“en el grupo general es dispersa la participación” (En, 29)*, se notó la diferencia en los pequeños equipos, donde la interacción se realizó de diversas maneras, o en diversos

niveles de aprendizaje “...*la experiencia intelectual, de conocimiento, o también la parte de la experiencia de la vida*” (En, 35). Resultó que el alumno se dio cuenta que el tipo de interacción entre ellos fue cada vez más profunda, hasta hablar de su propia vida.

4.3.6. Reconocimiento del trabajo de los otros

El logro fue que el alumno reconoció y valoró los esfuerzos de sus compañeros, en los trabajos de los pequeños equipos, proporcionando sus mejores habilidades para el trabajo, se coordinaron para trabajar, no se distrajeron, si ocurrió se ayudaron para continuar el trabajo, se motivan entre ellos, “¡YA CASI TERMINAMOS! 3 ¡MUY BIEN!” (DA, 18), logaron ver el trabajo que realizaron juntos, “*considero que el grupo ha trabajado rápido, y bien, tanto los cuatro como en binas*”. (DA, 22). Destacaron su trabajo que fue realizado bien. “*la capacidad que algunos tienen de abstraer mejor las cosa*” (En 11,a), cada uno dio su mejor esfuerzo y es reconocido por sus compañeros.

Hay alumnos que enseguida toman el liderazgo, pero también se dan cuenta o perciben que otro alumno debe realizarlo. Es así como los alumnos son capaces de ver que sus compañeros son hábiles, y desarrollan sus destrezas. Consideran que el trabajo cooperativo demanda de cierta manera, el tener, o adquirir las destrezas para trabajar “*las actividades nos piden destrezas*” (En, 3). El alumno se da cuenta que la realización de diversas actividades en la implementación de estrategias necesita de destrezas, alguna de ellas posiblemente la tendrá algún miembro del equipo, pero a la medida que pasa el desarrollo de la técnica, otro integrante del pequeño equipo puede realizarlo.

En los pequeños equipos, hubo alumnos capaces de aprender rápido, y cuando algún compañero tuvo duda, entonces, entre los miembros del equipo se

dispusieron a enseñarle al compañero, que no había entendido el trabajo. Cuando el alumno reflexionó su propio actuar, se dio cuenta que el trabajo fue por ellos o por todo el equipo “...*siempre hay alguien que nos saca de dudas,...si no más bien entre todos vamos aclarando dudas*” (En, 11). En los pequeños equipos, los alumnos valoraron las capacidades de los demás compañeros, lo notaron como enriquecimiento, “*Algo que yo lo entendí así, el otro lo entendió de distinta manera*” (En, 4). Posiblemente fue más sencillo que lo percibieran en los pequeños equipos, tal vez porque no eran muchos, además iban considerando un trabajo hecho por todos “*Valora los trabajos grupales, somos responsables todos*” (RM, 82). Fue una tarea que los alumnos realizaron no de manera individual, sino realizada por todos y con la responsabilidad de cada uno de los miembros el pequeño equipo. Mientras algunos realizaban una parte del trabajo los otros también participaban “*Mientras él lee las fotocopias, todos los de su pequeño equipo se encuentran escuchándolo*” (RM 68-69), se prestaron atención y atendieron a los que otro estaba haciendo

4.3.7. Responsabilidad

El logro en este punto fue que el alumno se hizo responsable en el trabajo, y se dio la actitud reflexiva gracias a la responsabilidad. En primer lugar, la responsabilidad fue del maestro al organizar las actividades de la sesión de clase, poco a poco se obtuvo la del alumno en el trabajo cooperativo.

En el trabajo de los pequeños equipos se involucraron más. En la siguiente viñeta se puede notar que el alumno, aunque estuvo confundido con lo que había que hacer, mostró que asumió la responsabilidad de no haber leído:

- *Toño: No entiendo.*
- *Maestro: ¿Qué no entiendes?*
- *Toño: ¿Qué es lo que tenemos que hacer?*

- *Maestro: Primero realizar los pasos, y posteriormente trabajar, adecuar un tema filosófico de acuerdo al método que les tocó.*
- *Toño: Tal vez no entiendo, porque no he leído las hojas que nos diste” (RM 70).*

Es ésta viñeta se destacaron varios sucesos, el alumno que confrontó con su responsabilidad, de no haber leído, el maestro que fue guiando al alumno y la conclusión del propio alumno, al decir que no había leído, asumiendo la parte que le tocaba realizar con anterioridad. Posiblemente si esto hubiera sido cuando estaba todo el grupo, no se hubiera expresado. Cuando el alumno fue realizando su trabajo con responsabilidad y concentrado, en ocasiones sintió que el monitoreo e intervención del maestro fueron interrupciones *“Irving, interrumpió de nuevo” (DA, 31)*. En su diario lo señaló en dos o tres ocasiones. El maestro consideró que fue una manera de manifestar que estaban llevando a cabo su responsabilidad en la sesión de clase, *“pedimos claridad, eso implica estar atentos es mutua responsabilidad, poner atención para lo que vamos hacer” (RM, 82)*.

4.3.8. La reflexión en los alumnos

Otro de los logros que se fue adquiriendo es lo reflexivo, como una actitud de los alumnos y que es importante para el trabajo filosófico. Los alumnos, en la medida que fueron integrando al trabajo cooperativo con la temática de la clase, experimentaron avance y buen rendimiento académico, *“yo creo que la misma dinámica del curso se ha planteado de una manera en que los temas que hemos aportado,...se van como que paso a paso, se van dando quizás algunos temas con mayor profundidad,” (En 25)*, señaló un alumno.

Los alumnos que entraron en la práctica de reflexión no eran los alumnos que participaban constantemente en el grupo. La próxima viñeta muestra la

participación de alumnos que poco participaban, cuando se encontraba todo el grupo pero que lo hacían en el pequeño equipo:

- *Carlos:* *Los valores como respeto*
- *Manuel:* *Respeto?*
- *Magaña:* *Es más amplio*
- *Héctor:* *Si*
- *Manuel:* *Todo más.... Está bien el tema de los valores, es muy amplio. Lo que dice Carlos; algo concreto que sea antropológico, o sea, si está chido el tema, que sea antropológico con esos fenómenos que han pasado.*
- *Magaña:* *Partiendo del diálogo ¿dónde nos ubicamos?*
- *Carlos:* *Se supone. (Noto que los alumnos están indecisos sobre el tema a trabajar le digo.)*
- *Manuel:* *uh, uh, uh,*
- *Magaña:* *A lo que va!!*
- *Carlos:* *¿qué es el conocimiento para Kant?*
- *Chiquilín:* *(Manuel), sí, sí, sí,*
- *Carlos:* *No da mucho para la reflexión, de acuerdo a los propuestas de hace 15 días, es tomar un método, hacer una planeación para exponer en 25 minutos.” (RM 68).*

Los alumnos iban aportando y reflexionando lo que tenían que realizar, también reflexionaban sobre sus actitudes personales, en el desarrollo del trabajo *“Honestamente yo también, y con un poco de vergüenza, a veces si charlamos mucho de otras cosas”* (En, 7). En esta parte reflexiva de parte del alumno, logra identificar cuando incluso él no ha puesto la atención necesaria para realizar un trabajo (Cfr, En, 15).

Se planteó la pregunta *¿se dio la reflexión?*, no cabe duda que la respuesta es afirmativa, expresado de esta manera *“A partir de lo que vamos a ver, lo que también los otros han entendido de otra manera. Tener comprensión desde la crítica”* (En, 4). Los alumnos señalaron que se dio la reflexión y la crítica.

4.3.9. Se aprende de los compañeros.

El logro que se encontró fue que los alumnos ayudaron, se preocuparon de sus compañeros en los pequeños equipos, para que comprendieran no solo lo que tuvieron que hacer, sino que les quedara claro lo que hicieron, lo que permitió persistir en los trabajos aunque se haya presentado algún obstáculo.

A lo largo de la investigación los alumnos se dieron a la tarea de desarrollar las actividades que se pidieron. Ellos pensaban que realizar los ejercicios fue suficiente, pero no eran del todo conscientes, que además de aprender, ellos ayudaron a aprender a sus compañeros. Posteriormente percibieron que aprendían en los pequeños equipos, de sus compañeros *“al momento de compartir, de escuchar al otro, o decir oyes, qué pasa con esto, este qué opina, este autor, o no entiendo esto,...”*(En 29). No fueron conscientes que entre ellos se ayudaban a aprender, cuando realizaron los trabajos en clase, pero se dieron cuenta, que entre las interacciones que realizaron, se hicieron preguntas, fueron contestadas por sus mismos compañeros o explicadas por un miembro a los demás, *“La clase pasada creí entenderle, se me dio el hablarle o explicarle lo que había aprendido, había disposición de mis cuatro compañeros. Lo que pude compartir”*. (En, 3). Los alumnos notaron la disposición de sus compañeros y la posibilidad de ellos por enseñarles a otros.

Los mismo alumnos, lograron darse cuenta que a medida que explicaban a sus compañeros del pequeño equipo, ellos mismos fueron aprendiendo mucho mejor, y los temas les fueron quedando más claros, *“La clase pasada creí entenderle, se me dio el hablarle o explicarle lo que había entendido, había disposición de mis cuatro compañeros, lo pude compartir, yo mismo lo entendí más claro así le pasó a otro”* (En, 3), posiblemente en un primer momento esto no lo notaron los alumnos, pero a la medida que fue avanzando en el proceso del aprendizaje cooperativo, lo hicieron concientes, se dieron cuenta que a los primeros que les preguntaban, fueron a sus propios compañeros *“...explícame esta palabra, ¿no?”*

¿qué es para él por ejemplo este el estímulo?, ¿la respuesta? o ¿el objetivo?, o sea estas cosas, o estos conceptos pues si surgen..., como trabajo de equipo se puede presentar en cada uno de nosotros, existe una inquietud” (En, 29), se percataron que fueron capaces de enseñarse unos a otros y antes no concebían la posibilidad de hacerlo.

Esa persistencia se logró cuando en una sesión, cuando los alumnos tenían que hacer una planeación de una clase de filosofía donde tenían que escoger un tema, y definir el objetivo de la clase:

- *Luis: No traje cuaderno.*
- *Flavio: Qué chiste!!, tu habías escrito.*
- *Jaime: Así vamos a comenzar.*
- *Luis: No traje cuaderno*
- *Flavio: ¿Dónde está la hoja?*
- *Leonardo: No se donde quedó.*
- *Flavio: Tu estabas anotando (Todos lo integrantes, están leyendo)... entonces, ... la exposición!! (Jaime lee el cuaderno).*
- *Luis: Planeación.*
- *Flavio: Objetivo es dar a conocer... lo que vamos a exponer*
- *Luis: ¿Te vas a regresar? puedo reprobarme. (RM 76).*

Uno de los alumnos que había hecho un apunte la semana anterior a la clase, pero como indica la viñeta, olvido el cuaderno. Eso no fue impedimento para que el equipo trabajara, aunque lo recalcó nuevamente. Otro de los alumnos fue el que persiste. No dio importancia a las notas de la libreta, y continuó sobre el trabajo, “los objetivos de la exposición”, no importando la ausencia de apuntes, el alumno persiste en la meta, realizar el trabajo de exposición.

Adaptarse a los miembros del equipo no significó perder de vista el objetivo de la clase:

- *Luis: ¿Nuestro objetivo?*
- *Flavio: La experiencia*
- *Luis: ¿La experiencia de una experiencia?*

- Leonardo: A través de una experiencia
- Luis: ¿Qué vamos hacer con la clase?, ¿Compartir, recuperar, exponer? (RM 75).

El alumno consideró importante que para avanzar en la actividad, había que hacer un objetivo. Con la aprobación de sus compañeros él continuó diciendo que el trabajo no estaba claro. Se tornaron nuevamente una serie de aportaciones por parte de sus compañeros. Nuevamente buscó volver a lo que consideraba importante

- *“Luis: Originar nuevos estilos de pensamiento experiencia de pensamiento mediante...”*
- *Leonardo: Un proceso, es lo que habíamos quedado a través de un ejemplo.*
- *Luis: Mediante la aplicación de la vida.*
- *Leonardo: Cotidiana. De acuerdo al escrito del pintarron, puede ser Hume.*
- *Luis: En un primer momento un objetivo general, objetivo específico, particular a continuación dar a conocer un concepto.*
- *Leonardo: Si, ¿no? Como una síntesis.*
- *Luis: ¿síntesis? (Luis les la lista de verbos para objetivos de Benjamín Bloom) Sintetizar, arreglar...(Leonardo Señala con el dedo la hoja....)” (RM 77).*

Luis volvió a intentar marcar el objetivo dentro del trabajo que estaban realizando sus compañeros, pero parece que nuevamente sus compañeros no tomaron mucha importancia a esa parte. Por lo que ellos volvieron a dar otra serie de aportaciones. Luis fue llevando las anotaciones, y volvió a preguntar para insistir en lo que querían lograr en la exposición que iban a realizar.

4.3.10. Conocen y disfrutan el aprendizaje.

Se logró el conocimiento de los contenidos de la materia, fue aquí cuando se llegó al culmen del trabajo cooperativo, es decir, se llegó al aprendizaje de los temas de la materia, por medio del trabajo de los pequeños equipos el cual fueron disfrutando a la vez y en ocasiones, a pesar del cansancio que sentían logrando

también soluciones a sus obstáculos que presentaron según ellos, “...como que me doy cuenta, que al menos la mayoría de mis compañeros, al menos yo también había asimilado los conocimientos” (En, 15). Los alumnos indican de una u otra manera que llegaron al conocimiento al trabajar en los pequeños equipos, reforzando lo que han realizado con anterioridad “Académicamente, se refuerza la teoría que estamos trabajando, el tema que estamos viendo, se adquiere conocimiento,” (En, 35).

Algunas de las características que los alumnos destacaron era seguir en el trabajo aún cuando ellos pudieron salir a descansar “...tal vez cierto cansancio en momentos, y realmente se ha manifestado cierto cansancio, y cierto enfado, pero que están allí pues, o sea, no se salen” (En 43). Fue curioso cuando se descubrió que el mismo alumno que pidió un descanso, señaló que a pesar de necesitarlo seguía trabajando, no importando el día ni la hora en que realiza el trabajo, “Aunque es la última clase, y es viernes la hemos disfrutado, y creo que en general” (En, 42). Los alumnos disfrutaban de la manera de aprender., “otras formas agradables de poder trabajar” (En, 34), expresó uno de ellos.

La interacción constante entre los alumnos dio pautas a la búsqueda de soluciones, en las dificultades que se encontraron, como en el ejemplo de un equipo de cuatro integrantes que quiso de llegar a la definición de un objetivo, para una exposición:

- Luis: *¿Exponer la teoría de Hume? Sobre el...proceso de enseñanza - aprendizaje.*
- Leonardo: *Exponer del proceso enseñanza aprendizaje (10.45 El equipo se queda en silencio).*
- Leonardo: *Tema central: que tenga conocimiento de experiencia.*
- Luis: *Generadora de conocimiento que origina (sigue escribiendo).*
- Leonardo: *Para qué queremos...*
- Luis: *Logrando, obteniendo, (Dice verbos en voz fuerte)*
- Flavio: *Jimmy ¿Qué quieres demostrar? (Jaime toma la hoja y lee).*
- Leonardo: *El para qué...*

- *Luis: Formación.*
- *Jaime: Proporcionar una herramienta para hacer posible una clase.*
- *Luis: ¿Para una clase?...” (RM 77).*

Las constantes aportaciones interacciones auxiliaron bastante para el cauce y la realización de los trabajos, sin ello entonces hubiera sido imposición de alguno de los alumnos, buscaban conjuntar las participaciones de los compañeros, para ponerse de acuerdo en la exposición de una clase desde la formulación del objetivo, siguieron con las aportaciones de cada uno:

- *Luis: ¿Para proporcionar? ¿Cuál quieres? Enunciar, analizar.*
- *Leonardo: La experiencia, nuevas experiencias para..*
- *Luis: Por medio de la experiencia genera conocimiento.*
- *Jaime: Sugiero un replanteamiento del objetivo.(RM 77)*

Como se ha podido observar Luis persiste en los verbos necesarios para la formulación del objetivo, pidiendo la aprobación de sus demás compañeros, aún con todo se persistía en el objetivo hasta que lo lograron.

- *Luis: Está bien. (toma la hoja que está escribiendo y simula que va a romper la hoja donde ha estado escribiendo). Demostrar que la filosofía empírica proporciona herramientas para una comprensión. La filosofía proporciona elementos... ¿cómo lo vamos a preparar?, ¿Antes de Jimmy, o después de la reformulación? (Se lo dan a conocer a todos).*
- *Jaime: Están de acuerdo?*
- *Luis: ¿Te suena?, (le dice a Leonardo, Flavio está recostado en el mesa banco).*
- *Flavio: (levanta la cabeza) Escríbela.” (RM 77).*

Por fin los alumnos llegaron a la concretización de su objetivo. Se han conjuntado muchos elementos, que se mencionaron anteriormente como son la participación, reflexión, etc.

4.3.11. Evaluación y retroalimentación entre compañeros.

El logro en este aspecto es que el alumno, fue capaz de evaluar el trabajo de sus compañeros y además se retroalimentan entre ellos. Con anterioridad de habló de la coordinación de esfuerzos y la valoración del trabajo de sus compañeros, pero también los alumnos fueron capaces de retroalimentar a sus compañeros, se prestaron atención y se respetaron *“Jaén está explicando a Toño, y Toño lo escucha atentamente”* (RM, 69), la actitud del alumno, que no sabía que hacer, fue retroalimentado por su compañero de equipo

Después de dos meses de trabajo el jefe de grupo tomó la iniciativa, para realizar la evaluación de la materia, a lo cual accedió el maestro, *“Rodrigo inicia lanzando dos preguntas a sus compañeros... ¿Cómo ha sido nuestro desempeño en el curso?, ¿Qué tendríamos que hacer para aprovechar al máximo el curso?”* (RM, 79)., evaluaron la clase y a ellos mismos el jefe de grupo les dijo, *“somos responsables todos”* (RM, 82). El proceso de cercanía entre los alumnos permitió que entre ellos se evaluaran y retroalimentaran.

4.3.12. Relaciones Socio afectivo.

Durante el trabajo cooperativo en los pequeños equipos, y aún después de ello, se logró mejorar las relaciones interpersonales, se abrieron canales de comunicación entre los alumnos, se conocieron mejor, disfrutaron el ambiente que se propició en el salón, gracias a al interacción de los miembros de los pequeños equipos, que se identificaran con el trabajo a realizar. La mayor parte de este punto es extraído de las entrevistas. El trabajo cooperativo, además de lograr el aprendizaje, y el rendimiento intelectual, logró desarrollar otro elemento: los aspectos afectivos de los integrantes de los pequeños equipos.

Los alumnos se sintieron identificados con sus diferentes equipos, se ayudaron a la realización de tareas, o de responsabilidades, adoptaron perspectivas ajenas, logrando caminar con ellas, y como resultado también se dio un liderazgo compartido.

Se incrementó bastante la interacción, *“...hubo una interacción entre compañeros pues sí se da, sí se alcanza, yo pienso que.. ...esta dimensión humana, sí, sí se llega a sentir dentro de la misma dinámica de la clase”* (En 27). El alumno rescató esta manera de relacionarse con sus compañeros y le da el nombre de dimensión humana.

En el trabajo, los alumnos fueron conociendo a sus compañeros *“Se reflejan intereses personales”* (En, 2). A medida que fueron interactuando, y trabajando en equipo, aprendieron a conocerse mejor *“... el tiempo que yo tengo conviviendo con algunos de ellos, algunos los considero, como que con más...tienen la potencialidad de poder dar”* (En, 28). Esto hizo referencia se iban conociendo y profundizando su relaciones afectivas, a pesar que alguno no había tenido la oportunidad de conocer a sus compañeros *“en mi caso particular, he podido conocer a compañeros que yo no había tratado tanto, un conocimiento más bien personal, y no tanto, de vista”* (En, 35). El alumno logró un aprendizaje y acercamiento a sus compañeros, *“Entonces al momento, de tocarme con un grupo distinto pues tengo que ir primero, así como que cachando quiénes son, y más cuando son compañeros que no he tratado. Y eso ha ayudado”* (En, 40). El maestro procuró organizar los equipos de diversas maneras para que el alumno pudiera interactuar con diferentes compañeros.

Se abrieron espacios para que los alumnos se conocieran, dicho de manera analógica: *“...abrir las puertas en el sentido de que se dan precisamente relaciones interpersonales... ... se empiezan a dar ciertas amistades, se crean más amistades, que bueno, esta divertido el asunto también”*(En 34). Los alumnos

encontraron el espacio para que se conocieran e incluso pudieron hacer nuevas amistades, *“...de podernos integrar, de poder ir aceptando al otro y de que bueno... se siente el ambiente de la clase, se disfruta”* (En,42). Todas estas manifestaciones hicieron que los alumnos se conozcan, se acepten y se integren.

Hubo veces en que los alumnos tuvieron la facilidad perderse dentro del grupo, cuando las relaciones sociales se modificaron, el grupo también. En el trabajo de los pequeños equipos se puso cuidado en la pertenencia al equipo, pues de ello dependía el éxito y la manera de desarrollarse dentro de él *“Cuando Se estaba acomodando, en el equipo que le indiqué. Vicente le dijo que él pertenecía al equipo de ellos que la semana pasada solamente eran tres porque él no había asistido”* (RM, 45). Se dejó entrever que el alumno que no sabía donde acomodarse puesto que una clase anterior no había asistido, se ubicó fácilmente por la colaboración de su compañero que ubicaban que él pertenecía a su pequeño equipo.

En los equipos no se fue sintiendo el clásico tú sabes más o tú sabes menos. Cada uno de los alumnos aportó el conocimiento que tiene sobre la materia, destacándolo así: *“Aprendizaje se va haciendo más entre iguales”* (En, 2). Esto fue facilitando que se fueran sintiendo parte del equipo de trabajo y ayudó a la integración del mismo.

4.3.13. Liderazgo compartido.

En el desarrollo del trabajo cooperativo en pequeños equipos el alumno fue asumiendo valores de pertenencia al equipo, se fue sintiendo responsable de la actividad que se fue realizando. Considerando el logro es este punto fue que los alumnos vieron un liderazgo que se fue formando entre los miembros de los pequeños equipos, pero de manera compartida. Los alumnos dieron a conocer

que en el trabajo se fueron creando líderes *“es un liderazgo más positivo, un liderazgo acompañado”* (En, 36). No fue solamente un liderazgo por ver quien lo quiere tener, sino desde la dinámica de las estrategias piden que alguien coordine y que se rolen la coordinación.

El liderazgo se compartió, se estuvo pendiente de lo que paso en los pequeños equipos, y que junto con los demás miembros fueron dando la cara a la actividad y la realizaron. *“Sí un liderazgo es el que el líder esté ahí... se da el acompañamiento, se da el poder decir vamos juntos y no solo que el líder dice lo que se tiene que hacer”* (En, 36). Los alumnos tuvieron la oportunidad de compartir el liderazgo, de tomar iniciativas en el trabajo, A medida que se fue avanzando en la práctica del trabajo se fue tomando el liderazgo. En *“todas las actividades tomamos liderazgo, como haciendo y motivando”* (En, 2). El trabajo fue pidiendo las pericias necesarias, para que se desarrollaran las diferentes acciones que fueron propuestas, e incluso al alumno expreso cierta creatividad en la clase *“...Pues pudiera yo a la mejor, realmente diseñar, o verme como un maestro cognitivo, y de una pequeña obra de teatro..., una representación...”* (En, 5).

No siempre el hecho de haber estado en un grupo quiere decir que se logran conocer los compañeros y mucho menos haber estrechado lazos interpersonales. En ocasiones el tiempo ha sido limitado, no ha ayudado, pero en esta ocasión que se ha trabajado con estrategias de aprendizaje cooperativo ayudó mucho al conocimiento entre compañeros, de interacción, sentirse parte no solo del trabajo, sino del pequeño equipo. Fueron capaces de acoger otras maneras para llegar a la misma meta, y pudieron descubrirse o afirmando como líderes.

Hasta este momento se demostraron hallazgos que han parecido benéficos, en la implementación del aprendizaje cooperativo, en los alumnos de 5o. semestre de la Licenciatura en Filosofía. De manera general las manifestaciones encontradas

fueron la participación, coordinación de esfuerzos, responsabilidad, reflexión, aprender de los compañeros, etc.

Así como el investigador ha encontrado ventajas en la implementación de estrategias de aprendizaje cooperativo, también encontró, el otro lado de la moneda, es decir las desventajas que se producen en la ejecución de estrategias cooperativas para el aprendizaje, de esto tratará la siguiente parte

4.4. DIFICULTADES AL TRABAJAR COOPERATIVAMENTE

Se han presentado las ventajas que se produjeron al trabajar cooperativamente, a continuación se presentarán las desventajas mismas que se tendrán que asumir para evaluar, y mejorar las prácticas educativas que incluyan el aprendizaje cooperativo.

4.4.1. Falta de comprensión del trabajo.

Cuando se inició a trabajar de manera diferente en el salón de clases, se fueron produciendo algunas dificultades en el desarrollo de la sesión. Trabajar cooperativamente dentro del salón, implicó crear el clima necesario para realizarlo. Pareciera que el trabajo cooperativo fue sencillo de realizar, y en verdad lo fue, pero significó más que realizar pequeños equipos.

Una dificultad que se presentó fue cuando el maestro y los alumnos no eran conscientes que existía un proceso para el trabajo cooperativo, motivo por el cual en un momento fue tomada como una actividad infantil, *“los grupos les parecen infantiles” (RM, 80)*, ésta fue dificultad que posiblemente produjo en el alumno una

adversión hacia el trabajo. En ocasiones se pensó que no eran entendidas las instrucciones, pero tal vez era la falta de costumbre para trabajar cooperativamente, *“les pedí que lo leyeran en parejas, Algunos de los alumnos estaban leyendo solos”* (RM, 13). Se volvió a repetir la indicación *“Hay que leerlo en parejas...”* (RM, 14). Como observador ajeno al proceso del grupo, se dice que la instrucción fue sencilla, pero no se explicó a los alumnos que fuera parte del proceso de un trabajo, solamente se dio la indicación.

Se dijo que la instrucción fue sencilla, pero no lo fue para todos, para algunos significó, perder el rumbo de la clase, sobre todo en cuestión del tiempo y de mantener en mente el objetivo, *“Eh, simplemente que de pronto se sigue o perdiendo la brújula de por donde va el rumbo de la clase”* (En, 6). Esto fue una constante hasta que poco a poco los alumnos fueron entendiendo la manera de proceder en la clase.

4.4.2. Falta de organización.

Una de las dificultades fue que no se consideraron todos los elementos que implicaba trabajar con la estrategia de aprendizaje cooperativo, lo que dio pie a situaciones que repercutió en varios momentos del proceso.

Al no organizar los equipos con anterioridad resultó difícil organizarlos en el momento de la clase de manera espontánea. Esto provocó mucho ruido, *“¿Como queramos? (Se inicio un poco de ruido en el salón) “Si”. Vamos a enumerarnos dijo Toño...”* (RM, 30). El incremento en ruido fue el primer efecto de no haber organizado los equipos con anterioridad.

Cuando no se les anunció a los alumnos que el trabajo sería dentro del salón y tampoco se les explicó, que era necesario monitorear los pequeños equipos,

entonces piden trabajar fuera o incluso sin pedir permiso salen del mismo, “...saliéndose del salón de clases” (RM, 30). Posiblemente para ellos trabajar en equipos había significado fuera del salón de clases.

Otro elemento agregado a la falta de organización, fue la poca atención en el tiempo, Se buscó avanzar rápido, por lo que no hubo en ocasiones alguna puesta en común de todo los equipos de trabajo, “*pero compartirlo a todo el grupo, ...yo siento que las aportaciones se quedan en el grupito. ...abrir hacia el equipo uno, equipo dos, equipo tres, ...*” (En 22), esto fue parte de la falta de organización del tiempo. Por no haberlo considerado como elemento para el desarrollo de las técnicas. Los alumnos pidieron al maestro ser estricto en el tiempo “...*aunque fueras un poco más estricto en eso de los tiempos pero así siento que se puede motivar al grupo*” (En 10), esto no ayudó a propiciar un clima en el trabajo. El abuso del tiempo pierde la dinámica de las actividades.

4.4.3. Resistencia

Otra dificultad de trabajar en aprendizaje cooperativo fue cuando el alumno se quedó con idea de que trabajando en pequeños equipos equivalía a trabajar fuera del salón, trabajando solamente algunos de los miembros del equipo, y no todos.

Después de iniciado el camino del trabajo cooperativo, habiendo solucionado la primera dificultad que fue el trabajo en binas, los alumnos tuvieron actitudes que demostraron resistencia al trabajo cooperativo, aunque la propuesta de trabajo resultó algo novedoso para los alumnos, no fue del todo aceptada, puede ser porque el alumno no se tomaba en serio el trabajo en los pequeños equipos, “*se hace muy “relax” la clase, no hay un estímulo común*” (RM, 81), otra manera de manifestar la resistencia al trabajo cooperativo es evadir el tema de trabajo y de estudio en los equipos.

Uno de los alumnos manifestó que salir del salón significaba perderse del tema de la clase, *“Bueno a mí me ha gustado más cuando nos quedamos aquí, porque cuando salimos, ...tendemos a irnos fuera el tema, nos cuesta más y a veces nos preguntamos, y uno o dos son los que recuperan”* (En 32). El alumno se dio cuenta que quienes trabajaban en los grupitos solamente eran uno o dos, esta fue otra dificultad, porque trabajar en pequeños equipos en el aprendizaje cooperativo, tenía la intención de que todos fueran a trabajar no solamente uno o dos.

4.4.4. Organización de diferentes equipos

A lo largo de la investigación se realizaron trabajos en pequeños equipos, pero no fueron los mismos en todo momento, variaron los integrantes de los equipos intencionadamente.

El cambio de equipos de trabajo, pudo resultar poco conveniente porque después de trabajar unas sesiones con los mismos compañeros y haberlos cambiado de compañeros ya no se acordaban quienes integraban el equipo. El maestro les pidió a los alumnos reunirse en equipos de trabajo y a ellos se les olvidó su equipo *“Les pedí que nos reuniéramos en pequeños equipos para realizar el trabajo de leste día., los equipos de trabajo son los que se organizaron la semana pasada. Ya no nos acordamos (Israel). No se preocupen, porque aquí traigo los nombres de las personas que integran los equipos, les dije”* (RM 65). Posiblemente fue la distracción de un alumno o el haber querido trabajar con los mismos integrantes del equipo anterior, porque ya tenían algunas sesiones con ellos.

4.4.5. Poca información y falta de claridad del trabajo

La dificultad se dio cuando el maestro no había explicado o dado la información necesaria para el trabajo que los alumnos debían realizar. Esta dificultad se agrava porque los alumnos tuvieron que interrumpir constantemente el trabajo que se realizaba, para entender lo que tenía que hacer. El alumno interrumpió el trabajo de sus compañeros y el maestro en ocasiones tuvo que interrumpir el trabajo de los alumnos, pidiéndoles su atención para hacer una aclaración a todo el grupo antes de continuar con lo que hacían.

Cuando las instrucciones no habían sido claras, el desarrollo de la estrategia tampoco lo fue, y en algún momento no se logró satisfactoriamente la meta. Hubo constantes interrupciones en los pequeños equipos por parte del maestro en las primeras sesiones de clase “¿*la vamos a escribir?*” (RM, 26). Hubo desde preguntas sencillas que elaboraron los alumnos, porque no supieron que hacer. También el maestro impidió que siguieran trabajando, que le pusieran atención, hasta que les aclaró lo que se tenía que hacer en los equipos, haciendo incluso “*Tres intervenciones para aclarar una actividad en un solo momento*” (RM, 26). Tres intervenciones en poco tiempo, fue mucho para realizar el trabajo.

Cuando el trabajo no fue claro fue necesario interrumpir una y otra vez, el maestro tubo que llamar la atención de los alumnos para que no hubiera otra interrupción. Otra manera de manifestación que no quedó claro la instrucción fue cuando el maestro se acerca a uno de los equipo y nota que no se realizaba el trabajo como se debía hacer, entonces. “*Les digo... me acerco para decirles ¿qué paso.... Les digo «hacemos el cambio»...les pedí..*” (RM, 27). Nuevamente el maestro tuvo que interrumpir el trabajo de los alumnos, para decirles, para pedirles. Todo sucedió porque las instrucciones no fueron claras y entendidas por los alumnos

4.4.6. Ausencia del salón en el momento del trabajo.

En el desarrollo del trabajo después, de ir avanzando en el proceso del aprendizaje cooperativo, se encontró la dificultad que el alumno buscó algún pretexto para salir del salón, o simplemente de ausentarse del trabajo, pues creía que lo podían hacer entre dos o tres miembros del equipo. Esta dificultad se agrava cuando el maestro salió a otra actividad fuera del monitoreo del trabajo de los alumnos.

Algunos de los alumnos manifestaron resistencia al trabajo cooperativo, ausentándose del salón de clases, mientras sus compañeros de equipo estaban trabajando en los pequeños equipos. Hubieron muchas salidas del salón con los pretextos de la supuesta ida al baño, sacar copias, etc. "*Si quiere yo voy a sacar las copias*" (RM, 65). Uno de los alumnos que constantemente salía del salón, se ofreció a sacar las copias que el maestro necesitaba para llevar la clase, cuando se dió cuenta que el maestro no trajo su material completo, no es solo actitud del alumno sino también fue un descuido del maestro, que no previó el material necesario para trabajar la técnica, "*Me faltaron copias y en ese momento, Toño me dijo «si quiere yo voy a sacar copias», y le conteste «no te preocupes, no hay necesidad»*" (RM, 65).

La ausencia de los alumnos aumentó cuando el maestro también salía del salón por otros motivo diferente al monitoreo del trabajo de los pequeños equipos, "*En ese momento recordé que una de las hojas para la lectura, se las había dejado al grupo que tengo los martes, y salí en ese momento del salón*" (RM, 13). Existió en un momento la falta de compromiso del maestro en el acompañamiento del trabajo, realizando otra actividad que no fue el monitoreo de los pequeños equipos.

Fueron repetidas ocasiones en que fue palpable esta actitud de los alumnos, "*Toño sale del salón*" (RM, 66). Las salidas y entradas de los alumnos se dieron

constantemente en el trabajo de equipo, e incluso no fue salida al baño, sino que estaban fuera del salón *“Después salió Marcos, estaban fuera del salón pero no les dije nada”* (RM, 27). Las salidas de la clase y del proceso cooperativo fueron por parte del maestro y de los alumnos.

4.4.7. Distracción del alumno

El maestro consideró como parte de las dificultades del trabajo en pequeños equipos, la distracción del alumno y la inclusión de temas ajenos mientras fueron haciendo sus labores. Esto fue disminuyendo, pero no dejó de estar presente en los equipos. Mientras los alumnos fueron caminando en el proceso del aprendizaje cooperativo, algunas veces se distrajeron. Se percibió que el alumno tardaba tiempo en iniciar el trabajo.

La interacción fue uno de los elementos importantes para el aprendizaje cooperativo, sin embargo esto favoreció también que platicaran de otros temas en los equipos mientras iniciaban el trabajo. Los alumnos fueron concientes de esta actitud, *“Los costos que yo veo en este último modo de llevar la clase es que a veces,.. honestamente yo también y con un poco de vergüenza, a veces sí.., charlar menos de otras cosas”* (En, 7), incluso se ve esta manera de actuar como una deficiencia en el desarrollo del trabajo, *“Lo único que vería como deficiencia”* (En, 8). Era una manera de proceder anteriormente cuando trabajaban en grupos pequeños *“tenemos no sé, 20 minutos, pues a lo mejor 15 los dedicamos, ya te decía a relajarnos, hablar de otras cosas, y solo 5 verdaderamente al trabajo”* (En 10), esta fue una distracción que tuvo el alumno en el proceso, *“Jaime avisa a su equipo de actividades próximas “examen de contemporánea”, dijo”*.(DA, 13). Las pláticas fueron desde comentarios de otras clases, hasta de fútbol *“Toño se levanta a platicar con José, mientras escucha la platica del fútbol del equipo de México; que comenta el grupo de Peño, Magaña y Jaime”* (DA, 14), en varios

momentos sale, este elemento sobre los otros temas que el alumno platica, mientras están en los pequeños equipos.

Otras veces el maestro percibió la distracción de los alumnos, cuando monitoreó los pequeños equipos o desde un lugar del salón *“Peño distrae a Carlos... éste busca entre sus pertenencias”* (RM, 70). En otro momento el maestro también hizo esas observaciones a los alumnos *“Creo que por parte de algunos de ustedes, les ha faltado integrarse más al trabajo, en este momento no menciono a los que se han dormido en clase, de aquellos que se han salido en el momento del trabajo, de aquellos que aprovechan en trabajo en equipo para quitarle el tiempo a sus compañeros, de los que hablan, a otros grupos mientras trabajan, o de aquellos que no toman sus responsabilidad en el trabajo, etc.”* (RM, 83). El maestro informó a sus alumnos, respecto al trabajo que han ido realizando dentro del salón de clases, porque ellos lo habían pedido, por su parte ellos reconocen esas actitudes, *“nos mostramos fastidiosos, dormidos”* (RM, 81), si los alumnos estaban acostumbrados a todas estas actitudes al trabajar en equipos, pues también se repitió en el trabajo cooperativo.

4.4.8. Ruido en el trabajo

La desventaja es clara, pues el ruido ha sido en todo momento, uno de los factores que no ayuda al aprendizaje. Entonces cuando el ruido existió en el salón de clases fue un factor que ayudó a la distracción de los alumnos.

Se buscó la manera de tener un clima adecuado, en el salón pero algunos elementos no ayudaron para que se mantuviera a lo largo del trabajo, sobre todo en los pequeños equipos. El ruido favoreció a que se perdiera la concentración en las actividades que se estaban realizando.

Los alumnos reportaron las veces que se propició ruido en el salón de clases, que favoreció a la distracción de ellos *“Pero a veces se pierde... ...se pierde en el relajo, a veces... el no hacer caso... ...y ya no se logra el objetivo,... de la clase o también del curso”* (En, 26), el ruido o llamado relajo por parte de los alumnos no ayudó al cumplimiento de las metas del trabajo, *“...pues su propia dinámica, como que hay más ruido, o a veces también cae, se propicia en el mismo equipo por el trabajo”* (En, 26). El ruido iniciaba cuando se trabaja en equipos mientras, el alumno no asumía su papel de trabajo, pues cuando lo asumió se concentró y se olvidó del ruido, de hacerlo o percibirlo.

Entre los alumnos se buscaban los momentos para hacer relajo entre ellos. El maestro buscó varios momentos para erradicar esto pero no lo logró, es posible que no haya cuidado lo necesario para la concentración en el trabajo, *“Como que existe una diferencia, hay quienes de cierta manera, se entregan de lleno al tema y, a otros se quedan en la superficialidad”* (En, 28). Los alumnos pidieron al maestro poner límites a lo que se propició, *“poner límites del relajo, y entonces enfocarnos bien a lo que queremos alcanzar juntos contigo”* (En, 8), faltó además que el maestro fuera más enérgico para erradicar el ruido que no favoreció al trabajo y a la concentración del trabajo.

4.4.9. Competencia entre compañeros.

Aunque el trabajo cooperativo ayudó a trabajar entre iguales, una de las desventajas que percibieron los alumnos fue la competencia entre ellos. Hubo interacción, dialogo, y reflexión, sin embargo, se hallaron algunas manifestaciones de desagrado entre algunos alumnos por el trabajo de sus compañeros, algunos de ellos se tomaron la molestia de indagar más en algunos temas después de haber trabajado en los pequeños equipos *“la información que investigue te la entregué la semana pasada,... Carlos me dijo que la semana pasada, me entregó*

su hoja." (RM, 59). Estas situaciones fue visto por algunos de los alumnos como una actitud que se volvía competencia entre ellos, *"De repente hay una pequeña competencia, no es que el grupo que sea trabajador y organizado al 100%, de repente, si se da esta competencia, a ver quien da la mejor solución,"* (En, 20), Se esperó que la competencia, fuera un elementos que ayudará a los alumnos a dar lo mejor de cada uno, pero ellos lo percibieron como un punto negativo en el desarrollo del trabajo.

4.4.10. Falta de supervisión del trabajo

El profesor, en ocasiones, dejó al grupo trabajando solo y justificaba su ausencia, *ero antes de ir, fui a ver a cada uno de los equipos, y preguntarles ¿cómo van?, ¿quedó claro?"* (RM, 37), pudieron existir muchas maneras de argumentar el motivo de la salida del salón por parte del maestro, sin embargo el maestro no estuvo presente en el desarrollo de la sesión.

El alumno pidió los comentarios del maestro antes de iniciar la actividad, y después al final de ella, para que diera un cierre a las actividades, y haya recogido lo esencial que el alumno debió de aprender. *"...prefiero haya algo por parte tuya, también la opinión del profesor, ...pero tu ya al final dar tus puntos"* (En 16).

En esta sección se presentaron varias de las dificultades del trabajo cooperativo. Aunque el saldo fue positivo todos lo métodos de enseñanza aprendizaje tienen sus limitaciones.

4.5. AFINANDO LAS VENTAJAS Y DESVENTAJAS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Aprender en el contexto de este trabajo no fue solamente la adquisición de nuevos conocimientos, además se integró otra experiencia: la interacción. La manera de haber llevado el aprendizaje por medio de la cooperación, permitió a los alumnos crecer, no tan solo de manera intelectual, sino también en las relaciones intrapersonales e interpersonal. Mayormente se ha pensado que el alumno aprendió porque el maestro le brindó conocimientos a lo largo de su educación, pero cuando el alumno fue capaz de percibir que pudo aprender en la relación con el otro; la educación dio un salto.

A lo largo del capítulo analizaron los principios del aprendizaje cooperativo, y cómo se fueron reflejando a lo largo de esta investigación. El modelo de aprendizaje cooperativo fue llevado a cabo a través de un proceso, que fue desde actividades sencillas, como es trabajo en binas, hasta llegar a trabajo en pequeños equipos con miembros de 3, a 6 estudiantes, según fue la necesidad del tema o la cantidad de alumnos, etc. El aprendizaje cooperativo fue integrando las capacidades que tiene el alumno para aprender, pero también estableció lazos de interacción con los demás alumnos, que en ocasiones fue olvidada cuando se buscó el crecimiento intelectual.

En todo este capítulo se dio respuesta a la pregunta ¿Cuáles son las ventajas y desventajas del uso de un método de aprendizaje cooperativo, en la enseñanza de la filosofía? Las ventajas fueron que el maestro ayudó a la socialización del alumno; trabajó más en la preparación de sus clases y acompañó el proceso; se dieron alternativas en el trabajo, por la participación de los alumnos en él; se coordinaron esfuerzos entre ellos; se dio la responsabilidad y la reflexión, que favoreció que aprendieran de sus compañeros. Sus relaciones interpersonales se acrecentaron pudiendo conocerse, evaluarse, retroalimentarse y juntos descubrieron un liderazgo compartido.

Las desventajas encontradas fueron: Falta de comprensión y organización del trabajo; resistencia; poca información y falta de claridad en el trabajo lo que provocó ausencia y distracción del alumno, ruido en el trabajo y la falta de supervisión en el trabajo.

Fue necesario haber implementado las estrategias en un grupo para conocer los elementos positivos que se encuentran en ellas. Haberlas puesto en práctica y haber pasado de las teorías al trabajo diario con los alumnos en un salón de clases, marcó la diferencia.

No quisiera terminar este apartado, sin remarcar, que la posición del maestro como guía en el aprendizaje cooperativo a partir de lo investigación es, estar presente desde el principio al final del proceso y de cada una del desarrollo de cada estrategia, así es como podrá recoger las evidencias necesarias para conocer el avance de sus alumnos, e ir descubriendo cada día las ventajas que tiene el aprendizaje cooperativo, y cuidar las desventajas para no volver a tenerlas en el proceso del aprendizaje cooperativo.

V CONCLUSIONES

A lo largo de la investigación realizada, se puede subrayar que aprender no es la acumulación de conocimientos, sino un proceso que el alumno adquiere por medio de la relación con el otro, con quien puede expresarse de manera afectiva y lograr comprensión y ayuda. Por otro lado también dependerá de la disposición del docente para lograr el aprendizaje en sus alumnos, puesto que no es lo mismo exponer una clase que hacer que los alumnos construyan el aprendizaje.

La investigación realizada permitió la combinación entre los objetivos y planes de una institución con las inquietudes del docente que labora en ella; permitió encontrar elementos que enriquecieron su labor docente con la implementación estrategias de aprendizaje cooperativo; llevó al investigador-docente a reflexionar sobre el afán que tiene como educador, de prepararse, conocer su materia y conocer herramientas pedagógicas para su realización.

El docente pudo mejorar al descubrir que no fue lo mismo trabajar de manera magisterial y organizar a los alumnos en equipos para el análisis de una tarea, que haber trabajado de manera cooperativa dentro del aula, donde los alumnos tomaron parte en el proceso de enseñanza aprendizaje que el docente promovió en el salón de clases.

Cada maestro tiene la experiencia, de la manera de cómo aprende el alumno; sin embargo, es él quién toma la responsabilidad de la buena marcha de la educación, de la manera proceder en el salón de clases y el reto de educar. La educación que va acompañada de varios elementos produce sus frutos, pero aunque en muchos momentos se dice que el alumno es participe y responsable de su educación, el maestro tiene la responsabilidad de la conducción del proceso.

A través de la investigación, el profesor pudo descubrir: sus actitudes y las de sus alumnos frente a una manera diferentes de proceder en las clases. Asumir otra metodología en el salón de clases implicó pasos de distinto nivel de distanciamiento de los métodos tradicionales. El profesor es quien hace las adaptaciones del trabajo tomando en cuenta las características y necesidades de los alumnos así como los objetivos educativos. La educación transcurrió como un proceso que se va asumiendo paso a paso bajo la supervisión del docente.

En las clases existen actitudes que llegan a ser vistas como normales: el alumno que regularmente habla, el que no participa, el que está distraído en el trabajo o llega tarde, incluso el maestro que realiza otras actividades diferentes mientras el alumno trabaja, etc. Durante el desarrollo de la investigación algunas de estas actitudes disminuyeron por la misma dinámica que se dio en la clase.

El educador logra atender mejor al aprendizaje de sus alumnos cuando tiene mayor conocimiento de cada uno de ellos, mediante: la oportunidad que tienen de dialogar, participar e interactuar con él y con sus compañeros en las tareas que se realizan en el salón de clases. Durante las clases magisteriales resulta difícil la participación e interacción.

Los aportes de los estudiantes suelen perderse cuando se participa con el grupo completo, pero en la manera cooperativa, cada una de las aportaciones son tomadas en cuenta y participa un mayor número de alumnos, estas participaciones son valoradas entre ellos.

La educación es un medio de socialización donde se dan los aportes, se distinguen elementos de aprendizaje, se analiza y por supuesto, se critica. Es decir el alumno es capaz de llegar a una crítica de su aprendizaje, no de manera individual sino en grupos, lo que enriqueció las ideas que ponían en común.

En ocasiones, aventurarse a utilizar otra metodología diferente al trabajo diario,

logra ayudar a dar otro acento al trabajo docente nos permite reflexionar sobre el quehacer educativo y ayuda a dar cuenta de hallazgos y proporciona elementos que al encontrarlos negativos, se busca la manera de superarlos y si son positivos, de continuar para lograr mayor aprendizaje.

Cabe mencionar que en la implementación de nuevas maneras de proceder en la clase hay que cuidar el uso moderado metodologías alternativas, pues el alumno es sensible a caer en la monotonía del trabajo.

El educador al efectuar cambios en su manera de enseñar debe hacer un discernimiento sobre su desarrollo y su proceder en ella para considerar las actitudes que tiene que mantener y las que tendrá que modificar. Las transformaciones en la educación no se han hecho de la noche a la mañana, han tenido sus procesos a veces lento y otras veces no tanto, pero al final llegan al mismo lugar, a la innovación educativa.

Lo que este trabajo presenta tiene entre sus implicaciones señalar la importancia de planear con anticipación las actividades que se realizarán en el momento de la clase, para que disminuyan las situaciones imprevistas. Por parte del alumno implica un cambio de actitud y se considera que posiblemente sea más significativo si participa de manera activa en las actividades.

Las estrategias colaborativas para mejorar el rendimiento académico pueden utilizarse en cualquier nivel escolar. Aunque en este caso el trabajo en equipo favoreció mucho el aprendizaje a nivel licenciatura, pero también puede favorecer al aprendizaje en otros niveles. Además de reforzar el rendimiento escolar han ayudado para que el alumno se diera cuenta de su responsabilidad, su participación en el salón de clase y el reconocimiento del trabajo de los otros.

La transición de una manera de proceder expositiva de enseñanza a otra colaborativa se puede hacer con una planeación cuidadosa, donde entran en

juego los objetivos que se persiguen, la estrategia para lograrlos, el trabajo en equipo, y considerar la manera de monitorear para conocer el avance del aprendizaje y proporcionar retroalimentación que ayude al alumno a realizar con éxito el trabajo.

Los resultados de esta investigación pueden servir a los maestros que quisieran considerar otra manera de desarrollar su clase, pues permite la utilización de recursos didácticos; tener en cuenta que las indicaciones claras son necesarias para desarrollar el trabajo y comprender la importancia de proporcionar un buen clima de trabajo que favorezca el desarrollo del mismo. Con todo lo anterior se logra conocer más a los alumnos. Por parte de los alumnos favoreció el ambiente para que fueran activos en la clase, expresaran ideas y opiniones, con libertad. Algunos de ellos pudieron expresarse entre sus compañeros, cuando su opinión era la contraria, desarrolló en ellos actitudes diferentes a las acostumbradas y en algunos momentos, los alumnos pudieron apreciar habilidades que desconocían de algunos de sus compañeros, permitió incluso valorarse y disfrutar el aprendizaje.

El desarrollo del proceso de transformación y de investigación produjo satisfacción a los participantes, lo que significa un aliento para aquellos que quisieran trabajar en sus clases con este tipo de metodología. La utilización de la estrategias de aprendizaje cooperativo, en el proceso enseñanza aprendizaje de la filosofía, es una herramienta que puede dar buenos resultados en el rendimiento escolar y afectivo.

El proceso de enseñanza aprendizaje que se lleva en las aulas del instituto de filosofía ha sido magisterial, y el trabajo cooperativo no ha sido frecuente debido a su desconocimiento. En la utilización del trabajo cooperativo el instituto de filosofía podría no solamente llevar el proceso de enseñanza aprendizaje, sino que además le puede favorecer en cambio de conductas de los alumnos, logrando incrementar su interés en el estudio.

Aquí no se ha agotado lo referente al trabajo cooperativo, pues puede ser considerado otros aspectos como: ¿Qué tanto ayuda el incentivo en el aprendizaje cooperativo? ¿El trabajo cooperativo podría ser la única estructura de aprendizaje en el estudio de la filosofía?, ¿Cómo se maneja la autoridad del maestro en el aprendizaje cooperativo? ¿Cuál es la función principal del maestro en el trabajo cooperativo? Son algunas preguntas que surgen a partir de la realización de este trabajo.

Hay que recalcar que si se habla de una educación activa, participativa, y creativa, dónde el docente es aquel que proporciona los medios necesarios para que los alumnos participen en el salón de clases, se tiene que hacer uso de herramientas y metodología que ayuden en el proceso enseñanza- aprendizaje, como han sido las estrategias de aprendizaje cooperativo.

REFERENCIAS

Agelet, Joan (2001). Estrategias organizativas de aula, [et al.] ; introd. de Francisco López Rodríguez. Barcelona, España: Graó ; Caracas, Venezuela : Laboratorio Educativo

Ander, Ezequiel (2000). Diccionario de pedagogía, Buenos Aires, LIBRIS

Acevedo A. – López M Alba (1990). El proceso de la entrevista, conceptos y modelos, México Limusa

Baquero R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires AIQUE.

Barnett L. et al. (2003). *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico: el aprendizaje cooperativo*. Venezuela. Laboratorio Educativo. Graó.

Blythe, Tina y cols. (1999). *La enseñanza para la comprensión* Buenos Aires, Paidós.

Bonals, Joan (2000). *El Trabajo en pequeños grupos en el aula*. Barcelona, España. Graó.

Burbules, Nicholas (1999). *El dialogo en la enseñanza*, Argentina, Amorrortu editores

Cámara Cervcera Gabriel et al. (2004). *Comunidad de aprendizaje*, México. Siglo XXI.

Coll C., Martín E., Mauri T., Miras M., Onrubia J., Solé I., Zabala A., (1999), *El constructivismo en el aula*, España, Grao.

- Coll César (1997). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, España, Paidós.
- Coll César, Palacios Jesús y Marchesi Álvaro (2002). *Desarrollo psicológico y educación* tomo 2 Psicología de la educación escolar. Madrid. Alianza.
- Contreras Ferto, Raúl (2000). El aprendizaje escolar por equipos en escuelas de educación básica: primarias y secundarias / R.Veracruz, México: Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen.
- Crook, Charles (1998). *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. Madrid, España. Morata. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Delclaux Oraa, Isidoro (1987). *Aprendizaje en: Diccionario de las ciencias de la Educación* tomo I, México, Santillana.
- Díaz Barriga, F. – Hernández (2005). *Estrategias docentes para un Aprendizaje significativo* México, Mc Graw-Hill.
- Eggen P. Y Kauchak, D. (2001). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*, México: Fondo de Cultura Económica de México.
- Esteve Pagán, Joaquín (1997). *La mejora del clima de la clase y el aprendizaje por cooperación* Valencia, España. NAU libres.
- Farina Rafael (1979). *Metodología*, Guatemala Instituto teológico Salesiano
- Fernández, Manuel. (1999). En Morales, J. Francisco y Yubero, Santiago “*El grupo y sus conflictos*” Col. Humanidades no. 29 España, Educaciones de la Universidad de Castilla - La mancha

Ferrater Mora, José (1986). *Diccionario de filosofía* tomo I, España. Alianza.

Ferreira Horacio y Pasut Marta. (1998). *Técnicas grupales* elementos para el aula flexible. argentinaNovedades Educativas.

Fernández, P., Pértegas S. (2002). "Unidad de Epidemiología Clínica y Bioestadística. Complejo Hospitalario Juan Canalejo. A Coruña"Recuperado el 6 de marzo del 2006.

http://www.fisterra.com/mbe/investiga/cuanti_cuali/cuanti_cuali.htm.

Fraile Guillermo (1982). *Historia de la Filosofía*, Tomo I Madrid Biblioteca de Autores Cristianos.

Freire, Paulo. (1986). *Pedagogía del Oprimido*, México, Siglo XXI.

Gallegos, Ramón (2003). "comunidad de aprendizaje" México, royal lithographics

Gasparotto Pedro (2000). *Notas de didáctica filosófica, Manual Académico UPM No.28*, México, Universidad pontífica de México.

Gento Palacios Samuel (1983). *Habilidad en:Diccionario de las ciencias de la Educación* tomo I, México, Santillana.

Gijón Casares, M.. Encuentros cara a cara (2004). España Graó,

Hubbard R.S. Y Miller, P. (2000). *El arte de la indagación en el aula*, Portsmouth N.H. Gedisa.

Huertas Juan Antonio – Montero Ignacio. *La interacción en el aula, aprender con los demas*, Argentina AIQUE.

- Hummersley y Atkinsos (1994). *Etnografía y métodos de investigación*. España. Paidós.
- Jonson David W. Jonson Roger T. (1992). *Positive interdependence: The Herat of cooperative learning*. Edina , Minn. Interacción Book Ccompany.
- Jonson David W. Jonson Roger T. Holobec Edythe Jonson (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje*, Argentina. AIQUE.
- Larrañaga, Elisa. (1999). En: Morales, J. Francisco y Yubero, Santiago “*El grupo y sus conflictos*” Col. Humanidades no. 29 España, Educaciones de la Universidad de Castilla - La mancha
- Latapí Sarre, P. (2004). *Comunidad de aprendizaje / G. Cámara Cervera... [et al.] ; pról.*
- Martínez Felipe (1997). *El oficio del investigador educativo*. Aguascalientes, México. Universidad Autónoma de Aguscalientes.
- Moreno Bayardo María Guadalupe (2000). *Didáctica, fundamentación y práctica* tomo I, México , Progreso.
- Moreno López Salvador (2000). *Guía del aprendizaje participativo, Orientación para estudiantes y maestros* México, Trillas.
- Mugny Gabriel y Doise William (1983). *La construcción social de la inteligencia*, México, Trillas.
- Mungy Gabriel y Pérez Juan A. (1988). “*Psicología social del desarrollo cognitivo*” Barcelona , antropos
- Nassif, Ricardo (1984). *Pedagogía General*, Buenos Aires, Kapelusz,

- Onrubia J. en Cool C., et al. (1999). *El constructivismo en el aula*, España, Grao
- Piaget, Jean (1999). "*De la pedagogía*", Buenos Aires, Paidós.
- Pujolàs Maset, Pere. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria* Málaga, España. Aljibe.
- Reyna Marín, Genoveva (2004). *El aprendizaje grupal en la formación de educadores una perspectiva psicosocial* México. Universidad Pedagógica Nacional
- Rodríguez, Héctor (comp.) (1999). *Aprendizaje colaborativo : tecnologías de la información y la comunicación*. Guadalajara, México : Universidad de Guadalajara, Coordinación de Educación Continua, Abierta y a Distancia.
- Rogoff, Barbara (1993). *Aprendices del pensamiento* España, Paidós.
- Shagoury, R., y Millar B. (2000). *El arte de la indagación en el aula*, Manual para docentes e investigadores. Barcelona. Gedisa.
- Slavin Robert. (2002). *Aprendizaje cooperativo en: EDUGÉNERO, Aportes investigativos para el cambio de las relaciones de genero en la instrucción escolar*, Vol 6, Bogotá.
- Slavin, Robert. (1999). *Aprendizaje cooperativo*, Argentina, AIQUE.
- Stenberg Robert (1997). *Inteligencia exitosa*, Barcelona, Paidós
- Suárez Díaz Reynaldo (1991). *La educación, su filosofía, su psicología, su método* México, Trillas.

Tim O'Brien -Dennis Guiney (2003). "Atención a la diversidad en la enseñanza y el aprendizaje", España, alianza.

Witroock M. (1989). La investigación de la enseñanza II: Métodos cualitativos y de observación. Barcelona. Paidós.

Caplow, Theodore (1977). La investigación sociológica. Barcelona, LAIA