

**INCIDENCIA DE LAS ESTRUCTURAS COOPERATIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS
HUMANIDADES DE LOS ESTUDIANTES DE OCTAVO GRADO DEL COLEGIO SAN
FRANCISCO JAVIER**

WALTER QUINTERO CARDONA

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA E INVESTIGACIÓN EN EL AULA
CHIA – CUNDINAMARCA
2019**

**INCIDENCIA DE LAS ESTRUCTURAS COOPERATIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS
HUMANIDADES DE LOS ESTUDIANTES DE OCTAVO GRADO DEL COLEGIO SAN
FRANCISCO JAVIER**

WALTER QUINTERO CARDONA

TESIS. TRABAJO DE GRADO

**LILIANA PATRICIA ARIAS DELGADO
DOCTORA EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS**

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA E INVESTIGACIÓN EN EL AULA
CHIA – CUNDINAMARCA**

2019

RESUMEN

Los colegios de la Compañía de Jesús a nivel mundial estamos viviendo un momento histórico por la puesta en marcha de una transformación pedagógica de nuestra tradición educativa, como respuesta al llamado del gobierno de la Compañía, confirmado el pasado 20 de octubre de 2017 en el Congreso internacional de sus Delegados de educación: “urge que nuestras instituciones sean espacios de investigación pedagógica y verdaderos laboratorios de innovación didáctica, de los que surjan nuevos métodos o modelos formativos. Esto implicará que exploremos lo que otros hacen y lo que podemos aprender de ellos, como también lo que la ciencia de la pedagogía plantea para un mundo cada vez más técnico y caracterizado por la cultura digital en la que nuestros estudiantes han nacido y crecido. Es necesario que nuestras instituciones sean conscientes del cambio antropológico y cultural que estamos presenciando y sepan educar y formar de un modo nuevo para un futuro distinto” (Sosa, 2017).

En consonancia con este espíritu innovador, el colegio San Francisco Javier, obra educativa de la Compañía de Jesús en Pasto (Col), ha venido adelantando un proceso de innovación pedagógica con más de seis años de estudio, aplicación y transformación de metodologías que han transformado los procesos de enseñanza en nuestro colegio y los roles que desempeñan estudiantes y profesores en la comunidad educativa. En medio de este proceso de innovación pedagógica surge el presente proyecto de investigación, cuyo objetivo es determinar la incidencia de su modelo de aprendizaje cooperativo y la efectividad de la enseñanza de las estructuras cooperativas, para el aprendizaje de las humanidades que convergen en el proyecto de aprendizaje de Octavo grado.

A partir del estudio de los principales referentes teóricos que ayudaron a trazar el camino para consolidar una propuesta de aprendizaje cooperativo, y desde un enfoque de articulación entre las disciplinas que en el currículo abordan las humanidades, se generaron experiencias que aportaron al fortalecimiento del trabajo cooperativo del grupo de estudiantes referido, a través de la compilación y el análisis de las experiencias planificadas por el equipo de profesores de Octavo grado, y por la sistematización de las respuestas de los estudiantes de cada uno de los equipos base. Estas manifiestan que, en general, los estudiantes cuentan con instrumentos suficientes para el trabajo gracias a la definición de un conjunto de estructuras cooperativas, que corresponden a la aplicación y a la reestructuración de las propuestas por los pedagogos que han aportado a la conceptualización de este modelo. A su vez, estos resultados muestran que uno de los desafíos más importantes para el éxito del aprendizaje cooperativo tiene que ver con la formación de habilidades interpersonales en contextos socioculturales en los cuales suele ser más difícil atender al valor de la solidaridad y de la colaboración. Se recomienda que el modelo de aprendizaje cooperativo sea fortalecido a nivel motivacional desde

experiencias de autoconocimiento e interacción entre pares, dentro y fuera del aula, para que los estudiantes alcancen las habilidades que requiere este tipo de trabajo a nivel del manejo de sus emociones, la expresión de las emociones, la comunicación asertiva, la colaboración entre pares y el ejercicio de la autonomía.

Teniendo en cuenta que el modelo de aprendizaje cooperativo ha encontrado gran acogida dentro de los procesos de innovación pedagógica en muchos colegios de la Compañía de Jesús, se ve necesario que a partir de las experiencias exitosas de otros colegios y de investigaciones adicionales, se puedan identificar más factores que aporten a la mayor consecución de los objetivos de este modelo, para su progreso conceptual (teorías y prácticas pedagógicas), organizacional (equipos y roles) y operativo (estructuras e instrumentos).

PALABRAS CLAVE: innovación pedagógica, aprendizaje cooperativo, humanidades, estructuras cooperativas

ABSTRACT

The colleges of the Society of Jesus worldwide are living a historic moment for the implementation of a pedagogical transformation of our educational tradition, as a response to the call of the Society's government, confirmed on October 20, 2017 at the International Congress of its Delegates for Education: "It is urgent that our institutions star open space for pedagogical research and true laboratories of didactic innovation, from which new methods or formative models emerge. This will involve exploring what others do and what we can learn from them, as well as what the science of pedagogy poses for an increasingly technical world characterized by the digital culture in which our students are born and raised. It is necessary that our institutions beware of the anthropological and cultural change that we are witnessing and know how to educate and form in a new way for a different future" (Sosa, 2017).

In keeping with this innovative spirit, St. Francis Xavier School, the educational work of the Society of Jesus in Pasto (Col), has been advancing a process of pedagogical innovation with more than six years of study, application and transformation of methodologies that have transformed the teaching processes in our school and the roles played by students and teachers in the educational community. In the midst of this process of pedagogical innovation arises the present research project, whose objective is to determine the impact of its method of cooperative learning and the effectiveness of the teaching of cooperative structures for the learning of the humanities that converge in the eighth-grade learning project.

Based on the study of the main theoretical references that helped to pave the way for consolidating a proposal for cooperative learning, and from an articulation approach among the disciplines that address the humanities in the curriculum, experiences were generated that contributed to the strengthening of the cooperative work of the group of students referred to, through the compilation and analysis of the experiences planned by the team of eighth grade teachers, and through the systematization of the responses of the students of each of the base teams. These show that in general the students have sufficient instruments for the work thanks to the definition of a compendium of cooperative structures that correspond to the application and restructuring of the proposals by the pedagogues who have contributed to the conceptualization of this method. In turn, these results show that one of the most important challenges to the success of cooperative learning has to do with the formation of interpersonal skills in sociocultural contexts in which it is often more difficult to attend to the value of solidarity and collaboration. It is recommended that the cooperative learning methodology be strengthened at the motivational level from experiences of self-knowledge and interaction among peers, inside and outside the classroom, so that students achieve the skills required for cooperative work at the level of managing their emotions, expressing feelings, assertive communication, peer collaboration and exercising autonomy.

Bearing in mind that the cooperative learning method has found great acceptance within the processes of pedagogical innovation in many schools of the Society of Jesus, it is necessary that from the successful experiences of other schools and from additional research, other factors can be identified that contribute to the greater attainment of the objectives of this method, for its conceptual improvement (pedagogical theories and practices), organizational improvement (teams and roles) and operational improvement (structures and instruments).

KEY WORDS: pedagogical innovation, cooperative learning, humanities, cooperative structures

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	8
1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	10
2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y SUS ANTECEDENTES.....	13
2.1. Aportes de otras investigaciones a propósito del aprendizaje cooperativo	14
2.1.1. La estrategia del aprendizaje cooperativo como metodología docente a favor de una enseñanza desde la interdependencia positiva con directivos docentes en España.	14
2.1.2. Efectos sobre la motivación de los estudiantes a partir de una experiencia de aprendizaje cooperativo con un grupo de la ESO en una escuela vasca.	15
2.1.3. Incidencia del Aprendizaje cooperativo en los procesos de inclusión de los estudiantes de seis centros escolares en Barcelona.	15
2.2. Problema de Investigación.	16
2.3. Formulación de la pregunta de investigación.....	17
3. JUSTIFICACIÓN.....	18
4. OBJETIVOS.....	19
4.1. Objetivo General.....	19
4.2. Objetivos Específicos.....	19
5. SOPORTE TEÓRICO.....	20
5.1. Referentes teóricos para la innovación pedagógica de los colegios jesuitas.....	20
5.2. El proceso de innovación pedagógica en el colegio San Francisco Javier.....	23
5.3. La interestructuración por medio de los grupos integrados de aprendizaje	24
5.4. El aprendizaje a través de proyectos	24
5.5. Perspectiva teórica sobre el aprendizaje cooperativo.....	26
5.6. El aprendizaje cooperativo y la interdependencia positiva	27
5.7. Estructuras cooperativas	27
6. APROPIACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN EDUCATIVA (IAE).....	29
6.1. Aproximación a la investigación cualitativa	29
6.2. Aproximación a la investigación-acción en educación	29
7. LÍNEA DEL TIEMPO DEL PROCESO INVESTIGATIVO.....	32
8. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	34
9. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	40
REFERENCIAS	43
ANEXOS.....	45
Anexo A: Estructuras de aprendizaje cooperativo	45
Anexo B: Categorías de análisis.....	51
Anexo C: Instrumentos de recolección y objetivos.....	54
Anexo D: Síntesis de la comunicación con colegas	56

Anexo E: Formato de la Entrevista audiovisual	61
Anexo F: Registro fotográfico y audiovisual	64
Anexo G: Muestra de registros de observación.....	67

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación aborda el seguimiento realizado al proceso de innovación pedagógica del Colegio San Francisco Javier de la ciudad de Pasto, con un grupo de estudiantes de Octavo grado, con quienes se logró hacer un rastreo sobre la eficacia de uno de los componentes esenciales de la innovación pedagógica, a partir de un ejercicio de articulación entre áreas del ámbito de las humanidades y bajo la inspiración de procesos de tipo Pastoral y espiritual, acordes con la orientación humanista de la institución.

El aprendizaje cooperativo es uno de los elementos substanciales de la innovación pedagógica del Colegio San Francisco Javier, y dado que constituye un proceso puesto en marcha desde el periodo 2014-2015, que se ha ido consolidando a partir de la propia experiencia de educadores y estudiantes, nos es de mucho interés conocer los alcances de este modelo en el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, particularmente en un aspecto que ha sido fundamental durante el desarrollo de esta investigación acción educativa: la experiencia de educadores y estudiantes en la integración de aspectos teóricos de las humanidades, y la comprensión y aplicación de estas para la formación de habilidades cooperativas que se pueden destacar en la interacción de grupos de estudiantes que aprenden de manera cooperativa.

El punto de partida de esta investigación es la propia práctica pedagógica¹ inmersa en un proceso de innovación que está en su fase de consolidación y que, por tanto, ha implicado cambios a nivel metodológico y organizacional que ha afectado al grupo poblacional; a estos cambios también se les ha hecho seguimiento como se podrá corroborar en este trabajo. Para el desarrollo de la investigación se ha tenido en cuenta el aporte de colegas de diferentes áreas formativas del colegio, toda vez que el aprendizaje cooperativo ha implicado también un proceso de planeación y enseñanza cooperativa en el cual cada educador ya no está solo. Contiene, además de los referentes teóricos y sus autores más

¹ Según el profesor Jesús Forgiony-Santos, para abordar el concepto de práctica pedagógica es importante identificar cómo algunos autores la conciben como “práctica educativa”, otros como “práctica escolar” y otros como “práctica de la docencia”. La diferencia radica en que la práctica pedagógica se refiere a aquellas acciones de un profesional que se encuentra ya en el ejercicio de su labor en el aula, y que por ende no está realizando primeras incursiones en las aulas de clase. Siguiendo esta definición, nuestra investigación se ciñe al concepto práctica pedagógica, toda vez que estudia componentes de una práctica educativa que ya está en marcha. Citando a Zaccagnini (2008), Forgiony afirma que en la relación del sujeto pedagógico y el educando surgen situaciones educativas que precisan una pedagogía por la complejidad de las interacciones posibles entre educador, educando y saberes. (Forgiony-Santos, 2016)

destacados sobre aprendizaje cooperativo, aprendizaje activo, constructivismo, trabajo por proyectos integrados de aprendizaje, entre otros, un referente que es clave para comprender nuestra propuesta pedagógica: el proceso de innovación pedagógica de los colegios jesuitas en el mundo y su interés por consolidar una nueva *Ratio Studiorum* para el siglo XXI. Esto último es relevante no solo por constituir el origen y la inspiración de la innovación pedagógica, sino además porque existe una estrecha relación entre la formación espiritual y humanista de nuestro colegio y los resultados alcanzados durante esta investigación.

Para determinar la incidencia del modelo de aprendizaje cooperativo del colegio San Francisco Javier y la efectividad de la enseñanza de las estructuras cooperativas, para el aprendizaje de las humanidades que convergen en el proyecto de aprendizaje de Octavo grado -objetivo general de esta investigación-, presento un contexto del origen de la innovación pedagógica de los colegios jesuitas y de las características de la innovación de nuestra institución. A partir de la pregunta de investigación, indago cuál es la incidencia de las estructuras cooperativas en la enseñanza de las humanidades de los estudiantes de Octavo grado, y rastreo tres investigaciones de España y del país Vasco que presentan la experiencia del aprendizaje cooperativo desde perspectivas distintas: a) interdependencia positiva, b) motivación para el aprendizaje e c) inclusión, respectivamente. Para cimentar el andamiaje teórico, destaco: La estructuración cooperativa del aprendizaje de Pere Pujolás y la formulación de las estructuras cooperativas de Spencer Kagan, estos a su vez proponen una interpretación de otros teóricos como Holubec y Johnson & Johnson, pioneros en la teoría del aprendizaje cooperativo. En cuanto a los distintos procesos de innovación pedagógica de los jesuitas, con la perspectiva y el ejercicio de comprensión de las transformaciones que ha vivido la tradición educativa de los jesuitas, Luiz Fernando Klein constituye un referente muy importante para sustentar los orígenes de la innovación pedagógica puesta en marcha.

Esta investigación se orienta dentro de un enfoque cualitativo y destaca el uso de la observación directa, la entrevista y la comunicación con colegas, para presentar una síntesis y un análisis de los resultados sobre los datos arrojados por los instrumentos de recolección de información, aplicados a estudiantes, profesores de área, acompañantes de grado y agentes de pastoral.

1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

El Colegio San Francisco Javier, obra educativa de los jesuitas en Colombia y fundado en 1772, está ubicado en el municipio de Pasto (Nariño) que se caracteriza por constituir un territorio cuya mayor actividad económica es el comercio, particularmente el referido a la manufactura artesanal, con una gran influencia e intercambio cultural y económico con el vecino país del Ecuador (Ecured, 2019). El colegio San Francisco Javier se fundamenta en la pedagogía Ignaciana, desde una visión humanista que valora el desarrollo evolutivo de las personas desde la formación de todas sus dimensiones. El proceso educativo está acompañado por un equipo estratégico que conforman cuatro áreas funcionales lideradas por sus respectivos directivos bajo la orientación del rector jesuita: Área académica (con cuatro coordinadores de grupos de grado), área administrativa y financiera, área de Bienestar estudiantil (convivencia o disciplina), área de Pastoral (equipo de trabajo que promueve la espiritualidad ignaciana a través de experiencias y programas), equipo de psicólogos para la asesoría escolar y personal de apoyo.

El colegio San Francisco Javier viene adelantando un proceso de renovación de su propuesta pedagógica, apoyado en los avances que han alcanzado algunos colegios jesuitas en otros países, y en las escuelas que actualmente piensan la necesidad de transformar los cimientos de nuestros modelos educativos tradicionales. No sólo ha querido implementar nuevas formas de la enseñanza, sino poner a toda la comunidad educativa en una transformación del pensamiento, con el fin de identificar los límites de los modelos educativos de transmisión, incentivar en los estudiantes el aprendizaje activo por medio del descubrimiento, reconocer los aportes del aprendizaje cooperativo y la posibilidad de encontrar relaciones, vínculos, tensiones y complementariedades, entre las distintas áreas en que tradicionalmente se ha dividido el conocimiento humano.

Las características de la propuesta de Innovación de nuestro colegio son: *Proyectos integrados de aprendizaje* (favorecer el aprendizaje por medio de contenidos que pueden ser aplicados a situaciones actuales), *Salones integrados con sesenta estudiantes* (con tres profesores disponibles todo el tiempo y sin el énfasis en clases magistrales, con lo cual pueden tener un acompañamiento constante a cada grupo de trabajo), *Aprendizaje cooperativo* (identificar los talentos y retos de sus compañeros, sensibilizarse con ellos a través del estímulo y la exigencia, potenciar las creatividad personal y grupal, desarrollar la capacidad de planeación conjunta, la capacidad de negociación y de solución de conflictos), *Aprendizajes en Con-texto* (ejercicios realizados fuera de los espacios del colegio que enriquecen los procesos de enseñanza-aprendizaje y ayudan a evitar el aislamiento de educadores y estudiantes de la realidad local y regional).

Los hallazgos de la investigación-acción sobre el proceso de Innovación pedagógica del colegio, al convertirse en objetos de estudio, conlleva la aparición de nuevas perspectivas de la pedagogía, en camino a consolidarse en perspectivas teóricas con un acento y un valor contextual. También para nuestros educadores el proceso de Investigación-acción implica un aporte significativo sobre sus prácticas pedagógicas y sobre su rol en la escuela: las estrategias de aprendizaje cooperativo, la reorganización del espacio en el aula y la sustitución de sus clases magistrales por una tutoría orientada hacia el descubrimiento guiado, conlleva una nueva valoración de su quehacer, a la vez que una oportunidad para convertirse cada educador en observador, estudioso, intérprete y actor en la transformación de sus prácticas.

El grupo específico con el cual adelanté esta investigación inicialmente estuvo compuesto por 28 estudiantes de grado Séptimo entre los 12 y los 13 años; 17 niños. Es un grupo reposado y receptivo a los procesos académicos que está llevando a cabo el colegio. Se caracteriza porque sus equipos cooperativos gozan de una mediana facilidad para el trabajo conjunto, y no ha sido necesario realizar muchos cambios de equipo a lo largo del primer semestre. Si bien son más niños que niñas, el liderazgo de estas últimas es evidente a la hora de dirigir las actividades de la mesa de trabajo, y en la participación de las actividades extracurriculares y/o contextuales. Cabe mencionar que durante este año escolar el grado trabajó por secciones, aún no se contemplaban todos los componentes de la innovación, específicamente por el número de estudiantes en cada salón y por el equipo de profesores que desarrolló el proyecto. La transición que vivieron los estudiantes de grado Séptimo a Octavo, contempla la incorporación de todos los componentes de la innovación: metodológicos y organizacionales; el grado está organizado de manera que tres profesores acompañan un grupo de 60 estudiantes, en cada salón hay 15 equipos cooperativos; la planeación y desarrollo del proyecto es liderada en su totalidad por 6 acompañantes.

Respecto del área específica que abordé con mis estudiantes, obedece a un proceso de revisión y renovación de los contenidos de la Educación Religiosa Escolar, el cual se ha caracterizado por pasar de un fuerte énfasis en los contenidos catequéticos de una educación religiosa estrictamente dedicada a la promoción de la fe cristiana, hacia una perspectiva más amplia donde la religión y el hecho religioso son puestos delante del estudiante como objetos de estudio, que pueden ser abordados de una manera crítica e independiente a partir de las disciplinas que como la filosofía, la teología y la psicología, se encargan de estudiar desde su horizonte los fenómenos relacionados con la capacidad trascendente y/o religiosa del ser humano. Esta manera diferente de abordar los asuntos de la ERE y su integración con las demás disciplinas humanas ha permitido generar un diálogo curricular constante que se evidencia en los productos de los proyectos de aprendizaje del grado. La primera aproximación al grupo de

estudiantes se da por medio del área de educación religiosa escolar con la profesora encargada del área; con el paso de los estudiantes a Octavo grado, se comienza a generar una integración entre los procesos de formación Pastoral y el Proyecto de aprendizaje liderado desde el campo de las humanidades con la ética y la filosofía. Allí nos integramos: La dirección de Pastoral, un agente de Pastoral, el profesor de filosofía y la profesora de ética. Además, nos aportaron con su reflexión sobre la propuesta de humanidades y la integración con el proyecto, 4 profesores acompañantes del grado y 2 profesores de áreas especializadas de apoyo.

2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y SUS ANTECEDENTES

En el contexto de mi práctica docente determinada por la puesta en práctica de un modelo cooperativo que incide en toda la propuesta pedagógica del colegio, me intereso por abordar los retos que van surgiendo durante la aplicación de las estructuras cooperativas que facilitan el trabajo de los equipos, y la manera como la enseñanza del campo específico de los contenidos que trabajo con los estudiantes, ayuda o no a la consecución de los principales objetivos que nos ha llevado a implementar el aprendizaje cooperativo como elemento esencial del proceso de innovación pedagógica.

Durante el proceso de rastreo de experiencias de investigación relacionadas con el aprendizaje cooperativo, traté de identificar aspectos que ayudaran a ampliar el panorama respecto de componentes que se fueron destacando durante nuestra implementación del modelo cooperativo; el primero de ellos enfocado en los profesores, tiene que ver con el hecho de que la reorganización de grupos de estudiantes y la integración de las áreas en los proyectos implica un diálogo permanente entre colegas. La investigación de Iborra & Dasí (2009) sobre una metodología docente de aprendizaje cooperativo a través de herramientas que incrementan la interdependencia positiva, me permitió comprender la importancia de generar estrategias para aprender a trabajar cooperativamente, no solo entre estudiantes, sino también entre profesores, ya que desde su capacidad para comunicarse entre sí y de sus habilidades cooperativas se pueden alcanzar más o menos resultados entre los equipos cooperativos de estudiantes. Esto se refleja tanto en la integralidad del proyecto como en el ambiente del aula. En el diálogo con algunos profesores de nuestro colegio se destaca que gran parte del éxito en la ejecución de los proyectos de aprendizaje depende de las habilidades que el grupo de profesores logra forjar para una comunicación más asertiva y para llegar a ejercicios de conciliación sobre lo que debe o no permanecer en la revisión curricular de un proyecto o en la planeación del trabajo del grado.

Otro componente que resulta beneficiado en el modelo de aprendizaje cooperativo es la motivación de los estudiantes; esto ya lo había logrado identificar en las primeras fases de implementación de la propuesta de nuestro colegio: el hecho de que si bien, era necesario afinar los instrumentos para que el trabajo cooperativo fuera eficiente, la motivación de los estudiantes aumentó inicialmente de una manera muy natural. A este respecto, me interesó conocer el análisis de los efectos sobre la motivación de estudiantes presentado por Sánchez (2012): así como en nuestro caso se estaba dando el paso de una clase tradicionalista enfatizada en el trabajo individual, a equipos cooperativos que fueron generando una mayor aceptación entre los compañeros y una disminución de la monotonía en el aula. El trabajo cooperativo acarrea una serie de responsabilidades nuevas para los estudiantes, la cual se evidencia, por ejemplo, en el hecho de que la ausencia de uno de ellos es más notoria, ya que cada uno en el grupo

cumple una función; esto mejora el interés y reclama una presencia más activa y permanente de cada uno de los integrantes.

La última investigación de referencia sobre los procesos de inclusión desde el aprendizaje cooperativo estuvo motivada especialmente porque en el grupo de estudiantes que aportaron en este trabajo se encontraba un estudiante valorado con síndrome de asperger. Ya era notable entre el equipo de profesores cómo estaba mejorando su desempeño e integración al grupo, y aunque no era el propósito de esta investigación centrarse en la incidencia del trabajo cooperativo sobre los procesos de inclusión, sí me pareció importante cotejar esta experiencia con una investigación directamente orientada a analizar la inclusión en una población más amplia, a través de estructuras cooperativas donde los equipos de trabajo fueron autorregulando su funcionamiento y aprendiendo a superar sus propias barreras. De la investigación de Pujolàs, Lagos & Naranjo (2013) vale la pena destacar los resultados sobre la contribución del trabajo cooperativo para un mejor aprendizaje y para favorecer la mayor participación de estudiantes que suelen tener más riesgo de exclusión en el aula.

2.1. Aportes de otras investigaciones a propósito del aprendizaje cooperativo

Después de rastrear distintas investigaciones que se aproximaron de manera preliminar a alguno de los elementos relacionados en mi objeto de investigación, pude enfocarme en las tres experiencias antes expuestas, las cuales abordaron conceptos que fueron claves para tener una mayor comprensión particularmente con relación a los actores (profesores entre sí y estudiantes) y las mediaciones para el trabajo cooperativo (la expresión de las emociones, la comunicación asertiva, la colaboración entre pares y el ejercicio de la autonomía). Gracias al trabajo realizado en estas investigaciones logré cotejar mis propios hallazgos para alcanzar una mayor claridad sobre el problema de investigación. Presento a modo de síntesis el propósito y los resultados de las tres investigaciones referenciadas:

2.1.1. La estrategia del aprendizaje cooperativo como metodología docente a favor de una enseñanza desde la interdependencia positiva con directivos docentes en España.

El objetivo de esta investigación es analizar el papel del aprendizaje cooperativo para facilitar un comportamiento integrador incrementando la interdependencia positiva. La población estuvo compuesta por 120 estudiantes distribuidos en cuatro grupos donde participaron docentes cuyo proyecto abordó contenidos similares pero que no utilizaron en todos los casos la metodología del aprendizaje cooperativo. Los rangos de edad y el tamaño de los grupos eran similares, y la nota final era igual para todos los miembros de cada grupo. Entre los grupos que sí trabajaron de manera cooperativa se desarrollan procesos de gestión y de evaluación del proyecto, utilizando un gran número de técnicas con el fin de fortalecer el aprendizaje cooperativo.

Como resultado de esta investigación surge la importancia de detenerse en qué se ha aprendido y cómo se ha aprendido, en la reflexión sobre el proceso, particularmente en aquello que ha funcionado o que no ha funcionado, y en las acciones correctivas que se llevaron a cabo sobre la marcha. La reflexión genera retroalimentación, ayuda a mejorar la comunicación y fomenta el aprendizaje de habilidades cooperativas. (Iborra & Dasí, 2009).

2.1.2.Efectos sobre la motivación de los estudiantes a partir de una experiencia de aprendizaje cooperativo con un grupo de la ESO en una escuela vasca.

Esta investigación busca analizar los efectos que produce en la motivación de los estudiantes la aplicación de una experiencia de aprendizaje cooperativo como alternativa al aprendizaje competitivo; aunque el ambiente entre estudiantes y profesores es generalmente bueno, se identifica un potencial en la experiencia del aprendizaje cooperativo para el fortalecimiento de las habilidades y para mejorar la interacción del grupo.

A partir del estudio de autores como Johnson & Johnson, Dewey y Lewin sobre el trabajo de grupos, esta investigación resalta elementos esenciales para incidir en la mejor apropiación del método, tales como la interdependencia positiva, la formación de competencias interpersonales y el seguimiento al desarrollo y al comportamiento de cada uno de los grupos. Antes de aplicar el experimento, los profesores de la ESO identifican que los niveles de motivación son altos con relación a la aceptación de los estudiantes y el ambiente del aula, sin embargo, negativamente aparece el poco interés por la materia, la falta de control sobre el propio aprendizaje y la monotonía en las clases. Después de realizado el experimento la motivación de los estudiantes destaca positivamente en una mayor aceptación del grupo y en una más alta participación que incide positivamente sobre la percepción de la materia. A la par, se ve una positiva disminución sobre la percepción de la monotonía, desde que se comenzó a aplicar la experiencia de aprendizaje cooperativo con el grupo de esta escuela vasca. (Sanchez, 2012).

2.1.3.Incidencia del Aprendizaje cooperativo en los procesos de inclusión de los estudiantes de seis centros escolares en Barcelona.

Este estudio diseñado por el Grupo de investigación sobre Atención a la diversidad (GRAD) de la U. de Vic., se centra en el aprendizaje cooperativo y en los procesos de inclusión de alumnos que suelen encontrar más barreras para el aprendizaje y la participación, y es llevado a cabo en seis centros escolares de Barcelona. Para ello toma como referencia, entre otros, el ámbito del aprendizaje cooperativo, desde los desarrollos que llevan a cabo Slavin y sus colaboradores (1998) en EEUU, para llevar a cabo una reflexión sobre la puesta en práctica de mejoras que favorezcan los procesos de inclusión.

El Programa Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar, basado en el aprendizaje cooperativo, comprende tres ámbitos de intervención complementarios: el primero, genera ambientes para que los estudiantes se dispongan a aprender en equipo y a ayudarse mutuamente, de modo que se favorezca la participación y las relaciones interpersonales entre el grupo corriente de estudiantes y el grupo de estudiantes con discapacidad, en un ambiente que favorezca la solidaridad y el respeto por la diferencia. El segundo ámbito, aboga por el empleo de estructuras simples y complejas de la actividad cooperativa para la regulación del trabajo: un conjunto de técnicas que permiten la participación equitativa y estimula un aporte significativo a través de la asignación de funciones para cada uno de los miembros del grupo. El tercer ámbito, va enfocado a la autorregulación del funcionamiento de cada equipo para aprender a organizarse y a resolver los conflictos que suelen presentarse en el trabajo cooperativo.

Los datos preliminares que arroja la investigación desde la concepción de los profesores muestran dos vertientes: por un lado, se manifiestan las barreras en el aprendizaje desde la apreciación de las características individuales de los estudiantes; por otro, se tiene una mirada de las barreras desde el enfoque del aporte que se da o no por parte de los profesores. Todo esto conduce a pensar que es necesario seguir profundizando en estas y otras tendencias que se generan en la aplicación del aprendizaje cooperativo, a partir de prácticas concretas en el aula, para poder determinar las variables y lograr así reducir las barreras del aprendizaje y la participación de los estudiantes que necesitan ser integrados desde un proceso de inclusión. (Pujolás, Lagos, & Naranjo, 2013)

2.2. Problema de Investigación.

La apropiación de la metodología del aprendizaje cooperativo con los estudiantes que acompaño en Octavo grado, arroja a lo largo de su primer año y medio de implementación una serie de inconvenientes para alcanzar los objetivos de la enseñanza, en un ejercicio que comparto con colegas docentes de áreas afines al campo específico de las humanidades², por nuestro aporte al proyecto general de aprendizaje de dicho grado. Aparecen dos tipos de problemas, unos conceptuales que tienen que ver más con la

² Según el espíritu de la *Ratio Studiorum*, “Método y Programa de estudios de la Compañía de Jesús” como ha sido traducido por la Universidad de Comillas, la pedagogía de los jesuitas es “una pedagogía humanista. Esto quiere decir que al lado de una preocupación constante por la observación, investigación, comprensión y compromiso con las realidades humanas, no quedándose solamente en los datos, la objetividad, el análisis *per sé* de los fenómenos, sino en sus aspectos cualitativos que dan cuenta de las finalidades, los valores, las vicisitudes de las situaciones e interacciones humanas, la verosimilitud de las mismas, se encuentra una intención evangelizadora” (Vásquez, 2006). A partir de esta consideración y para efectos de determinar los alcances de esta investigación, la referencia al concepto “humanidades”, trata sobre un conjunto de disciplinas humanas que convergen en el proyecto de aprendizaje y que implica tanto aspectos estrictamente académicos como de crecimiento espiritual y afectivo. En esta investigación “humanidades” aparece como un tópico más metodológico que conceptual, referido al modo como se aplica la propuesta humanista desde el desarrollo académico pastoral en cada proyecto de aprendizaje.

dificultad para que la metodología en realidad favorezca un mayor aprendizaje de los estudiantes, y otros más prácticos, relacionados con la motivación para el trabajo en equipos base y con los conflictos generados entre los estudiantes a causa del nuevo modelo de aprendizaje. A partir de este planteamiento del problema surge la pregunta por la manera como las estructuras cooperativas están incidiendo en la enseñanza de las asignaturas que convergen en torno a las humanidades para Octavo grado, es decir, al conjunto de disciplinas y acciones pedagógicas que aportan a la formación y al crecimiento humano, en el contexto del proceso de innovación pedagógica del colegio San Francisco Javier.

A propósito de la relación interdisciplinar de este trabajo y del empleo de categorías como la de humanidades, me parece importante hacer mención del Informe de la Comisión Gulbenkian “Abrir las ciencias sociales” (2006), el cual busca actualizar el horizonte de las investigaciones en ciencias sociales, haciendo un rastreo de su construcción histórica hasta el siglo XX, bajo el interés de clarificar el tipo de ciencia social que se debe proyectar en adelante. La reinterpretación de los valores y principios de las ciencias sociales, destaca con fuerza la necesidad de superar las divisiones creadas entre los reinos de lo político, lo económico y lo social, y afianzar la superación de la división histórica del conocimiento en dos campos, o el establecimiento de un orden jerárquico de un conocimiento cierto (ciencia), distinto de un conocimiento que no lo es: a veces llamada las artes, a veces las humanidades, a veces las letras o las bellas letras, a veces la filosofía y a veces incluso la cultura. (Wallerstein, 2006)

Una de las vías útiles hacia la clarificación y la reestructuración de las ciencias sociales que propone el Informe Gulbenkian consiste en la agrupación de estudiosos para el trabajo en común, con programas de investigación integrados dentro de las estructuras universitarias, cortando las líneas tradicionales y definiendo objetivos intelectuales concretos; fortaleciendo las líneas de investigación y creando aportes teórico-prácticos que ratifiquen la importancia de las áreas en ámbitos concretos. (Wallerstein, 2006)

Considero que la búsqueda de soluciones al problema de investigación de este trabajo ha implicado un diálogo y una construcción interdisciplinar entre áreas afines al ámbito de las humanidades, desde un ejercicio en el cual la especificidad de cada asignatura ha sido requerida en función de un proyecto pedagógico común; es una experimentación que nos pone ante los desafíos planteados para la reestructuración de las ciencias sociales, que afianza la necesidad de seguir investigando sobre los asuntos humanos más emergentes.

2.3. Formulación de la pregunta de investigación.

¿Cuál es la incidencia de las estructuras cooperativas en la enseñanza de las humanidades de los estudiantes de Octavo grado del colegio San Francisco Javier?

3. JUSTIFICACIÓN

La presente investigación busca esclarecer cuáles son los aportes de las estructuras cooperativas en la enseñanza de las humanidades, si se evidencian resultados positivos en la práctica de un modelo que ha sido implementado como componente fundamental de una propuesta pedagógica institucional. Bajo esta perspectiva, se pretende categorizar resultados de la implementación de la propuesta metodológica a partir de experiencias significativas de aprendizaje de un grupo de estudiantes de secundaria que han transitado por un proceso de cambio, y si las nuevas estrategias cooperativas aplicadas por medio de estructuras, por un modelo de organización para el aprendizaje, han tenido una repercusión positiva en el ambiente escolar.

El motivo que me llevó a adelantar esta investigación se centra en que esta propuesta metodológica de aprendizaje se enmarca dentro del proceso de innovación pedagógica del colegio y es uno de sus valores más relevantes, con lo cual es fundamental destacar la evidencia de su eficacia a fin de alcanzar una actualización constante a partir de la teoría disponible y de las investigaciones que al respecto se tiene. En el contexto más general del proceso de renovación que estamos viviendo los colegios jesuitas en el mundo, considero que este estudio puede aportar al dialogo de los colegios jesuitas latinoamericanos, toda vez que desde el año 2017, el colegio San Francisco Javier se ha convertido en un escenario para la referenciación de experiencias exitosas de innovación pedagógica por medio de visitas de equipos de directivos y de profesores de varias regiones del país y de otros países.

Pretendo entonces, aportar al proceso de sistematización institucional de las principales experiencias pedagógicas que han marcado la implementación del modelo de aprendizaje cooperativo en el aula, presentar evidencias que ayuden a los equipos de profesores por grados a identificar avances, desafíos y elementos constitutivos que validen el aprendizaje cooperativo como parte del proyecto educativo institucional, y corresponder al llamado de la Federación Latinoamericana de Colegios de la Compañía de Jesús, para presentar los hallazgos de nuestro proceso de innovación pedagógica y ponerlos a disposición de los colegios que se encuentran transitando hacia la transformación de sus propuestas pedagógicas.

4. OBJETIVOS

4.1. Objetivo General

Determinar la incidencia del modelo de aprendizaje cooperativo del colegio San Francisco Javier y la efectividad de la enseñanza de las estructuras cooperativas proporcionadas a los estudiantes, para el aprendizaje de las humanidades que convergen en el proyecto de aprendizaje de Octavo grado.

4.2. Objetivos Específicos

- Reconocer los principales cambios en la práctica de enseñanza durante la aplicación y evolución de las estructuras cooperativas, después de un ejercicio de apropiación y adecuación de los referentes teóricos sobre las que se cimienta el trabajo cooperativo en el colegio San Francisco Javier.
- Evidenciar los principales aportes de la articulación de las humanidades al proyecto de aprendizaje, como insumo para alcanzar una mejor práctica del aprendizaje cooperativo entre los estudiantes de Octavo grado del colegio San Francisco Javier.
- Identificar los principales desafíos del aprendizaje cooperativo en Octavo grado como aporte a la consolidación de estrategias que favorezcan su aplicación y desarrollo en un ambiente escolar que propicie el trabajo cooperativo.

5. SOPORTE TEÓRICO

5.1. Referentes teóricos para la innovación pedagógica de los colegios jesuitas

El equipo directivo de nuestro colegio ha logrado hacer una inmersión para conocer el nuevo impulso que ha surgido al interior de algunos colegios en Quito, Guayaquil, Barcelona y el País Vasco, con relación a experiencias de innovación que, en estos últimos años ha ganado mayor interés, por ser referentes para pensar en procesos más consolidados de innovación pedagógica que involucren diferentes redes y que influyan inclusive en beneficio de la educación estatal. Para las obras educativas de la Compañía de Jesús son referentes las experiencias jesuíticas de los colegios de Catalunya y del País vasco, cuya consolidación de un órgano directivo de la red de sus seis colegios, aceleró la implementación de los jesuitas catalanes; también son referentes los colegios de Monserrate del Pozo por su expansión y creciente popularidad en los debates de ciertos escenarios de reflexión pedagógica en distintos países.

Luiz Fernando Klein, delegado de la educación para los colegios jesuitas de América latina, en su texto *Pedagogía ignaciana: innovaciones en marcha* (2016), aborda las fuentes inspiradoras que han fundamentado e iluminado las innovaciones pedagógicas de la Compañía, indicando que las escuelas jesuitas fueron a releer la *Ratio Studiorum*, primer sistema mundial de educación (1599), toda vez que, sus intuiciones pedagógicas relacionadas con el cuidado de la persona, su rol en el aprendizaje y los espacios didácticos, inspiraron lo que se busca implementar hoy en los colegios jesuitas.

Según Klein, la preparación del terreno para la innovación de los catalanes, quienes han sido un importante referente para las innovaciones en algunos colegios jesuitas latinoamericanos, llevó a los educadores a estudiar también enfoques de otros autores pedagógicos: David Ausubel (Aprendizaje significativo), Howard Gardner (Inteligencias Múltiples), Jean Piaget (Construcción del conocimiento) y Leo Vygotsky (Zona autónoma de aprendizaje). Estos colegios jesuitas verificaron al inicio la renovación pedagógica que ocurría, a partir del año 2000 en el Colegio Montserrat, en Barcelona. Para Montserrat, los contactos con Gardner y Perkins, en Harvard, sobre las Inteligencias Múltiples y el Proyecto Zero, fueron muy iluminadores para poner en marcha este proceso. Los educadores de Cataluña se inspiraron también en el colegio Padre Piquer que los jesuitas de Madrid, un colegio en su mayoría migrantes de nivel socioeconómico bajo (Klein, 2016).

Los avances de estos colegios y la literatura que han generado todas sus experiencias exitosas, han llevado a pensar en la necesidad de establecer un sistema para la transformación de los cimientos de los modelos educativos tradicionales, trasladando de alguna manera la necesidad del cambio al nivel de la educación estatal, al compromiso con el surgimiento y la continuación de experiencias que nacen en

entornos concretos y que dan horizonte para identificar elementos transversales y propósitos comunes de la educación que requieren las nuevas generaciones.

Todo este movimiento por la transformación de la escuela tradicional ha sido radical porque no solo se trata de implementar nuevas formas de la enseñanza, lo cual sería insuficiente y hasta problemático si los instrumentos nuevos se soportan sobre estructuras pasadas que conciben el conocimiento bajo formas separadas entre sí, o que reproducen en la escuela una información que no aporta al desarrollo humano ni al progreso; se está buscando, sobre todo, un cambio esencial de la mentalidad en los actores de la escuela: identificar los límites de los modelos educativos de transmisión, incentivar en los estudiantes el aprendizaje activo por medio del descubrimiento, reconocer las ventajas del aprendizaje colaborativo como modelo que favorece las relaciones sociales, y la posibilidad de encontrar relaciones, vínculos, tensiones y complementariedades, entre las distintas áreas en que se ha dividido el conocimiento humano.

Son muchos los valores de la innovación pedagógica como también lo son las diversas experiencias que se van estableciendo a partir de los referentes que van tomando más fuerza. Sin embargo, existen algunos presupuestos que parecen comunes a todo proceso de innovación de la escuela; entre estos se pueden resaltar, en primer lugar, la voluntad política (los colegios privados se han valido de su relativa autonomía económica y pedagógica), el fortalecimiento de las redes, la puesta en marcha de experiencias piloto, y la flexibilidad frente a la literatura disponible al respecto.

Sobre lo propiamente pedagógico, la innovación se justifica en el hecho de que la escuela sigue siendo igual mientras que la sociedad cambia a ritmos acelerados, y este desfase se expresa en la incapacidad de la escuela para aportar a la transformación social, y el horizonte tan pobre que ofrece para el desarrollo de los individuos. Los cambios sociales y tecnológicos desafían la estructura del sistema educativo, mientras que sus actores se esconden en ideales ilustrados y ven con desconfianza el hecho de que las nuevas tecnologías transformen el pensamiento y la cultura.

La novedad presente en la innovación pedagógica no radica tanto en la invención de sus valores y metodologías, muchos de los cuales han sido identificados décadas atrás en la historia del pensamiento pedagógico, sino en la capacidad de generar redes educativas que reestructuren y actualicen las tradiciones educativas centenarias como son las de los jesuitas. Esto último es relevante a la hora de entender que el tipo de innovación que se quiere no se caza con ninguna escuela del pensamiento pedagógico, sino que toma valores de diversos ámbitos, algunos de los cuales no son del entorno educativo, con lo cual se da una cierta flexibilidad frente a los aspectos metodológicos de la innovación, siempre y cuando las personas asuman y se comprometan frente a las necesidades del cambio en la escuela. Estas personas serán las encargadas de liderar y diseñar la innovación pedagógica en sus aspectos más concretos e irán realizando las modificaciones necesarias a partir de las experiencias de

equipo con los pares académicos y con los grupos de estudiantes. Con todo esto, queda claro que la innovación pedagógica no es otra escuela de la pedagogía con contenidos e instrumentos únicos, sino que es un movimiento que invita a hacer realidad la escuela soñada.

El movimiento de la innovación pedagógica pone en cuestión los roles que ocupan los diversos actores en la escuela comenzando por el mismo sistema que ya no es pensado más como el ente que crea e instala las transformaciones, los educadores que dejan de ser meros implementadores y transmisores, y los estudiantes quienes pasan de la repetición pasiva a asumir mayores responsabilidades hacia la consecución de su propio aprendizaje. Vale la pena resaltar que si bien uno de los valores de la innovación proclama que el centro de la educación es el estudiante y que el énfasis no es la enseñanza sino el aprendizaje, los profesores siguen siendo el foco del cambio, de allí la necesidad de favorecer su convencimiento afectivo y efectivo, porque son sus prácticas pedagógicas las que van a movilizar o a limitar los acuerdos y las políticas en un proceso de innovación pedagógica.

Los colegios de la innovación en España que son los que mayor impacto han logrado entre nosotros, precisamente porque forman parte de comunidades religiosas que tienen colegios en todo el mundo, comparten en gran medida los valores más generales de la innovación. Sin embargo, evidenciamos que cada colegio va estableciendo una serie de prioridades y aspectos metodológicos que son los que en último término ponen en marcha todos los cambios que se pretenden llevar a cabo, lo cual genera aspectos divergentes en cada colegio dentro de una misma red, y entre las diferentes redes educativas que están estableciendo cambios en su propuesta pedagógica. Esta diversidad se debe fundamentalmente a un llamado muy importante a reconocer en cada contexto educativo y social las oportunidades que de por sí ya son un valor para dar un horizonte al proceso de innovación: en algunos contextos se favorece más el trabajo en red por su cercanía geográfica, en otros la proyección social por su vinculación con la transformación del territorio, en otros la relación con el mundo profesional y del trabajo por el vínculo con procesos formales de la educación superior. Aquí el contexto juega un papel determinante para que los procesos de innovación trasciendan los límites físicos y/o espaciales del aula.

Con todo, la diversidad de metodologías nos impide realizar descripciones muy abarcales sobre la innovación pedagógica de los jesuitas, porque aún los valores que parecen comunes tienden a diversificarse en la medida en que cada contexto educativo va presentando sus propios retos y oportunidades. En el caso de los colegios de la Compañía de Jesús en Latinoamérica, la pregunta por la innovación llega en un momento en el cual las redes educativas nacionales e internacionales, han logrado dar importantes avances en temas pedagógicos, y en la articulación de nuevas estrategias para la innovación por medio de estructuras que favorecen el trabajo cooperativo y la implementación de nuevas tecnologías.

A nivel de la identidad institucional, estos colegios cuentan con la consolidación de programas que han venido favoreciendo desde hace muchos años la formación integral, el empoderamiento, el liderazgo de los estudiantes y su proyección hacia la realidad personal, comunitaria y social. Por su parte, la red *Jesuites educació* se ha propuesto generar un programa que favorezca aspectos de identidad y espiritualidad (interioridad) Nueva Estrategia Evangelizadora (NEE), no como un área especializada sino como un programa transversal a los proyectos de aprendizaje, en un contexto europeo donde el diálogo o el debate con la secularización destaca una de las particularidades de la escuela católica. En nuestro contexto latinoamericano esto evidentemente tiene otras connotaciones porque si bien participamos de un estado laico donde se defienden las libertades religiosas, la propuesta educativa de la escuela católica es explícita, respetada y socialmente reconocida.

5.2. El proceso de innovación pedagógica³ en el colegio San Francisco Javier

En el colegio San Francisco Javier se ha dado un mayor énfasis al desarrollo de las habilidades de los estudiantes para la comprensión de procesos y de contextos de aprendizaje más allá del espacio del aula. Se ha dispuesto de recursos para que el proceso esté más enfocado en la construcción del conocimiento y al desarrollo de habilidades de los estudiantes, que en la transmisión de información por parte de los profesores.

Desde la opción por aplicar pedagogías activas se ha favorecido la comprensión de realidades complejas y actuales que iluminan el sentido de los procesos históricos que están a la base de los diferentes contextos. La interacción con el entorno nos permite relacionar conceptos y realidades aparentemente aislados, lo cual resulta muy importante para el desarrollo de una comprensión más integral del conocimiento, en un diálogo en el cual convergen tanto la formación científico-humanista clásica, como la formación técnica y tecnológica-profesional, lo cual nos permite avanzar hacia una educación con mayor sentido y eficacia.

³ Algunos críticos muy respetados como el profesor José Mario Barrio-Maestre (2013) ven con preocupación el hecho de que, ante el afán de ciertas ideas pedagógicas que se ensañan contra una enseñanza basada en la imposición, parece que se quisiera acabar con cualquier tipo práctica magistral de la enseñanza, olvidando aquello que es constituido como el núcleo esencial de la tarea educativa: habilitar la libertad de cada persona para que sea sensible a la llamada de lo valioso, de lo que lo ayude a crecer como persona para evolucionar y trascender. Y esto será posible en la medida en que se recupere la labor del educador como aquel que presenta desde su ejercicio auténtico y honesto a la razón como capaz de verdad, así como lo sostiene el profesor Barrio-Maestre (Monge López, 2013) lo cual supone un compromiso insustituible del educador con relación al conocimiento y a la búsqueda de la verdad. Ante este cuestionamiento válido, la pedagogía ignaciana siempre reitera la necesidad de un enfoque de formación integral y humanista, pero que a la vez incluya dimensiones como la creatividad, la capacidad de análisis y el desarrollo de las potencialidades en función de la transformación personal y social; y esto lo vemos potencializado desde una serie de estrategias innovadoras en las cuales el compromiso de los estudiantes por su crecimiento es cada vez más real y directo.

5.3. La interestructuración por medio de los grupos integrados de aprendizaje

El que tres o cuatro profesores acompañen cada grupo en los casos en los que hemos integrado dos salones, compuesto en promedio entre 55 y 60 estudiantes posibilita un acompañamiento más cercano a cada estudiante, atentos a la integralidad de su ser y dinámicas. En el modelo tradicional el maestro tendría que esperar hasta al final de la clase para atender circunstancias o retos particulares de un alumno.

Al encontrarse cada aula cerca de la otra del mismo grado, es posible invitar a un maestro de una asignatura específica para ayudar a resolver dificultades con algunos contenidos, instrumentos o metodologías, sin que se tenga que interrumpir ninguna de las dinámicas en los salones. Dos profesores pueden seguir en el acompañamiento del salón del que sale el colega, para atender brevemente los requerimientos de los estudiantes y colegas del otro salón. Esta forma de organización también ayuda a resolver el reto de los reemplazos de los profesores que se ausentan del colegio por motivos de fuerza mayor.

Los profesores de los grados en los que se han integrado dos salones están muy satisfechos con los cambios. Sin desconocer la alta exigencia en tiempo de trabajo y los ejercicios de negociación para llegar a acuerdos entre sí, la mayoría manifiesta que esta modalidad de trabajo y acompañamiento en equipo es una gran oportunidad, y que han aprendido mucho trabajando cooperativamente, enriqueciendo interdisciplinariamente sus propios conocimientos y aprendizajes. También aprecian el poderse dedicar al acompañamiento de un solo grado, superando la dispersión que puede causar trabajar con varios.

5.4. El aprendizaje a través de proyectos

Sabemos que los proyectos integrados de aprendizaje no son algo nuevo, nosotros los veníamos aplicando hace varios años, pero lo que hemos descubierto, gracias al proceso del cambio, es que para favorecer el aprendizaje y para que los estudiantes encuentren sentido y aplicabilidad desde el mismo, es necesario contar con ellos: revisar sus intereses e iniciativas. Con este nuevo enfoque, logramos vislumbrar nuevos objetivos pedagógicos orientados hacia los mismos estudiantes, pero no desde lo que nosotros suponíamos que ellos necesitaban sino desde la consideración de sus propias expectativas: sus intereses profesionales, sus vacíos conceptuales, su proyección.

Los proyectos integrados de aprendizaje son una opción metodológica que permite que los contenidos de la enseñanza no sean ajenos a la cotidianidad de los estudiantes y a la realidad social, económica, ambiental, política, cultural y espiritual de su región. Propicia la participación en la planificación de la enseñanza, con lo cual el maestro puede desempeñar un rol más creativo. A su vez

los estudiantes se ven favorecidos en el ejercicio de la autonomía y la autogestión de un conocimiento que cada vez se comprende mejor como un todo, con sentido y con una proyección para la vida.

Un proyecto integrado de aprendizaje se realiza gracias a la articulación de varias actividades que hacen posible la evaluación de evidencias y resultados. Así, se conciben como una forma de organizar las actividades de las unidades pedagógicas en torno a una acción central, considerando las propuestas, intereses y necesidades de los estudiantes, profesores, con la colaboración de otros miembros de la comunidad educativa.

El proyecto integrado de aprendizaje se desarrolla a partir del planteamiento de preguntas e hipótesis por parte profesores y estudiantes, y se articula a las preguntas y los saberes propuestos desde el plan de estudios. En caso de que algunos saberes no se integren directamente al tema del proyecto, los profesores diseñan actividades que son abordarlos en espacios de fundamentación complementarios.

Los profesores tienen en cuenta que las actividades aporten en la consolidación de otros procesos como la convivencia en el curso, la generación de liderazgos, la resolución de conflictos en los grupos de trabajo del grado y otros componentes que favorecen el ambiente escolar. Al finalizar el proyecto los equipos de trabajo presentan un cierre que tiene incidencia en la comunidad educativa y/o en el territorio, y al finalizar se evalúa el proyecto con relación a las rubricas de las actividades y al propósito general del mismo; los resultados son tenidos en cuenta por el equipo de profesores que en el siguiente año escolar asumirán este grado académico.

El proyecto integrado de aprendizaje favorece la interdisciplinariedad, lo que significa la integración de los saberes de las asignaturas (matemáticas, castellano, sociales, etc.) o ámbitos, en el caso del preescolar, en torno a los intereses de los estudiantes. El tema del proyecto es el pretexto que permite la integración de los diferentes saberes, sin dejar de incluir los aspectos y temas que corresponden al plan de estudios.

Los guiones del proyecto integrado de aprendizaje son una herramienta pedagógica que permite al estudiante realizar un trabajo personal y grupal para la construcción del aprendizaje. Estos guiones se han ido cualificando, tanto a nivel de las diferentes áreas como a nivel de grado. Los profesores diseñan guiones a través de un cuento o relato que permite integrar no sólo los saberes, sino también, las distintas iniciativas pedagógicas, como son los aprendizajes en contexto y otras salidas pedagógicas orientadas a la espiritualidad, a la cultura, etc.

5.5. Perspectiva teórica sobre el aprendizaje cooperativo

Las investigaciones de Pere Pujolàs (2015) están centradas en el ámbito de la educación inclusiva y del aprendizaje cooperativo, un campo en el que sobresalió y se ha convertido en una autoridad pedagógica de primer orden. El colegio San Francisco Javier ha encontrado en el estudio de las principales ideas de Pujolàs, la caracterización inicial y teórica del aprendizaje cooperativo, la cual se ha ido desarrollando en un proceso de formación del nivel de posgrado, del cual participan la totalidad de los profesores del colegio. Entre las principales ideas de Pujolàs se destacan:

La personalización de la enseñanza: una serie de estrategias que consiste en emplear múltiples formas para comunicar los conocimientos y las actividades, y diversas formas de evaluar que tengan en cuenta las múltiples formas de aprender. En nuestro caso, la asignación de roles dentro de los equipos base permite que cada estudiante pueda aportar al proyecto con los recursos que más está familiarizado, y la evaluación ya no sólo depende del profesor si no que existen criterios para la autoevaluación y la evaluación por parte de sus compañeros.

La autonomía de los estudiantes: en la medida en que más estudiantes son autónomos para aprender, más tiempo se puede dedicar a aquellos que más les cuesta. Se trata de que haya más estudiantes en las clases que dependan menos de la supervisión de sus profesores, y que, a su vez, éstos tengan más tiempo para ayudar a los menos autónomos. El trabajo cooperativo permite que los estudiantes que más facilidad tienen para acatar y ejecutar las instrucciones puedan ayudar a los compañeros que no suelen entender a la primera lo que deben hacer; de esta manera algunos estudiantes asumen ejercicios de liderazgo dentro de los equipos base y esto ayuda a que los estudiantes que no logran comprender no sean pasados por alto.

La estructuración cooperativa del aprendizaje: se trata de estructurar la clase de manera que no solo el maestro sino también los estudiantes en equipos de trabajo cooperativo puedan enseñarse mutuamente. La “lógica de la heterogeneidad” de Brown y sus colaboradores (1987), parte del hecho de que muchos entornos postescolares son de naturaleza fundamentalmente diversa; la lógica de la heterogeneidad postula que, si esperamos que estudiantes “diferentes” funcionen en este tipo de entornos, es necesario que en la escuela tengan la oportunidad de llevar a cabo experiencias basadas en esta heterogeneidad. Se espera de cada estudiante no sólo que aprenda lo que el profesor le enseña, sino que contribuya también a que lo aprendan sus compañeros. Una estructura de la actividad cooperativa lleva a los estudiantes a aportarse mutuamente en el desarrollo de las actividades, y quienes tienen más dificultad para aprender, pueden ser atendidos de manera personal por el profesor en un grupo de aprendizaje estructurado al modo cooperativo. (Pujolàs P. M., 2012)

5.6. El aprendizaje cooperativo y la interdependencia positiva

Según Holubec, Johnson & Johnson y Kagan, el aprendizaje cooperativo se refiere al uso didáctico de pequeños equipos heterogéneos de estudiantes, que emplea una estructura que favorece la participación y la interacción de tal manera que todos aprendan los contenidos y el trabajo con otros. Estos autores coinciden en que los miembros del equipo contribuyen al aprendizaje de los demás de modo que todos puedan alcanzar los objetivos propuestos; para esto es necesario afianzar la solidaridad por medio de una organización permanente y estable, y así aprender juntos en todo momento. El aprendizaje cooperativo busca mejorar el aprendizaje, y es un contenido curricular en sí mismo que los estudiantes deben aprender para alcanzar las habilidades que requiere el trabajo cooperativo (Pujolàs & Lago, 2008).

5.7. Estructuras cooperativas

Spencer Kagan defiende que el comportamiento humano se establece mediante el uso de estructuras que lo previenen y lo redirigen; de ahí que su investigación se centre en establecer grupos de estudiantes que promuevan un comportamiento responsable, para mejorar las habilidades cooperativas, las cualidades de carácter y el rendimiento académico. El método de Estructuras cooperativas de Kagan coincide con el de Aprender juntos de Johnson & Johnson, toda vez que contemplan los dos principios del trabajo cooperativo: la interdependencia positiva y la responsabilidad individual; sin embargo, mientras que los hermanos Johnson insisten en la interacción cara a cara, Kagan añade los principios de la participación igualitaria y la interacción simultánea (interactuar para decidir cómo proceder) que completan los cuatro principios básicos del autor para los equipos de aprendizaje.

Gracias a la participación igualitaria y a la interacción simultánea de las estructuras cooperativas, el trabajo en equipo corre menos riesgo de que las actividades propuestas sean asumidas por uno o dos estudiantes a los cuales los demás siguen porque estos no son tenidos en cuenta para aportar. Las estructuras cooperativas pueden ser simples (durante una sesión, de fácil aplicación) o complejas (implica varias sesiones de clase y el manejo de ciertas técnicas). Las estructuras cooperativas involucran a varios autores que han aportado diferentes técnicas a modo de estructuras que facilitan el trabajo cooperativo. A modo de compendio se presenta en el primer anexo de este trabajo una tabla con las estructuras cooperativas que más se han empleado con la población escolar que participó de esta investigación. De estas estructuras es importante destacar las propuestas por Elliot Aronson quien propone grupos heterogéneos para la conformación de expertos por tema y el posterior retorno a sus equipos, a fin de alcanzar un dominio global de un tema previamente fragmentado, donde todos los

alumnos terminan por necesitarse unos a otros. Spencer Kagan enfatiza el trabajo personal para luego tener mayores aportes a la hora de compartir a partir de un ejercicio de apropiación más contextual de los contenidos. Las respuestas de cada uno enriquecen un consenso general que luego es verificado por todos los miembros del equipo. El objetivo de esta técnica es dotar de funcionalidad al conocimiento para resolver problemas y para dar respuestas concretas. Pere Pujolás presenta una técnica en la cual el profesor primero explica y luego hace una parada para que los equipos base debatan, formulen preguntas y luego las planteen a toda la clase. Este método busca resolver dudas y aclarar la mayoría de conceptos posibles desde el aporte de todos los miembros de los equipos.

Otras técnicas como la del *Mapa conceptual a cuatro bandas* o la técnica *1 2 4*, a partir de las adaptaciones de Pujolás, priorizan el trabajo individual para poner luego en común los esquemas y las síntesis personales y llegar así a puntos comunes que den una solución más completa a las preguntas planteadas por el profesor; estas técnicas plantean procedimientos que instan coherencia y generan ejercicios de validación de los productos de cada estudiante para poder organizar, sintetizar y recapitular lo aprendido. De este modo, se busca asegurar el procesamiento de la información y la participación de todos los integrantes de los equipos de trabajo cooperativo.

En esta descripción de algunas de las principales estructuras cooperativas podemos observar cómo estas diversifican los roles de estudiantes y maestros para un trabajo cooperativo en concreto, y permiten especializarse en ciertos aspectos de acuerdo a las necesidades de los estudiantes; es decir, algunas estructuras van más enfocadas a una apropiación de mayores contenidos, otras a relacionar más los contenidos con contextos específicos donde puedan ser aplicados, otras a afianzar la cooperación y la construcción del conocimiento entre pares, otras a favorecer el desarrollo de habilidades interpersonales a través de un mayor empoderamiento por medio de la asignación de roles específicos, con la generación de algunas rúbricas que permiten a profesores y a los mismos estudiantes hacer un seguimiento de su desempeño. Un buen ejercicio diagnóstico o en muchos casos el mismo ensayo-error nos va mostrando que no todas las estructuras funcionan y que las que funcionan no siempre aplican para todos los casos; por lo menos así lo hemos vivido en nuestro proceso de incorporación institucional de la metodología y en mi propia práctica docente.

6. APROPIACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN EDUCATIVA (IAE)

6.1. Aproximación a la investigación cualitativa

La investigación cualitativa brinda un panorama epistemológico con el que se identifica y analiza la realidad, enfocándose en la comprensión de los fenómenos desde la visión de los participantes en un contexto determinado, para obtener unos resultados; se estructuran técnicas y perspectivas teóricas que permiten la obtención de hechos que orientan el alcance del objeto de la investigación. El punto de partida de este tipo de investigación es el investigador en el contexto y su interés por el valor de las experiencias, las perspectivas y el entorno en el que sucede el fenómeno que es objeto de estudio. Patton (2002) identifica tres campos referentes al proceso que son adecuados para un planteamiento cualitativo: el valor de las experiencias, el conocimiento detallado y profundo del proceso y la diversidad de características propias de cada participante.

Los planteamientos cualitativos se caracterizan por ser abiertos, expansivos, fundamentados en la literatura disponible, en la intuición y en el contexto, para la comprensión de los fenómenos y la presentación de resultados que ayuden a resolver el planteamiento, para aprender de las experiencias en contexto y generar teorías que se soportan en las experiencias de los participantes (Sampieri, 2014).

6.2. Aproximación a la investigación-acción en educación

Las aplicaciones de la investigación acción en educación, tiene sus orígenes en Inglaterra con J. Elliott para la enseñanza básica primaria y secundaria. Sus ideas y las de Stenhouse dan origen a la idea del profesor como investigador en el aula. Posteriormente la investigación-acción se difundió más bajo el nombre de la “investigación en el aula” donde se agrupa un gran número de iniciativas, que propone el profesor como investigador de su práctica.

La identidad de la investigación-acción inglesa se caracteriza por presupuestos filosóficos de corte hermenéutico o interpretativo, por la unificación de los diversos elementos y procesos educativos bajo el concepto de desarrollo curricular. Para Elliott, la comprensión de los procesos educativos únicamente es posible desde dentro de los contextos educativos mismos. Cada contexto es único, especialmente si la atención se centra en los procesos, antes que en los resultados. Por esto la reflexión conjunta de profesores e investigadores, sobre los procesos y productos de la acción educativa, es cooperativa y se debe a que el profesor puede integrar; pero si no se hace cooperativamente, el profesor terminará por aislarse en sus propias prácticas; sus avances serán muy limitados y su desempeño puede trocarse en una sensación de fracaso.

El diseño metodológico de la investigación-acción se centra en la reflexión sistemática sobre la acción; es la reflexión que se plantea en y sobre la práctica, es reflexión en la acción. Esta se ha caracterizado por ser práctica y aportar soluciones a problemas concretos; el objetivo de la acción pedagógica es práctico, parte de la reflexión sobre los problemas reales del trabajo docente al agente que lo desarrolla. Las teorías que el profesor construye, a partir de su experiencia y sobre ella, cuando son compartidas, contribuyen a la creación de una cultura común de la práctica pedagógica, como base de una teoría de la educación. Lo que alimenta el proceso de investigación es el punto de inicio de la reflexión sobre los diferentes elementos del hecho educativo: teóricos, técnicos y teológicos, es la realidad cotidiana del aula, el contexto propio de la investigación-acción.

Elliott (1990) considera que la formación de los educadores es uno de los fines de la investigación-acción, enfatizando cómo esta metodología permite desarrollar el conocimiento profesional, el cual consiste en estructuras conceptuales que caracterizan problemas para alcanzar soluciones prácticas. Este conocimiento se obtiene a través de un proceso de reflexión sobre la acción, en la acción y para la acción.

La mejora de las prácticas pedagógicas exige necesariamente que el docente de manera autónoma elabore y valide juicios profesionales, desarrollando su capacidad de reflexión que debe dar cabida a la participación de todos los agentes que intervienen como partícipes de la situación que se quiere mejorar; a recurrir a las teorías que considere pertinentes, haciendo de ellas una incorporación crítica a su quehacer educativo, y, a validar su conocimiento en la acción. Todo esto equivale a decir que el docente desarrolla un conocimiento práctico realmente educativo, que se incorpora a su ejercicio a modo de experiencia profesional válida y susceptible de ser, hasta cierto punto, objetivada (Ciro, 2002).

En el contexto particular de esta investigación es necesario describir las características que avalan este trabajo de investigación-acción, gracias a una serie de pasos metodológicos que me permitieron alcanzar alguna comprensión sobre el fenómeno de un contexto escolar determinado, a partir de mi observación directa y de los aportes de estudiantes y profesores que hicieron parte de este proceso. En primer lugar, considero que en el desarrollo de esta investigación tuve la oportunidad de asumir mi rol como docente-investigador de mi propia práctica, y pude explorar los ejercicios del aula teniendo en cuenta la perspectiva de los participantes en un ambiente natural, y con la intención de obtener unos hallazgos que me permitieron dar respuesta a la pregunta de investigación.

El interés por comprender los procesos educativos que fueron objeto de estudio me permitió profundizar desde diferentes ópticas en el contexto particular de los participantes fijando mi atención en

los procesos que allí se fueron generando. Junto con mis colegas profesores pude llevar a cabo experiencias desde acciones cooperativas, y su presencia y aporte a la investigación me permitió contrastar la propia observación. Esta ha sido una investigación práctica encaminada a aportar soluciones a los desafíos del modelo de aprendizaje cooperativo, con lo cual obtuve un conocimiento práctico que se puede incorporar al trabajo que los profesores estamos llevando a cabo con los estudiantes de Octavo grado, involucrando y empoderando cada vez más a los mismos estudiantes para que puedan ejercer cada vez más su responsabilidad de aprender identificando los medios que más les ayudan a alcanzar este propósito.

7. LÍNEA DEL TIEMPO DEL PROCESO INVESTIGATIVO

Esta investigación sobre la incidencia de las estructuras cooperativas en la enseñanza de las humanidades con los estudiantes acompañados de Séptimo a Octavo grado, se desarrolla en un contexto de Innovación pedagógica en marcha del cual selecciono uno de sus métodos principales denominado Aprendizaje cooperativo, a fin de hacer un seguimiento a su incidencia en el proyecto de aprendizaje desde las humanidades. La teoría disponible sobre aprendizaje cooperativo da soporte conceptual a esta investigación y obedece a las principales fuentes y autores que subyacen al método aplicado en el colegio, a partir de un proceso de referenciación, formación y aplicación de metodologías que fueron integradas a la propuesta pedagógica.

Mi proceso de IAE se inscribe entonces en una innovación pedagógica en marcha de la cual abordo mi práctica como directivo-docente que trabaja con un grupo de estudiantes bajo estructuras cooperativas, y también como parte responsable del horizonte más estratégico del método junto con los demás compañeros directivos. Dicho trabajo me ha permitido tener una experiencia desde diferentes ópticas del aprendizaje cooperativo en el colegio, e identificar aspectos de este proceso que no son del todo comprendidos cuando sólo se conocen teóricamente o cuando, del otro lado de la palestra, la aplicación sólo operativa impide tener una proyección más visionaria de un proceso que por su carácter novedoso siempre puede generar incertidumbres y descontentos. En el proceso de la IAE destaco haber podido reconocer dificultades más operativas de la aplicación del aprendizaje cooperativo con mi grupo de estudiantes, tales como, la necesidad de generar unas estructuras que permitan la definición de roles y funciones en cada grupo base, así como fortalecer un tiempo específico para el trabajo individual previo al trabajo cooperativo, y contar con estrategias que fortalezcan habilidades para el trabajo cooperativo, como la comunicación asertiva y la resolución de conflictos, a las cuales hemos denominado habilidades cooperativas, y que fueron trabajadas con los estudiantes en tiempos destinados fuera del aula, también con el propósito de favorecer el ambiente escolar.

La línea del tiempo (infografía) de mi proceso de IAE presenta los antecedentes del aprendizaje cooperativo en el contexto de la innovación pedagógica del colegio, hasta concentrarse en los elementos fundamentales de esta investigación relacionados con las estructuras cooperativas, el proyecto de aprendizaje y la enseñanza de las humanidades; estas tres partes se integran en el proceso cooperativo bajo una mirada que quiere ser integradora de la identidad espiritual del colegio y del aporte de algunas asignaturas como la ética, la filosofía y la Educación Religiosa, que denominamos humanidades en el contexto del proyecto de aprendizaje de los estudiantes de Octavo grado, abordando temáticas éticas y teológicas para favorecer una mayor comprensión del método desde la formación de habilidades que aportan al desarrollo de las estructuras cooperativas en el aula:

LINEA DEL TIEMPO DEL PROCESO INVESTIGATIVO



2

ESTUDIANTES QUE PARTICIPAN DE ESTA INVESTIGACIÓN

Séptimo grado

2016-2017

Los estudiantes cursan el último grado de la sede donde están los más pequeños, a partir de ellos ninguno de los Grados hasta Undécimo trabaja en grupos base bajo la modalidad de aprendizaje cooperativo.



4

TRÁNSITO DEL GRUPO DE ESTUDIANTES A OCTAVO GRADO

2017-2018

- Integración al Proyecto de Aprendizaje:

El paso a Octavo grado trae consigo la implementación de todos los componentes de la Innovación pedagógica y las últimas adecuaciones para el trabajo cooperativo de los equipos base. Además, este cambio permite la integración de las áreas entre sí para la consolidación de un proyecto de aprendizaje para todo el Grado.

6 2018-2019 TRIANGULACIÓN METODOLÓGICA Y SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

- Sistematización de entrevistas con estudiantes y profesores
- Combinación de múltiples observadores por medio de los instrumentos de recolección
- Reflexiones a partir del marco teórico y de las evidencias del proceso IAE

APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS

- Una propuesta académico-pastoral:

Las disciplinas afines a las humanidades se integraron en función de una apuesta por facilitar el ambiente de trabajo en los equipos base de estudiantes, a través de herramientas para la comunicación y el manejo de las emociones. Desde el área de Pastoral se promovió un diálogo entre emocionalidad y racionalidad para la toma de decisiones, enfocado hacia el reconocimiento de las emociones y la identificación de alternativas para el diálogo y la resolución de conflictos.

2019

7

ANÁLISIS DE RESULTADOS E INFORME PRELIMINAR

Se coteja el problema y los objetivos de la investigación con la información recolectada durante el acompañamiento al grupo de estudiantes y con los resultados arrojados después de la aplicación de estrategias para la solución del problema planteado.

IMPLEMENTACIÓN DEL PROCESO DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

2015

El colegio que soñamos...

- Aprendizaje por proyectos
- Salones de 60 estudiantes con 3 tutores permanentes
- **Aprendizaje cooperativo** (Grupos base de 4 estudiantes cada uno) Sólo hasta Sexto grado.
- Articulación entre Academia y Pastoral

PRIMERAS INCURSIONES EN LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN



3

- **Observación directa:** Sobre la primera fase de desarrollo de experiencias de trabajo cooperativo pero sin la definición de equipos base y de grupos con tutores permanentes. El trabajo se da en franjas especializadas (por asignaturas) sin vinculación directa con un proyecto general para el Grado.

- **Primeras entrevistas con estudiantes:** Ejercicios preliminares que permitieron evidenciar las dificultades presentes en un grupo que trabaja mezclando metodologías tradicionales e innovadoras, con lo cual se evidencian algunas limitaciones para cumplir los objetivos del método.

5

2018

DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

- Comunicación con colegas:

Percepción de los colegas de la integración curricular y metodológica. Visitas de 2 especialistas del ámbito de los colegios jesuitas que han conocido experiencias semejantes en otros países, y que contribuyeron a la evaluación de nuestro modelo cooperativo.

- Diálogo interdisciplinar y aporte desde las humanidades:

Aporte desde áreas funcionales que no son estrictamente lo académico (Pastoral, Convivencia Escolar, psicología) y de asignaturas como ética, filosofía y educación religiosa, con el propósito de favorecer el ambiente de trabajo cooperativo de estudiantes y profesores entre sí.



8. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Los cambios sociales, tecnológicos y culturales nos han planteado desafíos estructurales a nuestro modelo educativo ya que la especialización progresiva del conocimiento ha implicado una alta tecnificación del trabajo escolar, con menos posibilidades de espacios para la integración. Son también conocidas las enormes dificultades de educar “una generación que tiene menos tolerancia a la frustración y menos capacidad para concentrarse y/o dedicarse a tareas que son austeras y requieren práctica y disciplina” (García-Huidobro, 2016). Poder favorecer el interés, la motivación y la autonomía de los estudiantes, se nos ha constituido en un reto impostergable. Todo esto nos ha conducido a consolidar un proceso de innovación pedagógica del cual una de sus características más importantes es la reorganización de los estudiantes a favor de un aprendizaje cooperativo con roles, cuya fase actual, después de dos años de implementación en el grupo específico que acompaño, me permite dar la siguiente descripción:

Las relaciones entre estudiantes de los equipos base aportan al buen desarrollo de las actividades académicas en general, en tanto que son capaces de seguir indicaciones y presentar productos en un tiempo determinado. Esto ciertamente es fruto de un trabajo previo de reconocimiento de sus propias habilidades, y de una generación de rutinas que deben ser acompañadas por el profesor tutor. Es posible que en algunas mesas de trabajo el liderazgo de algunos estudiantes se haya convertido en una presencia un tanto más dominadora que obliga a sus compañeros a realizar algunas actividades en los momentos de mayor distracción, y que algunos estudiantes no pongan todo de sí para alcanzar los propósitos planteados por el equipo o por el tutor, con lo cual se hace evidente la necesidad de generar estrategias que correspondan a los requerimientos del trabajo cooperativo no sólo al nivel de la estructura metodológica sino también desde la formación de habilidades cooperativas para aprender a trabajar con otros.

En el análisis de la transición que vivieron los estudiantes de grado Séptimo a Octavo, se resalta que a la par de las transformaciones en la reorganización de los grupos y de la consolidación de un proyecto de grado, los estudiantes viven cambios emocionales relacionados con un nuevo conjunto de grados del cual ellos son los de menor edad. Esto dio pie a planificar una serie de estrategias académico-pastorales para favorecer el manejo de las emociones y fortalecer habilidades cooperativas para el trabajo en equipo y la resolución de conflictos dada las nuevas condiciones de un grupo que aumenta en su número de participantes y que debe comenzar a integrar los demás componentes de la innovación. Con estos antecedentes se comienza a generar una propuesta que desde la reflexión ética y filosófica ilumine la

generación de herramientas para facilitar la comunicación asertiva y la conciliación de profesores y estudiantes entre sí.

Un primer cambio metodológico abordado durante Octavo grado (2017-2018) fue la planificación de un proyecto entre áreas no solo académicas para poner en dialogo la reflexión de disciplinas como la ética, la educación religiosa y la filosofía, con situaciones que podían ser catalogadas por los estudiantes como conflictivas a la hora de llevar a cabo el trabajo cooperativo. Desde la ética y la filosofía recibimos insumos para establecer referentes teóricos en el diálogo entre emocionalidad y racionalidad; el área de Educación religiosa aportó elementos relacionados con la dimensión trascendente del ser humano y la capacidad para salir de sí mismo a través de sentimientos como la compasión y la misericordia. Las tres áreas diseñaron actividades para los grupos base de estudiantes, los cuales abordaron el diálogo entre emoción y razón relacionándolo con situaciones que ellos mismos han vivido en su experiencia de trabajo cooperativo, tratando de destacar las emociones más relevantes, y los recursos que la razón nos da para ser más asertivos en el trabajo cooperativo. Con estos elementos previos, el área de Pastoral diseñó dinámicas junto con un grupo de estudiantes de los equipos base para la expresión artística de sentimientos, las cuales se llevaron a cabo durante dos jornadas especiales fuera de las instalaciones del colegio, en un ejercicio que permitió poner en evidencia las dificultades que tenía cada grupo base, y así abordar estrategias para mejorar el trabajo cooperativo.

A partir de la evaluación de esta experiencia los profesores del grado comenzamos a visualizar un horizonte más claro sobre hacia dónde deberíamos dirigir nuestros esfuerzos para optimizar el trabajo con los estudiantes desde la nueva metodología. Comenzamos a clarificar que a la par de una revisión más técnica del modo como se estaba llevando a cabo el trabajo cooperativo en la práctica, era necesario que los estudiantes tuvieran herramientas para abordar sus retos personales y de grupo para poder trabajar eficazmente con otros compañeros en un ambiente más tranquilo.

Una de las estrategias clave para este propósito de mejorar el ambiente de trabajo entre estudiantes y que los grupos fueran más productivos, consistió determinar una serie de estructuras cooperativas, dado que cada vez se hacía más evidente para el conjunto de profesores por grado que era necesario contar con una serie de pasos operativos, de fácil apropiación, que permitiera a cada grupo cooperativo seguir un protocolo en el cual se asegurara el aporte individual del estudiante como paso indispensable para el dialogo y construcción entre pares, corroborando así los dos principios que defienden Kagan y Roger Johnson & David Johnson como fundamentales para asegurar el éxito del aprendizaje cooperativo: la responsabilidad individual y la interdependencia positiva. Si bien es cierto que las estructuras cooperativas a partir de Kagan ya estaban siendo trabajadas por los conjuntos de grado, en el ejercicio de su utilización se fue descubriendo que unas funcionan mejor que otras, y de esta manera se fue seleccionando un compendio de estructuras cooperativas propias que contó inclusive con algunas

variaciones determinadas por los profesores. Los estudiantes poco a poco se van familiarizando con los aspectos procedimentales de cada una de las estructuras y los profesores aseguran que en realidad ocurran los dos momentos, lo individual y lo interdependiente, dentro del trabajo cooperativo.

En todo este proceso de apropiación de la teoría sobre el aprendizaje cooperativo, es posible identificar una serie de adecuaciones que en algún aspecto se pueden distanciar de los principales referentes teóricos tenidos en cuenta, lo cual ha sido fruto de la propia experiencia de trabajo cooperativo. De esta manera fue posible encontrar elementos propios de nuestra propuesta pedagógica que favorecieron el modelo a nivel del ambiente escolar y de la convivencia. Para nosotros estos elementos propios provienen de los valores que se promueven a nivel de la identidad institucional y que se vehiculan por medio de los programas y de las experiencias de tipo Pastoral, las cuales resultaron ser de un alto valor motivacional para que los estudiantes realicen un mejor trabajo cooperativo.

La aplicación de las estructuras cooperativas elevadas al nivel diseño curricular y de la planificación del equipo de profesores permitió el desarrollo de una serie de estrategias por medio de las cuales las disciplinas que aborda el campo de las humanidades en el proyecto de Octavo grado se integraron en función de una apuesta por facilitar el ambiente de trabajo en cada uno de los equipos, a través de herramientas para la comunicación y el manejo de las emociones.

Durante el proceso de integración de las humanidades al proyecto de grado Octavo y a la mejora del ambiente de los equipos de trabajo se propuso un ejercicio sobre la transformación del pensamiento del hombre en la historia a partir de una reflexión desde corrientes filosóficas modernas y contemporáneas. Con el estudio de pensadores que partieron desde Hume y Descartes, los estudiantes problematizaron sobre las pasiones y contextualizaron la relación del hombre con sus emociones y el influjo de la cultura sobre ellas.

La elaboración de un recorrido histórico del pensamiento permitió destacar la constante disputa entre la razón y las pasiones (emociones). Por un lado, encontramos la teoría que señala la importancia y la urgencia de someter las pasiones a la razón, por otro lado, encontramos que la razón es y sólo debe ser esclava de las pasiones. Sentimientos de la compasión y la benevolencia aparecieron como principios fundamentales que se han de desarrollar desde la educación de las emociones y que no podrían ser elaborados solo desde principios racionales.

Desde lo reflexionado por los estudiantes y de las relaciones establecidas con su contexto, se generó un diálogo entre la emocionalidad y la racionalidad para el ejercicio de la toma de decisiones, enfocado hacia el reconocimiento de las emociones de los estudiantes que están trabajando bajo el modelo de aprendizaje cooperativo, de tal manera que pudieran identificar alternativas para el diálogo y la resolución de conflictos a la hora de llevar a cabo el proyecto académico común.

Desde el área de Pastoral se generaron experiencias fuera del aula que permitieron poner sobre la mesa las situaciones que mayor dificultad dan a la hora de llevar a cabo los proyectos de aprendizajes por medio del trabajo cooperativo. Estas actividades, al ser planificadas en un espacio distinto al del aula y con el apoyo de agentes de la Pastoral, permitió que los profesores del grado pudieran ponerse a la par de sus estudiantes, desde un ejercicio de intercambio más horizontal, y que los mismos estudiantes se sintieran más confiados entre sí a la hora de abordar los temas que para ellos eran relevantes para alcanzar los objetivos del modelo de aprendizaje cooperativo.

Mientras que estudiantes y profesores van planificando y desarrollando este conjunto de experiencias que ha implicado aspectos conceptuales y metodológicos del aprendizaje cooperativo, procedo a realizar una recolección de información sobre los aportes que ha tenido para ellos esta cohesión entre los temas abordados por las áreas de las humanidades y el manejo de las emociones en el aprendizaje cooperativo, por medio de entrevistas individuales y de grupos base (Anexo 5: Formato de la Entrevista), donde se les invitó a reflexionar sobre preguntas tales como ¿Cuál crees que es la importancia de establecer una reflexión actual de las emociones? ¿Cuáles son las emociones y sentimientos que están presentes en tu vida escolar? ¿Cuál es la relación que encuentras entre el tema de las emociones y el proceso de innovación pedagógica? ¿Qué implica trabajar con otros para ti? ¿Cuál es la pertinencia de una educación de las emociones, hablar de una inteligencia emocional?

Muchos estudiantes son conscientes de que desde grado Séptimo se forjaron los cimientos del trabajo cooperativo para poder abordar este año con un nuevo grupo, en una sede que abre las puertas a mayores experiencias, para adentrarse en la innovación pedagógica en su totalidad. También para ellos ha implicado un gran reto dado que este proceso de innovación ha generado cambios emocionales que afectan el trato con los demás y la comprensión de sus modos actuar y pensar. Si bien reconocen que con el trabajo cooperativo potencian la empatía, son conscientes de que en algunas ocasiones suelen dejarse llevar por el impulso, lo cual genera gran frustración y desanimo.

Al pasar a Octavo grado los estudiantes perciben un cambio importante ya que en la sede donde antes estaban marcaban un liderazgo importante al ser los mayores, lo cual les proporcionaba seguridad y cierto “poder” entre sus compañeros menores. En Séptimo el grupo estaba dividido en cuatro secciones, tenían un solo acompañante y el proyecto se veía un tanto fragmentado por la distribución de los profesores y las clases por asignatura; como eran pocos estudiantes por salón eran muy dependientes de las indicaciones constantes de sus profesores, pero en el ambiente se percibían relaciones de grupo un tanto estables.

Luego pasan a una nueva sede donde hay mayor libertad y autonomía, la innovación pedagógica la viven completamente; ya no hay cuatro secciones, sino que ahora comparten 58 estudiantes

aproximadamente en un sólo salón, con tres profesores; el trabajo por proyectos es más exigente, la dinámica del trabajo cooperativo y el rol de los profesores cambia: es hora de otorgar más responsabilidad a los estudiantes por medio de los equipos base, y de abrirles caminos para la buena toma de decisiones. Octavo grado es una generación que se manifiesta dispuesta al cambio, la mayoría de los estudiantes se notan receptivos a las nuevas actividades y han tomado la innovación pedagógica como un desafío, más conscientes de que ya hace parte de la identidad del colegio. Además pueden percibir que cada vez son más difusas las líneas que dividían las áreas académicas y funcionales de la institución, de tal manera que el enfoque humanista de la propuesta educativa se ve cada vez más presente en ámbitos donde tradicionalmente los temas de identidad y de crecimiento personal estaban relegados, tal como lo pueden corroborar en la planeación del trabajo diario y en el diseño del proyecto de aprendizaje que ahora se piensa desde el desarrollo integral del ser y de su contexto.

El trabajo realizado con los estudiantes de Octavo grado ha marcado el camino hacia experiencias integrales desde áreas funcionales del colegio que permiten conocer más sobre el modo de trabajar con los estudiantes y cómo ellos han asumido la innovación pedagógica, creciendo en la disposición y en la acogida a los otros para trabajar cooperativamente. El proyecto ha integrado la participación del área de pastoral, lo cual ha permitido que los estudiantes encuentren una plataforma para participar creativamente de su proceso de aprendizaje.

Los retos más importantes que se pueden identificar en el dialogo con colegas (ver anexo 4: Síntesis de la comunicación con colegas) y estudiantes en un primer nivel, no parece poner en duda la efectividad del modelo de aprendizaje cooperativo; de hecho, se percibe bastante seguridad con los cambios que se han realizado últimamente sobre la misma. El recurso de las estructuras cooperativas ha significado un gran avance para la consolidación de herramientas que favorezcan el aprendizaje cooperativo sobre todo en las fases iniciales, cuando los estudiantes viven la transición de un modelo a otro. Si han tenido la posibilidad de trabajar anticipadamente de manera cooperativa, las estructuras se aplican con una mayor facilidad y se acogen a aquellas que más se adecuan a la consecución del objetivo de la actividad específica que se está desarrollando, desde la delegación de responsabilidades individuales que luego son complementadas en el trabajo cooperativo.

En el plano metodológico y operativo todo parece estar bastante claro, no solo porque los proyectos de aprendizaje han logrado ser mucho más efectivos en la integración curricular, sino porque cada vez es más claro que contamos con un conjunto de estructuras cooperativas que sí funcionan. Sin embargo, tanto estudiantes como profesores coinciden en la necesidad de fortalecer habilidades cooperativas que permitan mejorar el ambiente de los grupos para que haya más tolerancia a la participación de todos,

para fortalecer el silencio y la escucha, para ser comprensivos ante los retos de aprendizaje de los demás compañeros y para colaborar en la integración de todos los miembros del equipo. El ejercicio sobre las emociones, la expresión de sentimientos y el fortalecimiento de vínculos entre los estudiantes en ambientes fuera del aula y de las mesas de trabajo, permite que salgan a la luz todas estas tensiones que desafían el trabajo cooperativo, y esto se destaca como un reto de la innovación pedagógica del colegio, el cual debe seguir promoviendo estos espacios de participación orientados desde las experiencias que motivan los ejercicios de autoconocimiento de interacción entre pares; todo esto con el apoyo de las áreas funcionales que promover la convivencia, el crecimiento espiritual y la formación afectiva de profesores y estudiantes, ya que aportan significativamente a su motivación, e inspiran alternativas para mejorar el ambiente de trabajo en el aula.

Finalmente, los estudiantes expresan que es visible la coherencia que existe entre el proyecto, el modelo de aprendizaje cooperativo y los resultados; sienten que la adaptación no ha sido traumática, que se pudieron adaptar a los equipos cooperativos y que el colegio cuenta con recursos pedagógicos liderados desde la Pastoral para resolver los desafíos que ellos saben que tienen respecto del manejo de sus emociones y de la solidaridad con los demás compañeros, cuando son más consciente de que los logros se deben alcanzar de manera colectiva. Para ellos cada vez es más claro que todo en el colegio está integrándose y que los componentes de la identidad institucional y los valores de nuestra espiritualidad, cada vez son más transversales a los procesos académicos; que el éxito del aprendizaje cooperativo depende más de actitudes y valores personales que de estructuras para el desarrollo de las actividades. Esto se percibe sobre todo en los cambios de actitud frente al grupo cuando se potencializan experiencias en las cuales lo académico entra en diálogo con el contexto escolar, tal como se pudo realizar en la integración entre las humanidades y las actividades pastorales, de las cuales ellos han participado desde la fase de organización y liderazgo de las mismas, y en las que los profesores pudieron conocer aún más sobre los intereses de sus estudiantes. La continuidad de estos procesos de integración entre áreas funcionales constituye un desafío para la institución y para su propuesta de innovación pedagógica.

El dialogo establecido de un modo circunstancial por el enfoque de esta investigación entre un conjunto de áreas académicas con relación a la formación en los valores de la identidad institucional, ha demostrado que aquello que denominamos humanidades como disciplinas que convergen en un currículo puede ir más allá de los propósitos estrictamente académicos y favorecer aspectos del crecimiento humano que contribuyen al mejoramiento del ambiente escolar ante un modelo que requiere cada vez de una mayor asertividad.

9. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Después de cotejar los resultados de cada uno de los ejercicios propuestos con los objetivos planteados para este proyecto de investigación, se pueden identificar distintos niveles de incidencia de la práctica de enseñanza de las humanidades, teniendo en cuenta las precisiones que se deben hacer por el contexto institucional de la propuesta pedagógica del colegio: que para efectos de una mayor integración curricular se vincularon disciplinas que son comprendidas dentro del campo de las humanidades con las experiencias promovidas desde el área de Pastoral del colegio, a fin de promover un diálogo entre la academia, la identidad espiritual y humanista de la institución y el proceso de apropiación del modelo de aprendizaje cooperativo de los estudiantes de Octavo grado. En la medida en que se fueron llevando a cabo estas experiencias va tomando mucha fuerza el problema que se plantea en esta investigación sobre la incidencia de las estructuras cooperativas en el ámbito de la enseñanza, esto es, cómo las distintas estructuras cooperativas han sido fundamentales para que los profesores puedan orientar a sus estudiantes en un desarrollo del trabajo cooperativo que sea eficaz y que en realidad beneficie un mayor aprendizaje.

Esta incidencia se ha podido corroborar en el ejercicio de intercambio y transformación del método de estructuras cooperativas, a partir de las técnicas que los principales teóricos de las mismas defienden como apropiadas para el trabajo cooperativo, lo cual condujo a una comprobación en la práctica de los profesores quienes en la coyuntura del paso del grupo poblacional del grado Séptimo a Octavo, pudieron delimitar una serie de estructuras que funcionan mejor que otras y que, por tanto, son trabajadas con los estudiantes con una mayor intensidad. La primera comprobación, entonces es que, tal como lo indican sus teóricos, en todo ejercicio de aprendizaje cooperativo es indispensable contar con una serie de estructuras cooperativas que permitan delegar roles específicos a cada miembro del equipo, que de un esquema sobre los pasos y los propósitos que se deben alcanzar, y que en la práctica no todas las estructuras desarrollan estos componentes. La segunda comprobación tiene que ver con los resultados que arrojaron las experiencias de integración entre las humanidades y las experiencias pastorales desde una participación que permitió trabajar perspectivas antropológicas y filosóficas sobre las emociones con una aplicación concreta en las diversas situaciones que estudiantes y profesores pudieron identificar como conflictivas a la hora de llevar a cabo el trabajo cooperativo con los equipos base: esta particular concepción de las humanidades y/o de la formación humanística propia de la identidad de los colegios de La Compañía de Jesús tiene en sí misma un valor muy importante que aparece como esencial en todos los procesos de innovación pedagógica que se están llevando a cabo en el mundo, no sólo dado el interés de la misma Compañía por transformar y actualizar su propuesta pedagógica sin perder el fundamento de su identidad, sino también porque pudimos comprobar que desde estas fuentes que

inspiran la pedagogía de sus colegios, se puede aportar significativamente a una mayor apropiación de la innovación pedagógica.

De aquí, finalmente, se desprende un hallazgo que se ha encontrado durante el proceso de esta investigación y es que, dado el interés de este trabajo por identificar la incidencia de las estructuras cooperativas en la enseñanza de las humanidades, surgió durante las distintas experiencias de articulación la necesidad de afianzar el aprendizaje cooperativo en cuanto a la generación de habilidades que permitan a los estudiantes estar mejor preparados para asumir los desafíos que impone este modelo de aprendizaje. La presencia del área de Pastoral liderando este tipo de procesos que antes sólo podían ser abordados sólo por los profesores del grado, fue valorada por los estudiantes y por los profesores en las evaluaciones verbales y escritas que se realizaron después de cada actividad, manifestando en general su credibilidad y aprecio entre los estudiantes, lo cual facilita a nivel motivacional que se pueda seguir colaborando para abordar del mejor modo posible los conflictos que se presentan entre los estudiantes miembros de los equipos base y entre los profesores. En general, estudiantes y profesores coinciden en sus entrevistas al decir que es necesario ampliar la formación de habilidades interpersonales y acrecentar la motivación desde experiencias de autoconocimiento e interacción entre pares, ya que para el trabajo cooperativo se requieren habilidades intra e interpersonales que no todos tienen y que en un ambiente marcado por la competitividad no siempre son estimadas. El trabajo cooperativo supone una serie de responsabilidades nuevas para los estudiantes que comprometen su presencia activa, un trabajo personal de calidad y el desempeño de un rol dentro del grupo.

En el contexto de las innovaciones pedagógicas de los colegios de la Compañía de Jesús y dado que distintos modelos de aprendizaje cooperativo han comenzado a surgir en diferentes latitudes, considero que es importante seguir conociendo y dando a conocer todas las experiencias exitosas, y que se puedan realizar más ejercicios de investigación acción educativa sobre otros factores que puedan aportar al sueño de poder consolidar una nueva *Ratio Studiorum* para el siglo XXI. Por el momento histórico que están viviendo las obras educativas de la Compañía de Jesús y dados los diferentes procesos de innovación pedagógica que están sucediendo, es indispensable que podamos colaborar para que equipos directivos y profesores de nuestras instituciones puedan realizar verdaderas prácticas pedagógicas sobre todo este empeño por una transformación de la educación, dado que muchas de nuestras instituciones se están convirtiendo en verdaderos laboratorios fecundos para llevar a cabo investigaciones en educación. Considero que este estudio se vincula al interés de poder sistematizar las experiencias innovadoras de las redes educativas de la Compañía de Jesús en Colombia y en los colegios de América Latina, y corresponder al llamado de la Compañía Universal para educar de un modo nuevo para un futuro distinto.

Considero que, respecto de los objetivos de esta investigación, fue posible hacer un seguimiento a los principales cambios ocurridos sobre el modelo de aprendizaje cooperativo a partir de la determinación de estructuras cooperativas que posibilitan un mejor desarrollo del trabajo cooperativo, particularmente en el grupo de Octavo grado con el cual tuve la oportunidad de acompañar este cambio estratégico y metodológico. De igual manera, la articulación entre las humanidades y el área de Pastoral permitió identificar puntos neurálgicos del modelo de aprendizaje cooperativo para ser tenidos en cuenta en la implementación de nuevas estrategias que faciliten la práctica del trabajo cooperativo entre estudiantes.

Asimismo, considero que dentro de los alcances de esta investigación se logró realizar una revisión de la literatura disponible y se logró comprender un fenómeno determinado en un contexto escolar, por medio de las experiencias y los aportes de los estudiantes y profesores que participaron de esta investigación. Sobre mi propia acción como docente-investigador considero que pude reflexionar sobre mi propia práctica desde una doble mirada como profesor acompañante del grupo de estudiantes, como colega en el ejercicio de planificación del equipo de profesores de Octavo grado, y como agente del área de Pastoral, participando en la solución de los problemas reconocidos en la intención de esta investigación, con lo cual se cumple la finalidad práctica de este tipo de investigación cualitativa.

Al finalizar este proyecto de investigación quedan abiertas algunas preguntas: cuál es la pertinencia de que los grupos base cambien con cierta periodicidad, a fin de motivar el ambiente de trabajo; qué sucede con los estudiantes de inclusión y con sus compañeros en un equipo de trabajo cooperativo; cómo incide la organización espacial de los grupos y qué tipo de recursos didácticos mejoran el ambiente del aula para el trabajo cooperativo; cómo equilibrar la carga de trabajo según los roles que se establecen en los equipos de trabajo cooperativo. Estos interrogantes pueden ser materia de posteriores estudios con grupos de estudiantes de nuestro colegio y de otras instituciones que incursionan por este tipo de innovaciones pedagógicas, a fin de fortalecer el ambiente escolar y afianzar la formación de habilidades cooperativas o habilidades para el trabajo cooperativo en el aula.

REFERENCIAS

- Ciro, P. (2002). *Investigación Acción y Desarrollo Profesional* . Obtenido de Investigación Acción y Desarrollo Profesional :
<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/515>
- Ecured. (2019). Obtenido de https://www.ecured.cu/San_Juan_de_Pasto
- Elliot, J. (2000). *La investigación acción en la educación* . Obtenido de La investigación acción en la educación : <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf>
- Forgiony-Santos, J. (2016). *Prácticas Pedagógicas*. Obtenido de Prácticas Pedagógicas:
https://www.researchgate.net/profile/Diego_Rodriguez_Ibarra/publication/327645570_OVAS_en_la_ensenanza_de_la_contabilidad_en_educacion_media_desde_el_aprendizaje_significativo/links/5b9b71e7a6fdccd3cb53920c/OVAS-en-la-ensenanza-de-la-contabilidad-en-educacion
- García-Huidobro, J. C. (2016). *Notas para la renovación de la educación jesuita*. Obtenido de Notas para la renovación de la educación jesuita:
https://www.academia.edu/31096886/Notas_para_la_renovacion_de_la_educacion_jesuita_despues_de_visitar_las_innovaciones_en_marcha_en_Catalunya
- Iborra, M., & Dasí, A. (2009). *¿Cómo aprender a trabajar en equipos integrados? El papel del aprendizaje cooperativo en la formación de directivos*. Obtenido de ¿Cómo aprender a trabajar en equipos integrados? El papel del aprendizaje cooperativo en la formación de directivos.: <https://eds-b-ebshost-com.ezproxy.javeriana.edu.co/eds/detail/detail?vid=1&sid=0db72ab2-6cae-4b02-baef-def766e6b9bd%40pdc-v-sessmgr03&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1lZHMtbG12ZQ%3d%3d#AN=47364931&db=fsua>
- Klein, L. F. (2016). *PEDAGOGÍA IGNACIANA: INNOVACIONES EN MARCHA*. Obtenido de PEDAGOGÍA IGNACIANA: INNOVACIONES EN MARCHA:
<file:///C:/Users/Asus/Downloads/Klein,%20L.F.,%202016,%20Pedag%20Ignac%20Innovaciones%20en%20Marcha%20Rev.pdf>
- Monge López, C. (2013). *La innovación educativa: Formar Personas* . Obtenido de La innovación educativa: Formar Personas : <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/11932/12306>
- Pujolàs, P. (2012). *Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo*. Obtenido de Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo: <file:///C:/Users/Asus/Downloads/149151-Texto%20del%20art%20C3%ADculo-557651-1-10-20120313.pdf>
- Pujolàs, P. M. (2012). *Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo* . Obtenido de Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo : [file:///C:/Users/Asus/Downloads/149151-Texto%20del%20art%20C3%ADculo-557651-1-10-20120313%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Asus/Downloads/149151-Texto%20del%20art%20C3%ADculo-557651-1-10-20120313%20(2).pdf)
- Pujolàs, P., & Lago, J. (2012). *Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula*. Obtenido de Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula:
[file:///C:/Users/Asus/Downloads/Manual_basico_Aprendizaxe_Cooperativa%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Asus/Downloads/Manual_basico_Aprendizaxe_Cooperativa%20(2).pdf)

- Pujolàs, P., & Lagos, J. (2008). *Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula*. Obtenido de Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula:
C:/Users/Asus/Downloads/Manual_basico_Aprendizaxe_Cooperativa.pdf
- Pujolàs, P., Lagos, J., & Naranjo, M. (2013). *Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas*. Obtenido de Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas.: <https://eds-b-ebshost-com.ezproxy.javeriana.edu.co/eds/detail/detail?vid=1&sid=d7e34945-b830-4663-9482-486626685883%40pdc-v-sessmgr01&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1lZHMtbGl2ZQ%3d%3d#AN=95762468&db=fua>
- Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. Obtenido de Metodología de la investigación :
<http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Sanchez, I. (2012). *Aprendizaje cooperativo y motivación*. Obtenido de Aprendizaje cooperativo y motivación: https://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/15043/54846_Cia%20Sanchez%2C%20Iker.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sosa, A. (20 de octubre de 2017). *Congreso internacional de delegados de Educación de la Compañía de Jesús*. Obtenido de Congreso internacional de delegados de Educación de la Compañía de Jesús: <https://jesuitas.lat/attachments/article/218/SOSA-Arturo-EDUCACION-JESUITA-HOY-RiodeJaneiro-171020.pdf>
- Varas, M., & Francisco, Z. (4 de Mayo de 2016). *Técnicas Formales e Informales de Aprendizaje Cooperativo*. Obtenido de Técnicas Formales e Informales de Aprendizaje Cooperativo:
http://www3.uah.es/convivenciayaprendizajecooperativo/wp-content/uploads/2016/05/Cap%C3%ADulo-t%C3%A9cnicas_Alumnos-con-altas-capacidades-y-aprendizaje-cooperativo-Libro-Torrego.pdf
- Vásquez, C. (agosto de 2006). *Propuesta Educativa de la Compañía de Jesús*. Obtenido de Propuesta Educativa de la Compañía de Jesús :
http://www.acodesi.org.co/es/images/Publicaciones/pdf_libros/Propuesta-Educativa-de-la-Compania-de-Jesus-Carlos-Vasquez-S-J.pdf
- Wallerstein, I. (2006). *Abrir las Ciencias sociales*. México: Siglo XXI editores. Obtenido de
http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1329856422580_1888331861_3268

ANEXOS

Anexo A: Estructuras de aprendizaje cooperativo (Varas & Francisco, 2016)

NOMBRE	DESCRIPCIÓN	OBJETIVO	RESULTADOS
<p>La técnica GAI (Grupos de Asistencia Individual)</p> <p>Autor: Robert Slavin</p>	<p>Se divide el grupo clase en un determinado número de Equipos de Base. Se concreta para cada alumno su Plan de Trabajo Personalizado, en el cual consten los objetivos que debe alcanzar a lo largo de la secuencia didáctica y las actividades que debe realizar</p>	<p>Respetar, el ritmo y el nivel de aprendizaje de cada alumno sin renunciar a los beneficios del trabajo en grupo. (Parrilla, 1992).</p>	<p>Todos trabajan sobre los mismos contenidos, pero no necesariamente con los mismos objetivos ni las mismas actividades</p>
<p>Tutoría por parejas de toda la clase</p> <p>Autor: David y Roger Johnson</p>	<p>Se selecciona a los alumnos tutores y los alumnos tutorizados. El alumno tutor presenta problemas a su compañero. Pueden ser “creados” por el tutor o por el profesor, (con reuniones formales y contactos informales con los profesores de apoyo).</p>	<p>Adaptarse a las diferencias individuales en una relación diádica entre los participantes</p>	<p>Mejora el rendimiento de los alumnos implicados, el alumno tutor debe responder a las demandas de ayuda de sus compañeros</p>
<p>El Rompecabezas (jigsaw)</p> <p>Autor: Elliot Aronson</p>	<p>Dividimos la clase en grupos heterogéneos, el material objeto de estudio se fracciona en tantas partes como miembros tiene el equipo, Los integrantes estudian el material, y se convierten en expertos, generan una herramienta que les permita comprender y explicar, se reúnen los expertos de cada tema, regresan a sus equipos y explican lo que se les asignó.</p>	<p>Dominio global de un tema objeto de estudio previamente fragmentado, todos los alumnos se necesitan unos a otros.</p>	<p>La actividad culmina con éxito por la cooperación y el dominio global de un tema objeto de estudio previamente fragmentado.</p>

<p>La técnica TGT (Torneos de Equipos)</p> <p>Autor: Robert Slavin</p>	<p>Formación equipos heterogéneos, se asigna material diferente a cada miembro del equipo, se dividen y forman grupos de tres con miembros de equipos diferentes que tengan rendimientos similares. El profesor entrega fichas con preguntas sobre el tema si responden a la pregunta correctamente se quedan con la ficha, si el estudiante falla otro podrá contestar la pregunta y ganar puntos para su equipo.</p>	<p>Asegurarse que todos los miembros del equipo se aprendan el material asignado, una vez aprendido empieza el torneo.</p>	<p>Todos los miembros del equipo participan del torneo, han estudiado el material con equipos heterogéneos, hacen lo posible para que todos tengan éxito</p>
<p>Gemelos pensantes:</p> <p>Autores: María Varas, Álvaro Rodríguez, Gloria García, Eloy Acosta, Pilar Moya, Cristina Delgado y Carlos Wazne.</p>	<p>El estudiante responde en silencio a la pregunta o ejercicio presentado por el profesor, luego comparte su aporte con el compañero de alado o de enfrente, referenciando las posibles soluciones al problema. Finalmente se selecciona algún integrante del equipo para debatir las ideas con todo el grupo.</p>	<p>Comprensión de la tarea, permite desarrollar y crear estrategias de trabajo.</p>	<p>Fomentar el trabajo autónomo y la autorregulación.</p>
<p>Te ayudo, me ayudas</p> <p>Autor: Cuadernos de Pedagogía, nº 376. Artículo de Montserrat del Pozo Roselló y</p>	<p>Se organizan los equipos en parejas de trabajo, luego uno de los integrantes va a resolver el problema, mientras que el compañero está animando, observando e interviene si es necesario. Luego se intercambia el rol para que el otro estudiante resuelva un problema diferente. Finalmente, las 2 parejas comparten las</p>	<p>Promueve el apoyo y ayuda mutua al organizar y elaborar la información para responder preguntas, ejercicios y problemas.</p>	<p>Los estudiantes buscan formas de expresión creativas para comunicar y motivar su aprendizaje.</p>

Mónica Horch Adaptado de Spencer Kagan	soluciones, llegan a consensos y a la corrección de los problemas planteados.		
Lápices al centro Autor: Nadia Aguilar y María Jesús Tali3n	A cada equipo se entrega preguntas o ejercicios, en la mesa de trabajo se colocan cuatro lápices, simbolizando que es el momento para hablar y escuchar (no se puede escribir). Cuando un estudiante lee su ejercicio todo el grupo analiza, debate el tema y deciden la respuesta en com3n acuerdo, cuando ya est3n claros en su respuesta, cada uno toma su lápiz y apunta en su cuaderno, la estructura contin3a ubicando nuevamente los lápices al centro.	Activa conocimientos previos, mediante la organizaci3n del trabajo, la cooperaci3n y toma de decisiones.	Mayor reflexi3n y organizaci3n al desarrollar las tareas, aclarar y contrastar respuestas
Mesa r3pida Autor: Spencer Kagan	Se elaboran preguntas o ejercicios estilo (fichas o tarjetas), cada integrante dar a conocer su respuesta, en caso de que a3n no encuentre soluci3n dice "paso". Seg3n la complejidad de las preguntas se puede realizar otra ronda y repetir lo expuesto si consideran que es correcto "levantan respuesta" si creen que lo planteado no es acorde con la pregunta, se lee y analiza la respuesta correcta y comienza nuevamente las intervenciones. Finalmente se expone ante el grupo la respuesta verdadera.	Profundizaci3n del aprendizaje aut3nomo, desarrolla la competencia para aprender a aprender.	Los estudiantes trabajan con m3s autonom3a y autorregulaci3n, se asegura procedimientos, rutinas y elaboraci3n de la informaci3n.

<p>1-2-4</p> <p>Autor: Pere Pujolás (a partir de David y Roger Johnson)</p>	<p>Se plantea un ejercicio alrededor de preguntas. Inicialmente es trabajo personal estudiar el tema y generar posibles soluciones, luego pasa a compartirlo con un compañero del equipo cooperativo y entre los dos analiza sus respuestas, luego de escucharlas, llegan a puntos comunes para finalmente dar solución a la pregunta que se les ha planteado.</p>	<p>Asegura el procesamiento de la información por parte de todo el equipo y la participación del mismo.</p>	<p>Permite responder preguntas, ejercicios y problemas, sintetizar, aclarar dudas y contrastar respuestas.</p>
<p>Todos responden</p> <p>Autor: Spencer Kagan</p>	<p>Inicia con trabajo personal, cada integrante responde a la pregunta o ejercicio que asigne el profesor. Cuando todos hayan terminado, comparten y se ponen de acuerdo para escribir la respuesta. Esta es aceptada y aprendida por cada uno, de manera que cualquier integrante puede responder. Se verifica si lo que está escrito es igual a la definición que como equipo eligieron.</p>	<p>Contextualiza el aprendizaje, dotándolo de funcionalidad para resolver problemas y Buscar acuerdos como equipo para dar respuesta.</p>	<p>El trabajo personal es enriquecido por el equipo, los estudiantes desarrollan técnicas con los compañeros de un nivel más alto de comprensión.</p>
<p>Cabezas numeradas</p> <p>Autor: Spencer Kagan</p>	<p>A cada integrante del equipo le es asignado un número, se entrega un problema o pregunta entre todos encuentren la solución. Deben velar para que cualquier integrante que se elija explique y analice correctamente la respuesta, al azar se saca un número y el que es elegido saldrá a exponer a toda la clase. Si es correcto su argumento el beneficio será para todo el equipo.</p>	<p>Fomenta el diálogo, la controversia y el consenso, el equipo coopera a favor de todos los integrantes.</p>	<p>Todos tienen la posibilidad responder y aportar, la responsabilidad del equipo es que todos los miembros puedan responder.</p>

<p>Parada en tres minutos</p> <p>Autor: Pere Pujolás</p>	<p>El profesor explica sus contenidos y hace una parada de tres minutos en los equipos bases para que debatan y reflexionen, en este tiempo los estudiantes formulan tres preguntas acordes al tema, una de ella deberá ser planteada a toda la clase, en caso de que sea repetida se salta y otro equipo cooperativo comparte otra pregunta.</p>	<p>Comprensión de los contenidos mediante ideas principales y preguntas, permite resolver dudas y aclarar conceptos.</p>	<p>Ejercitan la comprensión aportan a los demás equipos y resumen verbalmente los contenidos.</p>
<p>Folio giratorio</p> <p>Autor: Spencer Kagan</p>	<p>Se entrega a cada estudiante un documento o soporte sobre algún tema, pregunta o tareas variadas, cada uno deberá tener un lapicero de color diferente, empieza un integrante a escribir su aporte, después de un tiempo se rota el folio al siguiente hasta que todos hayan participado. Cada estudiante deberá ir revisando lo que el otro escribió para seguir en coherencia con lo que se está solicitando.</p>	<p>Generan ideas nuevas a partir de otras e identifican la idea principal.</p>	<p>Aportaciones de otros grupos, generan nuevas ideas a partir de las de sus compañeros.</p>
<p>Mapa conceptual a cuatro bandas</p> <p>Autor: Adaptación de Pujolás a partir de Spencer Kagan</p>	<p>Al terminar los contenidos, se divide el grupo de manera que cada integrante pueda trabajar individualmente sobre un tema o lo asignado por su profesor, luego ponen en común los esquemas y diseñan uno que recoja lo trabajado en clase e investigado. Todos van a elaborar un mapa, pondrán en común lo que cada uno preparó, la coherencia y antes de validarlo todos detallan cómo quedó, hacen sus ajustes y quedan con copias para cada uno.</p>	<p>Utilizan técnicas de aprendizaje para organizar y elaborar la información, sintetizan y recapitulan lo aprendido.</p>	<p>Los estudiantes diseñan y utilizan técnicas de los contenidos para recapitular la información.</p>

<p>Lectura compartida:</p> <p>Autor: Spencer Kagan</p>	<p>Se entrega la lectura a un integrante del equipo, quien leerá el primer párrafo, los demás estudiantes estarán atentos, el siguiente lector elabora un resumen, mientras que el resto del equipo determina si es correcta la apreciación del compañero. El segundo párrafo será leído por el estudiante que elaboro el resumen y compañero de su derecha, será ahora quien elabore el resumen, así hasta que todos hayan leído y elaborado resumen de la lectura.</p>	<p>Favorece el análisis, la comprensión y síntesis.</p>	<p>Todos nutren la información del texto, de manera que el lenguaje de lectura es comprensible para los estudiantes.</p>
---	--	---	--

Anexo B: Categorías de análisis

Las categorías principales, permiten el análisis y estructuración de la investigación, dan claridad sobre el proceso investigativo con elementos teórico-operativos que facilitan la recolección, análisis e interpretación de la información. La delimitación de las categorías se marca desde la pregunta de la investigación, para analizar, reflexionar y determinar sus alcances y límites. Las categorías divididas en subcategorías, permite convertir conceptos en variables más prácticas para una medición de los resultados.

En las categorías se visualiza la organización de la información, lo cual ayuda a diferenciar y a analizar las fuentes teóricas de la investigación, clasificar de forma ordenada datos estratégicos obtenidos durante la investigación, que permitan la observación y síntesis del proceso, además la definición de conceptos clave que define cada categoría, los objetivos y alcances de la investigación. Dentro de las categorías también se contempla la operacionalización de subcategorías que hace referencia a un significado más general que caracteriza la categoría principal y se utiliza para dar valor de una categoría a otra.

Las categorías de análisis que defino a continuación constituyen una serie de conceptos o atributos del modelo de enseñanza de la propuesta pedagógica del colegio San Francisco Javier, y nos permite responder al problema de investigación de una manera procesual, teniendo en cuenta niveles de apropiación y readecuación del modelo de aprendizaje cooperativo, tal y como la misma experiencia de los grupos cooperativos fueron descubriendo aportes y retos con relación a las teorías disponibles al respecto. Durante la investigación, en la medida en que se aplicaron los instrumentos de recolección de información y se fueron generando análisis preliminares, se comprende que es necesario acoger otras categorías que recojan mejor las transformaciones y las reales repercusiones del aprendizaje cooperativo por medio de las estructuras de aprendizaje, estableciendo un nuevo diálogo entre el marco teórico, el propósito de la investigación y lo que nos arroja la evidencia con la puesta en práctica de los educadores y los estudiantes, para alcanzar una mayor comprensión de la totalidad del proceso.

Categoría de análisis	Definición	Subcategoría
Eficacia de la enseñanza a través de estructuras cooperativas y proyectos de aprendizaje	Son propuestas metodológicas que se van enriqueciendo desde la práctica activa de profesores y estudiantes para responder a distintas necesidades e interés, a través de dinámicas innovadoras. Su duración es a corto plazo y depende de los propósitos y dinámicas de trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> - Relevancia - Seguimiento - Cooperación - Empoderamiento - Utilidad - Comprobación
Promoción de habilidades cooperativas desde los roles cooperativos	Son aquellas actitudes y aptitudes que permiten la interacción con los equipos cooperativos, promueven empatía y asertividad en la relación con los demás.	<ul style="list-style-type: none"> - Resolución - Delegación - Control
Transformación del rol del profesor en la innovación como guía y tutor.	Es el maestro dispuesto a pensar, dinamizar y reflexionar sobre su práctica pedagógica, los constantes retos de las nuevas generaciones, es orientador y guía en los procesos de enseñanza-aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Planificación
Comprobación de la eficacia de las estructuras cooperativas	Son estrategias que previamente han sido elegidas por los profesores para dar respuesta a las necesidades, actividades y participación de los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión - Aplicación - Evaluación - Implementación
Diversificación de la evaluación en el trabajo cooperativo	Es un sistema procesual en el que se permite la actuación de todos los integrantes del equipo. Con el modelo por proyectos es importante diferenciar los aportes de cada estudiante dentro del grupo, velar por los objetivos formativos y que den respuesta a las rubricas, requiere de la autoevaluación, coevaluación y valoración integral de los profesores desde las inteligencias múltiples.	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación de los aprendizajes alcanzados personalmente. - Evaluación de las habilidades desarrolladas colectivamente.

Transformación de los objetivos de la enseñanza	Al ser transformado el rol del educador, los objetivos de la enseñanza en la planificación que ahora se realiza con otros pares, cambian su finalidad enfatizándose más en el aprendizaje del estudiante que en la trasmisión del educador, quien ahora facilita el encuentro del estudiante con los contenidos y los contextos por medio de herramientas didácticas que afianzan la búsqueda individual y la construcción colectiva.	- Autonomía
---	---	-------------

Anexo C: Instrumentos de recolección y objetivos

INSTRUMENTO	OBJETIVO	DESCRIPCIÓN
Observación Directa	<p>Busco observar el objeto de investigación dentro del contexto específico del aula con profesores y estudiantes tratando de alterar en lo más mínimo las actividades que desarrollan dentro de cada equipo cooperativo. Ya que el seguimiento de los grupos obedece a un proceso continuo a través del tránsito de varias fases conceptuales, metodológicas y organizacionales, durante el seguimiento del trabajo cooperativo considero que este método permite evaluar el comportamiento de la población en un periodo más largo otorgando insumos a largo plazo que luego son analizados en el diario de campo. Durante la observación directa el investigador se integró a los procesos pedagógicos desde la fase de la planeación con el propósito de que el comportamiento de los estudiantes se viera lo menos determinado posible por su presencia en el aula.</p>	<p>Al ser un registro visual y participante, posibilita una mirada permanente sobre la práctica de las experiencias que se ofrece a los estudiantes y de la integración con Salidas pedagógicas, Educación Religiosa, Filosofía, Ética y Pastoral, como áreas afines, lo cual permite conocer el pensar, sentir y actuar frente a las acciones e intervenciones de los estudiantes y profesores, con las observaciones desde las cuales se ha logrado visualizar ajustes conceptuales y organizacionales que pueden ser insumos para aportar al trabajo cooperativo. Durante la investigación se realizó observación directa sobre las franjas de clases especializadas en pequeños grupos cooperativos, la aplicación de estructuras cooperativas en quipos de cuatro estudiantes con roles definidos. También se realizó observación sobre los estudiantes durante experiencias integradoras para el fortalecimiento de habilidades cooperativas en contextos fuera del aula liderados por las áreas de las humanidades (Educación Religiosa, Filosofía, Ética) y por el área de Pastoral durante jornadas de afectividad y espiritualidad.</p>
Entrevista	<p>Pretendo obtener información sobre las perspectivas de los profesores de área y los profesores acompañantes en un diálogo directo que se registra en medios magnéticos, a partir de una serie de preguntas relacionadas con la eficacia del</p>	<p>Se realizó a los grupos cooperativos de Octavo grado entrevistas audiovisuales sobre el manejo de las emociones al interior de los equipos cooperativos, los registros se hicieron en algunos casos de manera individual y la mayoría con los cuatro miembros de cada equipo</p>

	<p>método de aprendizaje cooperativo por medio del empleo de las estructuras. De la misma manera se llevan a cabo entrevistas con padres de familia a quienes se les indagó sobre la evolución de sus hijos con relación al trabajo cooperativo durante las fases de transición de los grupos.</p>	<p>cooperativo, con el propósito de observar qué tanta facilidad tienen entre sí para expresar sus conflictos y tensiones de grupo. De igual manera, se realizaron entrevistas individuales a profesores de áreas afines a las humanidades que se vincularon al proyecto de Octavo grado, también con profesores acompañantes del grado y con padres de familia.</p>
<p>Comunicación con colegas</p>	<p>A la par de mi observación directa por la vinculación que tuve con los procesos de Octavo grado, se lleva a cabo una observación desde el equipo de profesores para entablar posteriormente un diálogo y un intercambio de perspectivas, para comparar las observaciones e identificar elementos comunes que puedan ser destacados como fruto de un consenso. Estos resultados son presentados a modo de síntesis de la comunicación con colegas, como evidencia del instrumento de recolección de información.</p>	<p>En las reuniones de grado y en las conversaciones directas con agentes de pastoral, acompañantes de grado y profesores de área, se han generado espacios para conocer y analizar cuál es la percepción de la integración curricular y metodológica, cómo se han llevado a cabo los distintos procesos de las experiencias trabajadas con el grado, cómo se evidencian los mayores momentos de interacción que favorece el aprendizaje cooperativo, y cuáles han sido los logros principales de la integración entre áreas funcionales, que han ampliado el espectro de las humanidades desde el enfoque de ámbitos que no son estrictamente académicos, a fin de favorecer el ambiente de trabajo cooperativo de estudiantes y profesores entre sí. Esta comunicación también ha contado con el aporte de especialistas del ámbito de los colegios jesuitas que han conocido experiencias semejantes en todo el mundo, y contribuyen a los propósitos de este proyecto, toda vez que han conocido <i>in situ</i> las características de nuestro modelo de aprendizaje cooperativo.</p>

Anexo D: Síntesis de la comunicación con colegas

A partir del análisis de los referentes principales para el desarrollo del aprendizaje propuesto se comprende la necesidad de impulsar la colaboración entre profesores para generar prácticas inclusivas que permitan resolver problemas conceptuales o procedimentales para la implementación y el acompañamiento del trabajo cooperativo entre estudiantes. Autores como Parrilla y Daniels (1998), Parrilla (2004) y Gallego (2010), proponen los grupos de apoyo entre profesores en los centros como un instrumento para analizar y resolver dificultades mediante un proceso de trabajo colaborativo basado en la reflexión-acción, y mediante la preparación conjunta de lecciones en las que a partir de un problema compartido por diferentes profesores, se planifica de forma cooperativa una lección, que desarrolla uno de ellos con la observación de los otros, y a partir de la discusión de las evidencias de lo que ha resultado exitoso y de las mejoras a introducir, tal como lo presenta Soto y Pérez (2011).

Según los aportes presentados por algunos colegas más cercanos al proceso de esta investigación, se destacan los avances en la implementación de la propuesta pedagógica de innovación, y cómo los profesores se han apropiado más de la integración curricular para el diseño de guiones y la planeación de las actividades que aportan a la consolidación del proyecto. La pedagogía del colegio ha ido sumando, rompiendo esquemas y revisando los modelos tradicionales, y a ello también se han visto abocados los estudiantes de Octavo grado, quienes experimentan nuevas estructuras de aprendizaje, van tomando alguna comprensión del modelo, de sus roles, y van asumiendo mayores responsabilidades con relación al propio aprendizaje. El cambio físico (2 sedes distintas entre Séptimo y Octavo) y metodológico ha generado percepciones positivas, destacando como aporte importante el esfuerzo del área de Pastoral por planificar experiencias que facilitaran este tránsito.

El trabajo estructural para presentar y validar el proyecto de aprendizaje requiere de una planeación previa en la que los profesores unen sus saberes y su propia experiencia a fin de consolidar e integrar estándares, todo esto conlleva un largo proceso que inicia con el reconocimiento del equipo de profesores, sus ritmos de trabajo, y las estrategias para favorecer la convivencia y generar empatía; esto resulta fundamental para asegurar el éxito del proyecto, y supone un gran desafío para cada uno de los profesionales que se han especializado y quieren comunicar sus áreas especializadas del conocimiento. Los colegas reconocen

que el ambiente de trabajo y construcción en ocasiones se torna tenso y que el trabajo en equipo requiere una gran capacidad objetiva para saber identificar el valor de los aportes de cada uno de los profesionales, respetando las diferencias, e interpretando las emociones y los estados de ánimo.

El coordinador de cada grado orienta y da la última palabra en la determinación del proyecto, vela además porque el equipo participe efectivamente de las planeaciones, detalle sus guiones, proponga estrategias creativas, y para todo esto cuenta con espacios determinados de colegas que permiten poner en común el trabajo del grado. Si bien se suelen generar discordias o confrontaciones sobre lo que se debe hacer en adelante, es comúnmente aceptado el hecho de que, al final, se logran establecer acuerdos o productos que dejan convencidos a la mayoría. En este ejercicio de la definición de acuerdos juega un papel muy importante el liderazgo de los profesores que hacen de mediadores y ayudan a clarificar los mejores aportes de los compañeros que ayudan a la consecución de los objetivos del proyecto.

La integración entre ERE, Filosofía, ética y las Salidas Pedagógicas Integrales (Sapein) que planifica la Pastoral aporta al crecimiento personal y a las relaciones de los grupos cooperativos, porque se constituyen en experiencias valiosas no solo para los estudiantes, sino también para los profesores, pues al presentar actividades, talleres y contenidos que se centran en la persona, permiten ir más allá del aula y contar con estrategias, espacios, metodologías y recursos diversos, lo cual moviliza el trabajo del aula y facilita el aprendizaje en escenarios que se integran a los proyectos desde el enfoque espiritual y humanista de la institución, fortaleciendo las relaciones consigo mismo, con los demás y con el entorno.

El aporte que se logra percibir en la integración de estas áreas es tomado desde la naturaleza humana, hacia el descubrimiento de la persona, su proceder en la sociedad y el fortalecimiento de sus valores. Esta contribución humanista se va desarrollando en el camino, es procesual, no se pretende que de un día para otro la totalidad del grupo aprenda a controlar sus emociones, a tolerar y respetar al otro y a no dejarse llevar por los impulsos. El trabajo es constante y requiere estar incentivando a los estudiantes para que lean el mundo, sus realidades y sus problemáticas, e inicien el cambio con pequeñas acciones dentro del salón, como lo son la cordialidad entre los equipos cooperativos y entre los profesores. A la par está también la reflexión crítica que va cobrando cada vez más sentido, y a la cual se los invita constantemente ya se va forjando un camino para discernir sus emociones, y pueden generar estrategias para evitar la confrontación que no permite avanzar o que enfrasca a los compañeros en discusiones irrelevantes.

La innovación pedagógica ha permitido volver poner en el centro las experiencias pastorales, deportivas y culturales que antes eran consideradas como poco relevantes y extracurriculares. Dichas experiencias en muchos casos han sido fundamentales para mejorar el ambiente escolar y para el desarrollo y despliegue del proyecto de aprendizaje. Hoy en día ya la Pastoral cuenta con un cúmulo de actividades, que acorde a las necesidades de los estudiantes y del proyecto, van siendo ajustadas e incorporadas en diferentes fases. Las salidas pedagógicas propician ambientes alternativos que oxigenan algunos momentos del desarrollo del proyecto y lo enriquecen con nuevos componentes.

Después de observar el trabajo en las aulas con estudiantes y profesores, cabe anotar que cada vez hay mayor apropiación del modelo, del modo de integrar y crear nuevas experiencias para que el aprendizaje sea significativo y la innovación pedagógica se refleje en el trabajo guiado, flexible y creativo. Los profesores y todos los participantes de la formación han aprendido que esta propuesta va más allá de la cátedra, sus ventajas y retos son ahora parte de la formación y del trabajo constante con compañeros profesores y estudiantes, apostarle a una nueva forma de aprender y enseñar.

Las Sapein se diseñan teniendo en cuenta la edad evolutiva de los estudiantes, las necesidades de cada grado (retos de la Generación) y la integración con los proyectos de aprendizaje; aquí se busca propiciar escenarios para el despliegue y aporte a distintos contenidos abordados. El proceso que se lleva a cabo para realizar una Salida pedagógica pasa por algunas etapas: revisión y propuesta de actividades, socialización con profesores (integración con los proyectos), motivación a los estudiantes, organización y desarrollo de actividades. La dinámica de cada salida pedagógica consta de momentos significativos: contexto de la salida, ejercicios de autoconocimiento y espiritualidad, dinámicas de integración, actividades para el autocuidado y la expresión de los afectos, eventual compañía de expertos para abordar aspectos específicos del desarrollo evolutivo o del contexto social. Desde las salidas pedagógicas también se enriquece el aprendizaje cooperativo porque sus experiencias generan una reintegración de los grupos y permite interactuar a estudiantes y profesores de una manera más horizontal; también posibilita escenarios alternativos para la profundización, aportando de manera dinámica, flexible y creativa al proyecto del grado.

En síntesis, en el intercambio con los profesores colegas que acompañan el proceso del aprendizaje cooperativo de Octavo grado, se destaca la importancia de lograr una muy buena planificación de cada uno de los pasos a seguir durante el desarrollo del proyecto, lo cual implica una comunicación muy asertiva entre profesores y una gran apertura al diálogo y el intercambio de ideas. En este sentido, el aporte del área de Pastoral, particularmente por las Sapein es muy estimado, no sólo porque aumenta la motivación y el interés de los estudiantes, sino también porque puede colaborar a mejorar las relaciones de los profesores

entre sí y con sus estudiantes. Además, desde su integración con disciplinas del campo de las humanidades como la filosofía, la ética y la educación religiosa, se facilita el diálogo entre el pensamiento humano y el contexto de los estudiantes, para abordar situaciones conflictivas de los estudiantes y de su interacción con la realidad.

En diálogo con otros colegas ya no del ámbito del colegio sino de la red latinoamericana de colegios jesuitas, quisiera destacar, en primer lugar, la apreciación de Juan Cristóbal García-Huidobro, Doctor en Currículum por *Boston College*, USA, quien después de conocer el aprendizaje cooperativo en nuestro colegio, resaltó un momento muy importante de ensayo de diferentes modalidades de trabajo por proyectos con un énfasis especial en el desarrollo sostenible del territorio, que estábamos explorando en el colegio en el año 2016 (García-Huidobro, 2016); esta consciencia del territorio como contexto del aprendizaje constituye actualmente uno de los principales componentes del proyecto de aprendizaje y de las Sapein, en el cual se facilita el intercambio de los estudiantes entre sí y con otras comunidades, dotando de sentido el trabajo cooperativo y la solidaridad.

También, en una de mis conversaciones con Luiz Fernando Klein, que en este momento es un referente muy importante para avanzar en el diálogo entre la tradición educativa jesuítica y los distintos procesos de innovación pedagógica que han surgido en nuestros colegios, y quien visitó en octubre del 2018 el colegio San Francisco Javier, le pregunté cuáles consideraba que eran los principales avances y desafíos de la estrategia del trabajo cooperativo a) como corriente pedagógica general, b) como modelo de las innovaciones jesuitas que él conoce, c) como estrategia del colegio San Francisco Javier; ante lo cual él me respondió:

“Desde marzo, cuando asumí la misión de Delegado de Educación, solamente hasta ahora he podido conocer más de cerca la aplicación del Aprendizaje Cooperativo. Se trata de una corriente pedagógica más reciente, que no aparece de modo explícito en los documentos pedagógicos de la Compañía: *Ratio Studiorum* (1599), *Nuestros colegios hoy y mañana* (1980), *Características de la Educación de la Compañía de Jesús* (1986), *Pedagogía Ignaciana: un planteamiento práctico* (1993) y *Proyecto Educativo Común de la Compañía de Jesús en América Latina* (2005). Quizás se podría interpretar como rasgos de trabajo cooperativo lo que *Ratio Studiorum* habla de disputa entre grupos de estudiantes sobre determinados temas, simulando una batalla entre romanos y cartaginenses. Se podría también subentender en las entrelíneas de nuestros documentos pedagógicos un incentivo al Aprendizaje cooperativo, pues nuestra finalidad educativa es formar hombres y mujeres para los demás, para el servicio, la compasión, la solidaridad, etc. En el colegio San Francisco Javier el Aprendizaje cooperativo parece bien aceptado, según lo testimonian los educadores y los estudiantes que pude entrevistar. Una preocupación que yo llevaba

sobre el Aprendizaje cooperativo era la falta de espacio para un trabajo personal del alumno antes de ir al grupo; ese tiempo es fundamental para elaborar su propio conocimiento, lo cual el alumno va a confrontar y a enriquecer en el grupo base. Me dio satisfacción ver que en tu colegio ese momento personal es asegurado, lo que no se verifica en otros colegios que aplican el Aprendizaje cooperativo”.

Anexo E: Formato de la Entrevista audiovisual

Entrevista 1: Profesores	
Fecha:	
Nombre del entrevistado: Yisela Correa	
Área: Ética y Filosofía	
Objetivo	Obtener información sobre las perspectivas de los profesores de Octavo grado en un diálogo directo para el registro en medio magnético, a partir de una serie de preguntas relacionadas con la eficacia del método de aprendizaje cooperativo con el empleo de sus estructuras cooperativas.
1	Describe el efecto que tiene el empleo de las estructuras cooperativas sobre la enseñanza de las humanidades que convergen en el proyecto de aprendizaje de los estudiantes de Octavo grado.
2	Describe los efectos que tiene la implementación del trabajo cooperativo sobre el desarrollo de habilidades interpersonales y sociales.

Entrevista 2: Estudiantes	
Fecha:	
Nombre del entrevistado: Karen Melisa Castro	
Área: Octavo A	
Objetivo	Obtener información sobre las perspectivas de los estudiantes de Octavo grado en un diálogo directo para el registro en medio magnético, a partir de una serie de preguntas relacionadas sobre la relación entre el método de aprendizaje cooperativo y el manejo de las emociones.
1	Describe las emociones que más sobresalen en tu equipo base
2	Es importante expresar las emociones que emergen a causa del trabajo cooperativo?

3	Qué tipo de relación debe haber entre la emocionalidad y la racionalidad?
----------	---

Entrevista 3: Padres de familia	
Fecha:	
Nombre del entrevistado: Cristina Narváez	
Área:	
Objetivo	Obtener información sobre las perspectivas de los padres de familia de Octavo grado en un diálogo directo para el registro en medio magnético, a partir de una serie de preguntas relacionadas con la incorporación del trabajo cooperativo en el colegio y la asimilación que han tenido progresivamente sus hijos.
1	Describa el impacto que ha tenido en tu hijo/a el trabajo cooperativo a lo largo de los últimos tres años de su formación como estudiante de bachillerato
2	Describa las tensiones o conflictos más recurrentes que ha podido percibir entre los compañeros que conforman el equipo base de tu hijo/a a lo largo de estos últimos tres años.

Entrevista 4: Coordinadores	
Fecha:	
Nombre del entrevistado:	
Área: Coordinación de Innovación	
Objetivo	Obtener información sobre las perspectivas de los coordinadores académicos en un diálogo directo para el registro en medio magnético, a partir de una serie de preguntas relacionadas con la eficacia del método de aprendizaje cooperativo con el empleo de sus estructuras cooperativas.
1	Describa el efecto que tiene el empleo de las estructuras cooperativas sobre la enseñanza de las humanidades que convergen en el proyecto de aprendizaje de los estudiantes de Octavo grado.

2	Describa los efectos que tiene la implementación del trabajo cooperativo sobre el desarrollo de habilidades interpersonales y sociales.
----------	---

Entrevista 4: Directivos	
Fecha:	
Nombre del entrevistado: Carlos Rueda	
Área: Director académico	
Objetivo	Obtener información sobre las perspectivas de los Directivos en un diálogo directo para el registro en medio magnético, a partir de una serie de preguntas relacionadas con la eficacia del método de aprendizaje cooperativo con el empleo de sus estructuras cooperativas.
1	Describa el efecto que tiene el empleo de las estructuras cooperativas sobre la enseñanza de las humanidades que convergen en el proyecto de aprendizaje de los estudiantes de Octavo grado.
2	Describa los efectos que tiene la implementación del trabajo cooperativo sobre el desarrollo de habilidades interpersonales y sociales.

Anexo F: Registro fotográfico y [audiovisual](#)



Figura 1: Actividad sobre el manejo de las emociones



Figura 2: Ejercicio: El termómetro de las emociones



Figura 5: Exposición de productos de los equipos base



Figura 4: Taller sobre las 4 habilidades cooperativas



Figura 3: Equipos de Octavo grado durante el trabajo cooperativo



Figura 6: Taller: El semáforo de las emociones



Figura 7: Exposición desde un ejercicio de Inclusión



Figura 8: Taller sobre las humanidades en Séptimo grado

Anexo G: Muestra de registros de observación

OBSERVACIÓN Y REFLEXIÓN

Experiencias de aprendizaje cooperativo con estudiantes de Séptimo Grado. 08/11/17

La Motivación
El aula
El educador
Los roles
Las relaciones de género

Tiempo (min)	Observación
1.18	Motivación de los estudiantes y atención a la contextualización del trabajo propuesto. La explicación de la guía parece ser clara y capta el interés de varios estudiantes.
3.50	Cambio de ambiente: Fuera del salón de clase los estudiantes se muestran más dinámicos, su atención se centra en el trabajo, el profesor recuerda el rol del encargado de material, dando importancia a su papel, además orienta las condiciones de la actividad.
5.47	El acompañamiento del profesor al grupo es clave para velar por el cumplimiento de los propósitos de la actividad, y para resolver las dudas.
6.58	Los equipos de trabajo funcionan, cada uno asumiendo su rol, a algunos les cuesta involucrarse en la actividad.
7.11	Es relevante el liderazgo que demuestran las mujeres para organizar su equipo y conducirlo hacia la realización de la tarea.
7.19	En general el papel del coordinador se ve un confuso; al parecer se les dificulta organizar a su equipo.
7.28	La estudiante, siendo coordinadora adjunta muestra una gran capacidad para centrar a su equipo, aportar y liderar a su grupo.
7.46	Un equipo base que funciona desde el inicio de la actividad; se nota el orden, la disposición y el interés de los participantes.
8.03	Equipo base conformado por tres estudiantes, cada uno posesionado de su rol, el coordinador demuestra orden y asume su papel con facilidad.
10.11	Equipos base que funcionan en el desarrollo de la actividad, cada uno con diversos modos de trabajo.
12.07	El acompañamiento del profesor en cada grupo, permite que se visualice mucho mejor el trabajo de los estudiantes, orientando la actividad de tal manera que no pierda su horizonte.
12.35	Equipo base conformado por 3 estudiantes: se nota el compromiso y responsabilidad de los estudiantes; el liderazgo del coordinador adjunto es visible.
12.59	El rol de la estudiante: lee y pregunta qué hacer a los mismos integrantes del grupo, para dar la pauta e iniciar con el trabajo.
13.38	El profesor retoma la clase, orienta la guía, vuelve al control del grupo y canaliza al estudiante para centrar su atención.
12.58	La reflexión del profesor acompañada de ejemplos cotidianos (juego y religión): los límites y principios de cada enfoque temático en su respectivo contexto.
15.24	Papel del encargado del material para el cuidado del mismo: en un equipo el responsable de este no asumió su cargo.
16.24 al 17.13	Motivación del estudiante por llegar a profundidad en el tema, hasta dominarlo para poder dar una explicación a su equipo.
16.43	La estudiante centra a su compañero sobre el uso y cuidado de los aparatos y objetos que no están permitidos en clase.

REGISTRO DE OBSERVACIÓN**Objeto de observación:** Estudiantes de Séptimo grado en clase de Educación Religiosa Escolar**Fecha:** 08/12/17**Lugar:** Aula de clase-Patio**Tiempos:** min 1.18, 12.58, 6.24 a 17.13**Nombre del observador:** Walter Quintero**No de registro:** 1

<p>Notas descriptivas:</p> <p>Motivación de los estudiantes y atención a la contextualización del trabajo propuesto. La explicación de la guía parece ser clara y capta el interés de varios estudiantes.</p> <p>La reflexión del profesor acompañada de ejemplos cotidianos (juego y religión): los límites y principios de cada enfoque temático en su respectivo contexto.</p> <p>Motivación del estudiante por llegar a profundidad en el tema, hasta dominarlo para poder dar una explicación a su equipo.</p>	<p>Precategorías:</p> <p>La Motivación para el aprendizaje</p>
<p>Notas interpretativas:</p> <p>La novedad de los cambios que se proponen desde la contextualización, aumenta las expectativas de los estudiantes y permite generar un ambiente de motivación para avanzar en la ruta propuesta por el educador. Es evidente que para algunos estudiantes es importante comprender el trasfondo conceptual del ejercicio, de tal manera que se acercan para preguntar sobre los pasos a seguir y los objetivos del mismo.</p>	<p>Notas metodológicas:</p> <p>Este registro de observación evidencia transformaciones significativas en la práctica del educador que favorecen la motivación de los estudiantes para la clase. El material audiovisual sobre el cual se realiza este ejercicio, otorga elementos útiles para consignar las acciones que favorecen la motivación.</p>

REGISTRO DE OBSERVACIÓN**Objeto de observación:** Estudiantes de Séptimo grado en clase de Educación Religiosa Escolar**Fecha:** 08/12/17**Lugar:** Patio de descanso**Tiempo:** min 3.50**Nombre del observador:** Walter Quintero**No de registro:** 2

<p>Notas descriptivas:</p> <p>Cambio de ambiente: Fuera del salón de clase los estudiantes se muestran más dinámicos, su atención se centra en el trabajo, el profesor recuerda el rol del encargado de material, dando importancia a su papel, además orienta las condiciones de la actividad.</p>	<p>Precategorías:</p> <p>El Aula y otros escenarios de aprendizaje El juego</p>
<p>Notas interpretativas:</p> <p>Es evidente que para los estudiantes resulta muy agradable poder salir del aula para hacer un ejercicio más dinámico en un espacio abierto. A pesar de la distracción que genera este desplazamiento, los estudiantes siguen atentos a las indicaciones del profesor y la expectativa parece seguir alta. El tipo de ejercicio que se propone a través del juego resulta ser central dentro de la clase para mantener a los estudiantes concentrados en la realización de una tarea.</p>	<p>Notas metodológicas:</p> <p>Los registros otorgan una gran cantidad de elementos de interés que el educador puede retomar a favor de una mayor comprensión de ciertos conceptos. La transformación de los escenarios educativos permite reconocer diversos comportamientos de los estudiantes entre sí y con relación al rol del educador, los cuales se pueden observar en los registros audiovisuales.</p>

REGISTRO DE OBSERVACIÓN**Objeto de observación:** Estudiantes de Séptimo grado en clase de Educación Religiosa Escolar**Fecha:** 08/12/17**Lugar:** Aula de clase-Patio**Tiempo:** min 5.47, 12.07, 13.38**Nombre del observador:** Walter Quintero**No de registro:** 3

<p>Notas descriptivas:</p> <p>El acompañamiento del profesor al grupo es clave para velar por el cumplimiento de los propósitos de la actividad, y para resolver las dudas.</p> <p>El acompañamiento del profesor en cada grupo, permite que se visualice mucho mejor el trabajo de los estudiantes, orientando la actividad de tal manera que no pierda su horizonte.</p> <p>El profesor retoma la clase, orienta la guía, vuelve al control del grupo y canaliza al estudiante para centrar su atención.</p>	<p style="text-align: center;">Precategorías:</p> <p style="text-align: center;">El Educador y su función en el aula</p>
<p>Notas interpretativas:</p> <p>El rol del educador también se ve transformado por una serie de actividades donde él deja de ser quien da los contenidos o desarrolla las preguntas, para convertirse en un instructor que pone las condiciones del “juego” y resuelve las dudas, en un proceso en el cual los estudiantes cuentan con total autonomía sobre su tiempo y sobre la calidad de su trabajo. Es claro el esfuerzo del educador por articular conceptualmente el propósito de las diversas actividades que se están llevando a cabo, como también lo es el que su trato con los estudiantes es más personalizado, lo cual permite resolver dudas de una manera más directa.</p>	<p>Notas metodológicas:</p> <p>Los registros del educador-investigador sobre su propio rol en el aula de clase es muy importante para observar su propia práctica y reconocer aspectos de su personalidad que afectan y/o favorecen el aprendizaje de sus estudiantes. Las creencias del educador que logra observarse a sí mismo en su ejercicio profesional, se pueden ver cuestionadas en tanto que la evidencia le muestra qué tan acertadas son sus metodologías de trabajo y cuánto favorecen la comprensión de sus estudiantes.</p>

REGISTRO DE OBSERVACIÓN**Objeto de observación:** Estudiantes de Séptimo grado en clase de Educación Religiosa Escolar**Fecha:** 08/12/17**Lugar:** Aula de clase-Patio**Tiempo:** min 6.58, 7.19, 7.46, 8.03, 10.11, 12.35, 15.24**Nombre del observador:** Walter Quintero**No de registro:** 4

<p>Notas descriptivas:</p> <p>Los equipos de trabajo funcionan, cada uno asumiendo su rol, a algunos les cuesta involucrarse en la actividad.</p> <p>En general el papel del coordinador se ve un confuso; al parecer se les dificulta organizar a su equipo.</p> <p>Un equipo base que funciona desde el inicio de la actividad; se nota el orden, la disposición y el interés de los participantes.</p> <p>Equipo base conformado por tres estudiantes, cada uno posesionado de su rol, el coordinador demuestra orden y asume su papel con facilidad.</p> <p>Equipos base que funcionan en el desarrollo de la actividad, cada uno con diversos modos de trabajo.</p> <p>Equipo base conformado por 3 estudiantes: se nota el compromiso y responsabilidad de los estudiantes; el liderazgo del coordinador adjunto es visible.</p> <p>Papel del encargado del material para el cuidado del mismo: en un equipo el responsable de este no asumió su cargo.</p>	<p style="text-align: center;">Precategorías:</p> <p style="text-align: center;">Los Roles de los estudiantes en el trabajo cooperativo</p>
--	--

Notas interpretativas:

Los roles que cumplen los estudiantes en su equipo cooperativo y la funcionalidad de su organización resulta ser bastante diversa y suele estar ceñida a un liderazgo característico de alguno de los miembros del equipo, quien pone orden, da indicaciones y centra la atención de sus compañeros. Aunque en algunos grupos los roles tienden a confundirse, los compañeros entre sí tratan de recordar a cada quién cuál es su función dentro del grupo, gracias a las indicaciones del educador. Una de las evidencias más claras es que no necesariamente son los coordinadores oficiales de los equipos quienes lideran el grupo; el liderazgo también está relacionado con otro tipo de cualidades que se hacen visibles en este modelo de organización para el aprendizaje.

Notas metodológicas:

Existe una gran riqueza de elementos casi imperceptibles que están aconteciendo a la par de las observaciones que más fácilmente se pueden registrar. Dichos elementos tienen que ver con las dinámicas que se establecen al interior de los grupos cooperativos y de los liderazgos que se gestan o se favorecen por medio de esta estrategia. También se puede hablar de comportamientos dominantes que tienen lugar a lo largo del trabajo, y que no siempre se evidencian en el material audiovisual.

REGISTRO DE OBSERVACIÓN**Objeto de observación:** Estudiantes de Séptimo grado en clase de Educación Religiosa Escolar**Fecha:** 08/12/17**Lugar:** Aula de clase-Patio**Tiempo:** min 7.11, 7.28, 12.59, 16.43**Nombre del observador:** Walter Quintero**No de registro:** 5

<p>Notas descriptivas:</p> <p>Es relevante el liderazgo que demuestran las mujeres para organizar su equipo y conducirlo hacia la realización de la tarea.</p> <p>La estudiante, siendo coordinadora adjunta muestra una gran capacidad para centrar a su equipo, aportar y liderar a su grupo.</p> <p>El rol de la estudiante: lee y pregunta qué hacer a los mismos integrantes del grupo, para dar la pauta e iniciar con el trabajo.</p>	<p style="text-align: center;">Precategorías:</p> <p style="text-align: center;">El liderazgo y las relaciones de género</p>
<p>Notas interpretativas:</p> <p>El liderazgo de las mujeres dentro de grupos cooperativos de mayoría masculinos, manifiesta un nivel de relaciones de género que amerita una observación más cuidadosa de la manera como el trabajo cooperativo aporta al desarrollo de la personalidad de unos y/o dificulta el florecimiento de otros, debido a las relaciones de poder que necesariamente se viven en los equipos. Por otro lado, es muy importante tener presente para posteriores reflexiones, el rol que desempeña la mujer en los equipos como agente que convoca, ordena y direcciona el grupo, al mismo tiempo que las percepciones que sus compañeros hombres llegan a tener de ella como coordinadora oficial o extraoficial del grupo de trabajo.</p>	<p>Notas metodológicas:</p> <p>Los registros que se han presentado sobre las relaciones de género y el liderazgo evidente de las mujeres dentro de algunos grupos cooperativos, no da suficientes elementos para determinar qué tan positivo es este liderazgo para el grupo, en el sentido de que no es claro si este rol, por ejemplo, beneficia niños que tienen dificultades para la atención y la concentración, o por el contrario, opaca las capacidades y el desarrollo de la comprensión de otros compañeros.</p>