



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología
Maestría en Psicología Social

De la Desigualdad de Clases Sociales a la Desigualdad Educativa. Un Estudio
Psicosocial en el Nivel Medio Superior


Opción de titulación
Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Maestría en Psicología Social

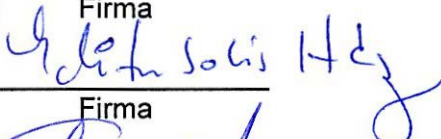
Presenta:
José Manuel De Lira García

Dirigido por:
Mtro. Rubén García Rangel

Mtro. Rubén García Rangel
Presidente


Firma

Dra. Edita Solís Hernández
Secretario


Firma

Mtra. Leticia Guzmán Palacios
Vocal



Firma


Mtra. Noemí Fabiola Rudametkin Vega
Suplente


Firma

Mtro. Alonso Raymundo Chavarría Ramírez
Suplente


Firma


Dr. Luis Enrique Puente Garnica
Director de la Facultad


Dra. Ma. Guadalupe Flavia Loarca Piña
Director de Investigación y Posgrado

Centro Universitario
Querétaro, Qro.
Febrero, 2016



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología
Maestría en Psicología Social

De la Desigualdad de Clases Sociales a la Desigualdad Educativa. Un Estudio
Psicosocial en el Nivel Medio Superior

Opción de titulación
Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Maestría en Psicología Social

Presenta:

José Manuel De Lira García

Dirigido por:

Mtro. Rubén García Rangel

Mtro. Rubén García Rangel
Presidente

Firma

Dra. Edita Solís Hernández
Secretario

Firma

Mtra. Leticia Guzmán Palacios
Vocal

Firma

Mtra. Noemí Rudametkin Vega
Suplente

Firma

Mtro. Alonso Raymundo Chavarría Ramírez
Suplente

Firma

Dr. Luis Enrique Puente Garnica
Director de la Facultad de Psicología

Dra. Ma. Guadalupe Flavia Loarca Piña
Director de Investigación y Posgrado

Centro Universitario
Querétaro, Qro.
Febrero, 2016

RESUMEN

Este trabajo muestra los efectos de la adaptación de un programa académico bajo la perspectiva del aprendizaje cooperativo y los principios teóricos de la psicología social de la educación, como posibilidades de transformación de un problema de desigualdad educativa comúnmente expresado en las relaciones inequitativas dentro de las aulas escolares a partir de las formas de interacción individual y/o competitiva. El aprendizaje cooperativo, es una estrategia de trabajo en el aula apoyada en la estructuración de equipos de trabajo que pretende el replanteamiento de las relaciones interpersonales dentro de la interacción social en el aula, situándolo como un factor decisivo para el éxito educativo colectivo. El objetivo es describir los efectos del aprendizaje cooperativo en las relaciones sociales intra-aula y el desarrollo académico. Se maneja una orientación preferentemente cualitativa, con el auxilio de algunas técnicas cuantitativas, basada en una metodología de investigación-acción, donde se describe el progreso del curso de Nociones Sociología en el semestre enero-junio 2014, bajo la propuesta del aprendizaje cooperativo en una institución pública del Nivel Medio Superior de la Ciudad de Celaya, Gto. El proyecto consistió en la conformación de seis equipos de aprendizaje (de cuatro integrantes máximo) que trabajaron bajo una dinámica cooperativa de objetivos colectivos. Mediante diferentes instrumentos: test, observación participante, entrevistas y evaluaciones; se recolectó información de los diversos cambios actitudinales, así como los efectos en el rendimiento educativo, estimulación de la reflexividad y aprendizaje de contenidos de cada equipo de trabajo. Los resultados y conclusiones llevaron a ubicar el aprendizaje cooperativo como una opción eficaz de aprendizaje generalizado en un aula de trabajo, logrando una forma psicosocial de intervención ignorada en la práctica pedagógica tradicional: individualista y de competencias. El aprendizaje cooperativo posibilita un involucramiento general de todos los estudiantes con los objetivos de la materia, así como las formas de comunicación y convivencia idóneas para un desarrollo educativo equitativo a través de la interacción no sólo de personas, sino también de sus habilidades y experiencias académicas.

(Palabras clave: Aprendizaje cooperativo, psicología social de la educación, relaciones interpersonales, desigualdad educativa)

SUMMARY

The present work demonstrates the effects of the adaptation of an academic program under the cooperative learning perspective (and the theoretical principals of the social psychology of education) as well as possibilities to transform the conflict of educational inequality commonly expressed in the inequitable relations inside the classroom based on the forms of individual and or competitive interaction. Cooperative learning, is a work strategy inside the classroom supported by the structuring of work groups (instead of the traditional individualized work) pretending to replant interpersonal relations inside the classroom and placing this like a decisive factor for collective educational success. The objective is to describe the effects of cooperative learning in social relations (outer-classroom) and the academic development. A qualitative orientation is preferably handled (with the help of some quantitative techniques), based on research action-methodology, where it describes the course of progress of sociology notions (semester January-June 2014), under the cooperative learning proposal in a Middle Superior Level public institution in the city of Celaya, Guanajuato. The project consisted of the conformation of six learning groups (maximum of four members) that worked under a cooperative dynamic of collective objectives. Through different instruments (test, participative observation, interviews, evaluations) information was captured of the diverse attitudinal changes, as well as the effects on educative performance, stimulation of reflexivity and learning content of each work group. The results and conclusions will take us to locate cooperative learning as an effective option of generalized learning in a work classroom, achieving a psychosocial form of ignored intervention in the traditional teaching practice (individualist and of competition; enabling a general involvement of all students with the objectives of the subject, as well as the forms of communications and a suitable coexistence for an equitable educational development through not only the interaction with people, but also involving their abilities and academic experiences.

(Key words: Cooperative Learning, social psychology of education, interpersonal relations, educative inequality)

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN.....	2
1. INTRODUCCIÓN.....	6
1.1 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN:.....	10
1.2 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	16
1.3 OBJETIVO GENERAL:.....	17
1.4 OBJETIVO PARTICULAR:	17
1.5 JUSTIFICACIÓN.....	17
2. REVISIÓN DE LA LITERATURA	19
2.1 APORTES PSICOLÓGICOS Y SOCIOLÓGICOS AL ESTUDIO DE LA DESIGUALDAD EDUCATIVA.....	20
2.1.1 <i>La diferenciación de habilidades educativas individuales: ¿genética o ambiente?.</i>	21
2.1.2 <i>La visión sociológica de los problemas educativos.....</i>	26
2.2 LA PSICOLOGÍA SOCIAL DE LA EDUCACIÓN Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO	31
2.2.1 <i>La propuesta de la psicología social de la educación.</i>	32
2.2.2 <i>La desigualdad educativa en el marco de la psicología social de la educación.</i>	33
2.2.3 <i>Bases teóricas de la psicología social de la educación.</i>	35
2.3 CONCLUSIONES Y EXPECTATIVAS INICIALES.....	49
3. METODOLOGÍA.....	52
3.1 SUPUESTO HIPOTÉTICO.....	52
3.2 CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA ENMS.....	53
3.3 CARACTERÍSTICAS DE LOS SUJETOS.....	55
3.4 DESCRIPCIÓN DEL DISEÑO E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.....	57
3.4.1 <i>Diagnóstico.</i>	57
3.4.2 <i>Planificación.....</i>	57
3.4.3 <i>Ejecución.</i>	59
3.4.4 <i>Reflexión y evaluación.....</i>	61
4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	61

4.1	SOBRE EL EJERCICIO PEDAGÓGICO Y LA PERCEPCIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES- HUMANAS (DIAGNÓSTICO)	62
4.2	LA INSERCIÓN AL TRABAJO COOPERATIVO.	68
4.2.1	<i>Estructura de Equipos y Disposición en el Aula</i>	69
4.2.2	<i>Reacciones</i>	71
4.2.3	<i>Resistencia.</i>	72
4.2.4	<i>Aceptación.</i>	73
4.3	COHESIÓN E INTERACCIÓN ENTRE ESTUDIANTES.	74
4.3.1	<i>Primera Etapa (20 de enero al 28 de febrero)</i>	74
4.3.2	<i>Segunda Etapa (04 de marzo al 19 de abril)</i>	75
4.3.3	<i>Tercera Etapa (29 de abril al 31 de mayo)</i>	78
4.4	APRENDIZAJE Y REFLEXIÓN: APRECIACIÓN CUALITATIVA ENTORNO A LOS CONTENIDOS.	79
4.5	RENDIMIENTO ACADÉMICO	82
4.6	PERCEPCIÓN FINAL DEL ESTUDIANTE SOBRE EL APRENDIZAJE COOPERATIVO.	83
5.	CONCLUSIONES FINALES	85
6.	BIBLIOGRAFÍA	88

1. INTRODUCCIÓN

Esta tesis aborda el desarrollo de una propuesta de aprendizaje cooperativo que implementa las bases de la psicología social adecuadas a la educación. La interacción como uno de los objetos de estudio de la psicología social ofrece estrategias, conceptos y procesos a las formas de socialización escolar rudimentarias. El aprendizaje cooperativo, es una herramienta práctica que permite al maestro replantear las relaciones interpersonales dentro del aula y por ende, ofrecer una forma nueva de enseñanza-aprendizaje por medio de un dinamismo en la interacción maestro-alumno y alumno-alumno.

Dicha propuesta muestra una posible alternativa ante un problema de inequidad en las relaciones sociales expresadas en el aprendizaje, en los resultados, en el desarrollo académico y en las oportunidades de éxito; en síntesis, en una desigualdad educativa. La literatura consultada alrededor de este problema nos muestra diferentes dimensiones de análisis a partir de ponerse en juego en un mismo espacio educativo (individualista y/o competitivo) una diferenciación de cualidades, orígenes, habilidades, experiencias, percepciones, actitudes, etc. Se debe mencionar el papel protagónico de la psicología y la sociología en el estudio del aprendizaje diferenciado y el desarrollo educativo desigual, al mismo tiempo que se tratará el papel de la psicología social en dicho fenómeno.

De mencionar algunas investigaciones referentes al proceso de desigualdad educativa en la dimensión sociológica, aparecerían trabajos amplios en su descripción teórica como: Bourdieu-Passeron (1999; 2003) con su marco interpretativo sobre el mantenimiento de la estructura social a partir de la diferenciación cultural, y la idealización de una elite a partir de la sincronía entre la educación y la cultura de dicha élite; otros como los de Muñoz Izquierdo (1996) y Fernández Aguerre (2003) sobre la correlación entre desigualdad social y educativa, en ambos trabajos se muestra los vínculos entre los servicios educativos y la capacidad económica limitada del acceso por las clases menos favorecidas, el poder adquisitivo posibilita que las clases altas de Latinoamérica

acaparen actualmente las oportunidades de desarrollo y crecimiento, sin embargo, también es notorio el lastre de las condiciones estructurales de los últimos años, de esta forma exponen varios indicadores de pobreza y su relación con la poca expectativa de desarrollo en las clases bajas. Otros estudios locales sobre la problemática de la desigualdad educativa en el Nivel Medio Superior son los de Villa Lever (2007) en México y Humberto Rodríguez-Martha Leticia Guevara (1997) en Guanajuato, en el primero se analiza la reforma e incorporación del Nivel Medio Superior a la iniciativa “gratuita y obligatoria” en los diferentes estados del país, destacando que Guanajuato es de los estados que muestran menos desarrollo e infraestructura; de forma similar Rodríguez y Guevara analizan los indicadores de abandono escolar a partir del egreso de secundaria, el crecimiento de dos tipos de instituciones privadas, aquellas dirigidas a la clase social media-alta o alta y sobre todo aquellas que ofrecen servicios con mayores carencias, curriculums educativos improvisados y cargas horarias flexibles, esto para aquellos que pretenden seguir su trayectoria escolar pero no pueden ingresar a una institución pública o privada de mayor calidad.

Los trabajos desde este punto de vista abundan en su descripción sobre la desigualdad educativa y cómo el éxito escolar se distribuye según la clase social de la que se procede. Sobre esto, existen dos tendencias estructurales: los análisis económicos y los socioculturales. Para el enfoque económico la desigualdad educativa está vinculada a las condiciones de los estratos sociales y el acomodo social de los mismos es reproducido por el acceso a bienes y servicios con los que se pueda contar. Los estudios socioculturales describen el funcionamiento de la enseñanza escolar basado en la cultura de una élite dominante y favorecida. Esta tesis se identifica mejor con esta última postura, lo cual tiene que ver con la particularidad del enfoque en la práctica pedagógica, el proceso de enseñanza aprendizaje y las habilidades del estudiante obtenidas en su experiencia y origen social. Un ejemplo podría ser el análisis lingüístico de Basil Bernstein (2001), que da relevancia al manejo de códigos lingüísticos (restringidos

o elaborados) según la clase social de la que se proviene y cómo ello otorga ventajas o desventajas en una dinámica de clase.

El estudio de la desigualdad no es exclusivo de la sociología, las posturas individuales han generado presencia en los albores de los estudios educativos; de hecho gran parte de estos contribuyeron a la consolidación de una psicología educativa cimentada en una postura que partía de las diferencias individuales, tal como lo comenta Gerardo Hernández (2011) en los *“Paradigmas en la Psicología de la Educación”*. La consolidación de la psicología educativa fue gestándose a partir de estudios desarrollados por Ciril Burt, Catell, Therman y Binet de los rasgos individuales distintivos e innatos en ciertos sectores poblacionales, y sus efectos en la memoria, agudeza sensorial, aprendizaje, aptitudes y el desempeño escolar. En cierta medida delinearon el perfil del psicólogo educativo (en una versión aplicada) a partir del perfeccionamiento de pruebas que permitieran diagnosticar y comparar los defectos de los estudiantes. Una gran cualidad es la definición operacional de la inteligencia por medio de la psicometría, agregando características condicionantes en el análisis como los factores hereditarios, innatos y raciales, inmodificables ante el esfuerzo del individuo por intentar modificarlos (Davitz & Ball, 1975).

Estos trabajos ofrecen una amplia gama de herramientas teóricas y metodológicas, sin embargo, son planteados dentro de una postura fuera de los límites, esencia y peculiaridad psicosocial. El discurso sociológico es exageradamente abstracto, centrado en demasía en estructuras y mucho menos en individuos concretos; por otro lado, los análisis psicológicos (individuales) son totalmente contrarios, simplistas y reduccionistas.

La apertura a posturas ambientales, grupales, colectivas y cooperativas comenzaría a formarse en años posteriores, ya que se sobrepasaron las predisposiciones de un fracaso escolar hacia grupos minoritarios por una incapacidad intelectual o falta de inteligencia, además de ya no verlas como características específicas que se deben a la genética. Posterior a la década de 1950, centrar el desarrollo del aprendizaje escolar en los procesos interactivos

comenzó a dar presencia a la psicología social en los temas educativos ¿Cómo? tanto los elementos socioculturales del estudiante, como la interacción, se volvieron imprescindibles en los análisis de la psicología de la educación y la pedagogía, eso sin contar el auge de los aportes de Vygotsky y su enfoque sociohistórico cultural, a quien debemos mencionar como uno de los principales benefactores. Para Vygotsky, el aprendizaje, la memoria, las percepciones y el pensamiento son actividades mentales que distinguen al hombre como ser humano. Dichas actividades son resultado de un trasfondo sociocultural en los que el individuo internaliza elementos culturales, en ese sentido, los elementos que el individuo adquiere, como el lenguaje, la escritura, los signos, los símbolos y las formas de pensar, son sociogenéticas. Si bien el niño al nacer posee la capacidad de percibir, responder a estímulo o poner atención, esto sólo es el punto de partida para una trayectoria de interacción con el mundo sociocultural que podrá darle las herramientas para un desarrollo (Briones, 2002).

En un momento tardío, la psicología social mostró un interés por los procesos educativos hasta 1980, presentándose como un marco comprensivo que utiliza la descripción de las relaciones interpersonales y la estructura de grupos en una herramienta particular en el aula conocida como aprendizaje cooperativo. Resulta complejo concebir cualquier relación educativa al margen de una naturaleza psicosocial; las situaciones y elementos relevantes que ocurren en el aula tienen que ver con las relaciones interpersonales o bien con las relaciones grupales, y lo que históricamente es identificado como un objeto de estudio de la sociología y la psicología, puede corresponder de mejor manera la psicología social (Ovejero, Moral, & Pastor, 2000).

Siendo la psicología social de la educación especialista en la interacción, ubica tres formas distintas en el aula: individual, competitiva y cooperativa. Cualquier programa o curso puede estructurarse bajo cualquiera de estas formas de trabajo; tradicionalmente los docentes son atraídos a ejercer una instrucción dirigida a las primeras dos y se basan en la explicación de conocimientos a un auditorio, tal y como que se les enseñó a ellos.

Cuando la interacción es individual, los estudiantes buscan el alcance de objetivos de aprendizaje individuales, cada uno es evaluado de forma independiente y la relación con el resto del grupo es casi nula. Una interacción por competencia pone a los estudiantes competir entre ellos, se trabaja para alcanzar una meta a la que sólo pocos pueden llegar, un estudiante entra en contacto con otros sólo cuando necesita de ellos para alcanzar un objetivo.

Por otro lado, una interacción cooperativa en el aula se refiere a un trabajo conjunto de ayuda mutua que estimula la consecución de objetivos entre miembros. Los estudiantes se esfuerzan para maximizar su aprendizaje y el de sus compañeros. Esta forma de interacción es la esencia de un aprendizaje cooperativo que, a través del uso didáctico de equipos reducidos de alumnos (generalmente de composición heterogénea), maximiza la participación igualitaria y potencializa la interacción simultánea entre los integrantes (Pujolas, 2009).

Son varios los objetivos del Aprendizaje Cooperativo, van desde la mejora e igualdad en el proceso de enseñanza aprendizaje, hasta la resolución de conflictos interpersonales. Esto se logra gracias a dos características: el elevado grado de igualdad entre los roles de los participantes y el grado de mutualidad variable a través de la conexión y bidireccionalidad comunicativa.

La presentación de esta tesis se desarrolla bajo tres momentos concretos:

- 1) La enunciación del problema de la desigualdad y su forma particular de comprensión sobre el problema educativo.
- 2) Los aportes de la psicología social de la educación.
- 3) La aplicación del aprendizaje cooperativo como un medio didáctico para reestructurar las relaciones interpersonales.

1.1 Problema de investigación:

Considerando el problema de la desigualdad educativa actualmente, puede resultar bastante complejo realizar un análisis completo desde sólo una de las aristas o agentes que comprenden la práctica educativa. Al tratar de abordar las razones por las que se manifiestan las relaciones desiguales en las aulas, nos

encontraríamos con límites que impiden su comprensión general. Si el problema sigue vigente y con mayor intensidad, es debido a dos posibles motivos controversiales: uno de ellos podría ser la incapacidad por reestructurar una forma de educación escolar diferente, otro sería la intencionalidad de un sistema que permite el estatismo de la dinámica social y la pasividad sobre el cambio social. En cualquiera de estos motivos se deben contemplar los orígenes y afectaciones de la desigualdad educativa ¿cómo y desde dónde se establece? ¿Se niega o se asume? ¿Quién o quiénes se benefician con dicha situación? ¿Hay una intención por transformarla? Son algunas interrogantes que generarán varias reflexiones a lo largo de este proyecto de investigación.

Partiendo del momento histórico de nuestro país en el Siglo XIX, cuando el Estado comienza a mostrar sus intenciones por universalizar la educación hacia los grupos sociales menos favorecidos, debió cargarse con un lastre de siglos que dificultaba la incorporación de los grupos no privilegiados a los procesos de educación formal. Los cambios repentinos en la interacción dentro los recintos educativos debieron ser bastante abruptos en aquellos momentos, y sin duda debió pensarse en formas innovadoras de reestructurar las formas cotidianas de convivencia y enseñanza aprendizaje en las aulas. De mencionar varios de estos intentos a lo largo de la historia, tendríamos la escuela lancasteriana, la escuela positiva, la educación socialista, la expansión y modernización de la educación. Cada uno de estos ejemplos muestra los deseos encaminados a consolidar un ambiente educativo generalizado, muy posiblemente pensando en las dinámicas internas de interacción dentro de las aulas que tratarán de compensar el acceso restringido a la fecha, por ejemplo, la escuela lancasteriana proponía un modelo de enseñanza masificado donde el docente podía impartir cátedra a cientos de estudiantes, y los estudiantes más adelantados asumían el papel de monitores que trabajaban con diez compañeros; este sistema se fundamentaba en una estructura de supervisión jerárquica, además de un sistema de enseñanza basada en premios y castigos, y más que tener una razón pedagógica sobre su aplicación,

dicho modelo impactó por su adecuación a la situación sociopolítica de los inicios del país.

Posteriormente la escuela positiva planteaba el sistema de enseñanza simultáneo, en el que se formaban grupos con las mismas características con el objetivo de que todos se instruyeran en la misma sección y con las mismas capacidades; González (2009) muestra los ensayos y errores pedagógicos abordados durante la segunda mitad del siglo XIX, entorpecidos principalmente por las dificultades económicas-políticas del país. En 1867 se creó la Escuela Nacional Preparatoria, su principal objetivo fue montar las bases de un sistema educativo superior y se fundamentaba en una enseñanza científica. En aquel momento el problema principal fue el impedimento para construir las bases de un sistema educativo nacional, y aunque la educación positiva se proyectaba como una visión colectiva, los resultados fueron pocos.

La época posrevolucionaria no permitió cambios sustanciales, es hasta la inserción del modelo de educación socialista durante el cardenismo que se empiezan a matizar los esfuerzos por un proyecto educativo de nación para todo el país, el cumplimiento paso a paso de metas e intenciones atrasadas permitió enriquecer el debate sobre la práctica pedagógica. Esto deja claro que aunque una de las prioridades del Estado era atender el problema educativo desde los inicios del México independiente, todos los esfuerzos se centraban en la cobertura poblacional, dejando el debate pedagógico como una prioridad secundaria.

De hecho, si algo caracteriza el siglo pasado en términos educativos es el interés en niveles educativos pos básico. Cárdenas insistió en cubrir necesidad de crear una formación técnica desde las aulas para industrializar la nación. Esto impulsó la cátedra libre entre maestros y alumnos que ponderaban la importancia teórica del análisis de problemas universales. Se estimuló el pensamiento crítico y se creó una generación estudiantil dispuesta reflexionar en torno a su cotidianidad.

A mediados del siglo XX, la cobertura educativa comienza a ser una meta más visible, por lo que los planes de estudios de la escuela preparatoria se dividían en cinco años y dos años. El primero para aquellos estudiantes que

después de haber terminado su formación básica, deseaban continuar con sus estudios; y el segundo era de carácter complementario para estudiantes que ya habían cursado la educación media básica. Para el año de 1969 la educación media superior comienza un proceso de diversificación, la estimulación científica tecnológica originó la creación de bachilleratos tecnológicos, agropecuarios, industriales, etc.; mientras que la tradición socialista llevó a cabo el Colegio de Bachilleres y los Colegios de Ciencias y Humanidades. Esto originó dos formas pedagógicas de pensamiento: la formación crítica del educando para favorecer la participación popular; y por otro lado, una formación más pasiva para superar las condiciones de subdesarrollo, pero dirigida al refuerzo del Estado y al control de las instituciones de poder.

Hoy en día se asume que los momentos difíciles se han superado, el hecho de que cada vez las aulas estén más saturadas pareciera haber cumplido varios de los objetivos inalcanzables en un inicio. Sin embargo, al hacer esto, no se asumieron debidamente las implicaciones que tendría el colocar a más estudiantes tan diferentes en un mismo espacio de interacción, donde el objetivo de lograr el éxito en dicho espacio sería la obtención de mayores oportunidades y la superación de la forma habitual de vida. De esta forma, parece ser que las condiciones históricas orillaron a optar por un modelo educativo que fuera capaz de asumir el crecimiento poblacional en las escuelas, la diversidad que esto traía y las pocas posibilidades de éxito educativo para unos cuantos, es decir, un modelo de competencias. La práctica educativa dejó de problematizarse de forma interna y comenzó a hacerse desde un plano internacional cada vez más unificado.

En los años 90's varias instituciones de nivel medio superior y superior, miembros de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Nivel Medio Superior acordaron criterios de calidad en el servicio educativo, estableciendo la adopción de un modelo de competencias. En el 2000, en una forma globalizadora, el proyecto Tuning definió los objetivos educativos sobre los programas académicos de las instituciones que se adhirieron en Latinoamérica y Europa. La Organización de los Estados Americanos y la Organización de las

Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura se suman a este proyecto globalizador que pretende homologar los diseños curriculares basados en los resultados del aprendizaje y en el desarrollo de *competencias*. Este término, suele referirse al desarrollo de habilidades cognitivas, valores, destrezas y comportamientos relacionados con la eficacia del conocimiento y actitud en la vida cotidiana, muestra el esfuerzo de implementación de un paradigma educativo en buena parte del mundo. Puede notarse que hay muchos involucrados en este deseo, todos contribuyen a la definición de acuerdos internacionales sobre las generalidades que deben acatar los países e instituciones miembros, pero todas ellas deben contextualizarse a las respectivas regiones, de forma tal que puedan aterrizar en modelos educativos institucionales, modelos académicos, programas educativos, currículum y estrategias pedagógicas docentes.

Observando algunos modelos educativos institucionales adscritos, se piensa idealistamente en instituciones sin limitantes multidisciplinarias que favorezcan el alcance de competencias genéricas y específicas para el estudiante, además de fomentar los valores particulares que la misma expresa. De forma práctica, los proyectos académicos que se alinean a dicho modelo, pretenden abarcar dichas ambiciones considerando las necesidades regionales, al tiempo que responden por medio de programas educativos y diseños curriculares dimensionados. Los programas educativos son pensados en la oferta institucional, desde el punto de vista local, pero al mismo tiempo debe responder a diferentes instancias nacionales e internacionales.

El diseño curricular estructura los contenidos, propósitos y metodologías de aprendizaje, integra las funciones docentes para lograr la eficacia del proceso educativo. El currículum centra su atención en la formación del estudiante, el desarrollo de competencias, sólidos conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores. En este modelo de competencias el estudiante adquiere el calificativo de "*ciudadano del mundo*" capaz de relacionarse e incorporarse a cualquier contexto, centra su atención en el supuesto papel activo del estudiante. Complementario a esto, el profesor debe involucrar a los estudiantes en sus

reflexiones académicas que no sólo le permita aprender, sino, además, crear y mejorar lo que ha obtenido en su trabajo académico.

Sin duda nos encontramos ante un modelo estructurado ampliamente; sin embargo, a pesar de la seducción aparente de éste, deben mencionarse varias controversias o incongruencias teórico-prácticas. A lo largo de su discurso, el documento (UG, 2011) expresa ideales como igualdad, reflexividad, pensamiento crítico y creatividad, los cuales están lejos de ser alcanzados; también muestra la apertura a cambios sustantivos en las formas de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje, el papel activo del estudiante y el profesor como figura facilitadora. Sin embargo, resulta inalcanzable comprender un modelo educativo que se distancia abismalmente de la práctica ejercida en el aula, ya que a pesar de las aspiraciones y pretensiones globales hacia los espacios locales, seguiría siendo ineficiente si las relaciones que se presentan en un aula no se establecen de forma diferente.

La práctica pedagógica del modelo de competencias tiende a establecer relaciones competitivas e individualistas dentro de un aula escolar, pero estos son términos que se excluyen de la presentación del documento; por momentos, la figura del estudiante adaptable a los retos nacionales e internacionales se conceptualiza como un individuo estándar, eximido de su vínculo contextual de origen y de las herramientas que le ayudan o impiden conseguir el éxito. Este estudiante se ve como una figura moldeable, donde la institución es la encargada de construir el molde. Este proceso podría ser intencionado o inconsciente, en cualquier caso no permite plantear una legítima igualdad en la educación, por lo menos no al excluirlo de todo lazo o vínculo con el contexto o los compañeros que lo rodean.

Como resultado, se tiene una práctica educativa con ideales teóricos y con ineficiencias prácticas, las cuales pueden deberse a múltiples causas, como un modelo poco dimensionado a las necesidades locales, una sociedad desigual que muestra una educación desigual, el tradicionalismo de la práctica docente, en fin, a pesar de los muchos argumentos y causalidades que se puedan mostrar, la

educación bajo esta situación, se encuentra lejos de ser un mecanismo de igualdad y equidad. Ante esto, esta tesis tiene como finalidad mostrar una alternativa pedagógica dentro del aula basada en una forma de interacción diferente, con la capacidad de replantear las formas habituales de relacionarse internamente.

Se abordará inicialmente el problema de la desigualdad educativa en las relaciones intra-aula como punto de partida (lo cual será mostrado desde diferentes disciplinas científico sociales), pero principalmente muestra las aportaciones de un proceso interactivo de relaciones cooperativas como una herramienta de aprendizaje equitativa capaz de transformar las condiciones de dicho problema.

Para esto, se tomará en cuenta una escuela de nivel medio superior (que denominaremos desde este momento la “ENMS”¹) clasificada como un subsistema de Bachillerato General de Educación Formativa e Integral, donde el estudiante recibe una preparación básica general de conocimientos científicos, técnicos y humanísticos que lo preparan para el nivel superior. Se desarrolló un curso semestral en la materia de “Nociones de Sociología” bajo la dinámica del Aprendizaje Cooperativo, se describe desde un enfoque de investigación-acción la adaptación del grupo a una reestructuración de trabajo por equipos pequeños, objetivos colectivos y estrategias de aprendizaje que involucrarán a todos los integrantes de manera equitativa.

1.2 Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son las implicaciones del Aprendizaje Cooperativo en las relaciones sociales (intra-aula) y el desarrollo académico de los

¹Se realizará por motivos de experiencia personal, de conocimiento práctico sobre el modelo educativo, pero sobre todo por la participación activa como docente dentro del sistema escolar.

estudiantes del programa de Nociones de Sociología de la ENMS (enero-junio 2014)?

1.3 Objetivo General:

Describir los efectos del Aprendizaje Cooperativo en las relaciones sociales (intra-aula) y el desarrollo académico de los estudiantes del programa de Nociones de Sociología de la ENMS (enero-junio 2014).

1.4 Objetivo Particular:

- *Diseñar y desarrollar el programa educativo de Nociones de Sociología bajo una dinámica del Aprendizaje Cooperativo.*
- *Describir el proceso interactivo y las relaciones sociales durante el proceso.*
- *Observar y describir los cambios académicos a partir del desarrollo del programa.*

1.5 Justificación

Hay que entender el fracaso y el éxito en la educación de una forma amplia, sin caer en reduccionismos resultadistas de evaluaciones o aprobaciones de años escolares; ambos conceptos deben ser comprendidos a partir de la superación de brechas sociales y del cumplimiento de los objetivos esenciales que tiene toda expectativa educativa, la generación de oportunidades para mejores empleos, mejor calidad de vida, mejores formas de relacionarnos con otras personas y el medio que habitamos. Probablemente nuestras escuelas han fracasado porque inconsciente o intencionalmente (en el peor de los casos) se espera que alguien fracase, porque cuando se vive en un contexto que maneja una lógica de competencia alguien debe tener éxito y alguien debe fracasar,

cuando en una sociedad modelo de desigualdad social, se esperaría que más personas fracasen y menos tengan éxito.

A pesar de ello, es común escuchar las expresiones sobre una supuesta igualdad de oportunidades en la educación, gran parte del discurso popular reconoce y alienta que el mérito o logros educativos están al alcance de todos y cada uno de los que lo pretenden. Sin embargo, esta tesis muestra en una de sus varias propuestas que dicha igualdad está lejos de ser practicada en las aulas, en las instituciones, en los modelos, en los programas, etc. Pierre Bourdieu comentó en alguna ocasión, en el programa *Grandes Pensadores del Siglo XX* dos puntos indispensables relacionados con este argumento “-No se puede estudiar seriamente el funcionamiento social sin estudiar esta institución (la escuela) donde las personas son creadas, y donde se crean además las diferencias sociales-” y sobre el mismo tema comentó al término “-La violencia simbólica es un poderoso mecanismo de orden social-“(Bourdieu, 1991). Ya se expondrá más adelante sobre estos fenómenos, por el momento sólo es necesario entender que la violencia simbólica se refiere a mecanismos de imposición y aceptación de ciertos estilos culturales como únicos y válidos.

La educación se considera uno de los principales motores de cambio social, y por el momento debe asumirse el incumplimiento de esta expectativa, por lo menos no en un nivel práctico dentro de las aulas. Éste proyecto de investigación asume una postura crítica sobre el individualismo mostrado en las instituciones escolares, y cómo ello puede tener una sutil relación con varias situaciones reflejadas en los procesos de diferenciación y desigualdad, por ejemplo, es posible que al replantear una estructura de interacción en las aulas puedan generarse efectos en varios problemas sociales como la inequidad de género y el acoso escolar (bullying). Al formar lazos cooperativos entre

En este escenario se intenta mostrar la importancia de esta tesis: la escuela debería mostrarse más compenetrada en el área práctica de la educación, particularmente la labor ejercida realmente en sus aulas.

En un modelo cooperativo las características heterogéneas de los grupos deben ser vehiculizadas en favor de objetivos de aprendizaje colectivos, donde el éxito escolar se encuentra el éxito del resto de los compañeros. Si se indaga en elementos secundarios obtenidos de las relaciones inequitativas, sería necesario hablar del carácter individualista resaltado en dichos modelos pedagógicos. La intención de un estudio sobre la desigualdad educativa desde la dimensión psicosocial, posibilitará el constante reforzamiento de la disciplina en un área protagonizada por la psicología y la sociología. Es así como, al otorgar un panorama de posibilidades de interacción más amplias en los maestros, se promueven espacios educativos de mayores condiciones de igualdad en un nivel de acción plausible para cualquier programa educativo.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

Antes de ahondar en una exposición de argumentos en torno a la desigualdad, es necesario hablar de nociones pertinentes sobre la diferenciación relacional. Específicamente se responde a las preguntas ¿a qué nos referimos con desigualdad educativa? Y ¿Cuándo una diferencia puede ser vista como desigualdad?

Las diferencias en las relaciones sociales son consecuencia de la diversidad de características individuales; cada persona representa una variedad de matices sociales y culturales, estos generan significados y representaciones de ver, entender e interpretar la realidad al mismo tiempo que orientan estrategias de razonamiento y procesos cognitivos de aprendizaje (Campos Hernández, 1999). Así como hay características diferentes entre estudiantes, existe la posibilidad de hablar de procesos educativos diferentes, que a su vez implicaría formas de aprendizaje diferentes.

La diferencia en ocasiones puede entenderse como desigualdad. Ambas definiciones tienen su esencia en el elemento relacional de los individuos (ayudado por la dinámica del contexto donde se desarrolla), con una nueva

condición reflejada en la posición benéfica ejercida hacia otro(s). En estos espacios podemos hablar entonces de diferencias y desigualdades educativas donde la reflexión se dirige al aprendizaje, eficiencia, conocimiento y éxito educativo. Al final, mostraremos cómo un proceso grupal encausado a la interacción entre los diferentes elementos heterogéneos de los estudiantes, podría generar un desarrollo educativo que tienda a un éxito educativo más generalizado.

Este apartado teórico se desarrolla en torno a las posturas que han ido emergiendo respecto al análisis de problemas tal vez mayores como el fracaso escolar, algo en lo que muchos estudiosos de los problemas educativos llegan a un acuerdo, hablamos del inicial debate entre 1) genética y 2) ambientalismo, desde la sociología 3) el modelo reproducciónista cultural y 4) la postura psicosocial de la educación basada en la interacción. Sin embargo todas estas respuestas apuntan a que “casualmente” los problemas educativos se han desarrollado en las clases sociales más bajas, las siguientes posturas nos ofrecen diferentes análisis de esta coincidencia y en el caso psicosocial una forma de intervención.

2.1 APORTES PSICOLÓGICOS Y SOCIOLÓGICOS AL ESTUDIO DE LA DESIGUALDAD EDUCATIVA.

El momento tardío en el que se desarrolló una psicología social de la educación, posterior a la década de 1960, evidencia el reconocimiento de disciplinas como la sociología y la psicología con una posición de análisis claramente identificable.

Bajo estos elementos, en este subtítulo se hará una recopilación de casos y preceptos teóricos, comenzando por la dimensión individual y la perspectiva

psicológica, dentro de la cual existen dos ejes que han demarcado el análisis del desempeño educativo hasta el momento: el Innatismo y el Ambientalismo.

Posteriormente, se analizará los aportes sociológicos al estudio de la desigualdad, ubicado en una dimensión donde interfieren aspectos macro sociales de estructuras o hechos sociales que ejercen su poder de maneras casi imperceptibles en los individuos.

Por último, habiendo comprendido parte de las posturas disciplinarias competentes al análisis de la desigualdad educativa, se tratará de aclarar en qué consiste la psicología social de la educación, además de ubicar la dimensión de estudio en la que le corresponde desarrollarse.

2.1.1 La diferenciación de habilidades educativas individuales: ¿genética o ambiente?

Es necesario comentar que los trabajos científicos realizados en una dimensión individualista, identificados con la postura genética, no sólo muestran un apego exclusivo a una tradición psicológica educativa, sino una labor conjunta tanto con pedagogos, biólogos, neurobiólogos y genetistas. Tendríamos que considerar los aportes generados de diversas discusiones científicas a raíz de ciertas formas de comparar y comprender el éxito de ciertos grupos en el desarrollo educativo. Dichas discusiones se darán a conocer entre posturas basadas en caracteres innatos (genéticos-naturales) de diferenciación en cuestiones de aprendizaje, difícilmente alterables y posturas dinámicas de alteración por medio del ambiente en el que se desarrollan los individuos. Un debate reconocido por investigadores educativos como Miriam Golberg (1975), María Antonia García (1993) y Alberto Kornblihtt (2005).

2.1.1.1 Innatismo.

La mayoría de las aportaciones en esta dimensión fueron planteadas metodológicamente en estudios comparativos y de caso. A mediados del siglo

pasado eran comunes los exámenes sobre la psicogénesis de la inteligencia, otorgando la capacidad intelectual a medios relacionados directamente a la herencia genética en dos vertientes: la etología (instintos) como estudio de los comportamientos comunes y la influencia genética sobre la conducta enfocada a diferenciar las habilidades individuales (Achard, 1988). La psicología mecanicista detectó como amenaza la genética de la conducta para su desarrollo científico, creando el actual debate entre herencia y ambiente en una búsqueda por la preponderancia teórico-metodológica.

Recordando lo mostrado en los antecedentes de esta investigación nos topamos con la relevancia de la postura innatista en el establecimiento de las diferencias humanas, el cual sirvió para la consolidación de la psicología educativa norteamericana. Por ejemplo, Arthur Jensen hacía referencia a las diferencias genéticas presentes en las poblaciones minoritarias, como es el caso de los afroamericanos en Estados Unidos, aludiendo a que su capacidad cognitiva estaba menormente desarrollada. Los resultados mostraron coeficientes intelectuales inferiores a los normales, sobre todo en lo referente a tareas de aprendizaje que requieren un mínimo de mediación verbal, además de un debilitamiento fisiológico excesivo que causa un rendimiento escolar deficiente. La gran mayoría de estos grupos sociales (junto con hispanos y amerindios), casualmente se situaban en una clase social precaria (Golberg, 1975).

Esto dio apertura a una serie de debates con la postura ambientalista y es que basta una pregunta simple que emplee la información más básica, que compare los resultados dentro de los mismos grupos sociales precarios, por ejemplo: *¿Por qué la población afroamericana del norte de Estados Unidos tienen mejores resultado de coeficiente que los afroamericanos del sur?*(Kornblihtt, 2005) La característica innata representa un punto de partida que despliega críticas a un vago o nulo involucramiento del entorno social; la respuesta únicamente puede ser encontrada en un ambiente histórico a nivel social y político mucho más favorable para los afroamericanos del norte. Planteamientos innatistas ignoran que

la mayoría de los contextos político-sociales con tendencias occidentales son inequitativos en la apertura de oportunidades y limitados en las posibilidades de movilidad social.

Una postura que a los ojos de muchos (y del mismo autor de esta tesis) es vetusta e incompleta, sigue vigente en varios contextos, no sólo en Estados Unidos. Mucho se debe a las políticas públicas dirigidas a este tipo de problemas, traducidas a líneas de acción gubernamentales; por ejemplo, en el caso mexicano, donde el recurso es invertido en la construcción de más instituciones educativas, compensaciones económicas, aumento de la matrícula, el carácter obligatorio hasta el Nivel Medio Superior, entre otras cosas que son fácilmente visibles a los ojos de los votantes. Más allá de la reactualización consensuada de los modelos de competencias en todos los niveles educativos, no es distinguible una sólida línea de acción dedicada a problemas cognitivos, de aprendizaje y conocimiento.

Y tal vez no sea posible juzgar las intenciones o efectos de políticas encaminadas a cuestiones superficiales, que después de todo deben de contener elementos rescatables. Sin embargo, siendo los problemas de aprendizaje menos considerados para el desarrollo educativo, podríamos manifestar que las políticas públicas se crean bajo un desfase de investigación, es decir, la relación entre el actual escenario de desigualdad educativa es incongruente tanto con las causas atribuidas, como con las líneas de acción para intervenirlas. Menciona Ovejero (1996) que pareciera que el impacto generado a través de una educación obligatoria ha sacrificado elementos como una igualdad educativa, dejando una relación irreconciliable entre la cobertura escolar y la equidad en la enseñanza.

Es injusto tratar de atribuir totalmente los esfuerzos de la vigencia de una postura científica a causas meramente políticas. Davitz y Ball(1975) nos muestran ejemplos psicológicos como el de Richard Herrnstein o Charles Murray, quienes reproducen la premisa (y la metodología comparativa entre grupos raciales) de una inferioridad intelectual genética en poblaciones hispanas y afroamericanas

que es inmodificable, al grado de sugerir el recorte o supresión de la inversión gubernamental en el problema, declarándolo como un gasto innecesario.

Una seguidilla de investigaciones han consolidado en esta postura genetista: casos como el de Lewis Terman quien diseñó el test que lleva su nombre, el cual, se ha actualizado constantemente para la continuidad de su aplicación en la obtención de coeficientes intelectuales. Con dicho test comparó resultados por sectores sociales; encontró que los mejores resultados eran obtenidos por jóvenes que convivían en lo que él llamó “ambientes sociales selectos” y en la mayoría de los casos no presentaban desajustes emocionales. Por otro lado, los jóvenes que se encontraban en situaciones más precarias mostraban coeficientes intelectuales con un promedio mucho menor.

Cyril Burt, experimentó con grupos de gemelos colocados en distintos salones de clases, el objetivo era describir las alteraciones de la inteligencia en jóvenes idénticos (fisiológicamente); con el tiempo y utilizando el Test Terman, cada gemelo tuvo resultados diferentes, aunque no muy relevantes. Mostró que la inteligencia tiene insignificantes variaciones si el alumno es colocado en determinados espacios de educativos.

El presente trabajo, para los fines psicosociales que pretende, encuentra mayor empatía con la postura ambientalista, estrechamente ligada a las características social y culturales del estudiante.

2.1.1.2 La postura ambientalista.

El ambientalismo se ha abierto camino ante una postura que se había vuelto punto de referencia de la investigación sobre diferencias y desigualdades educativas, utilizando las lagunas metodológicas que el innatismo no consideraba. Por ejemplo, si las atribuciones genéticas e innatas no son determinantes ¿Por qué los resultados de los test de inteligencia favorecen a los jóvenes de sectores

específicos? Habrá que contemplar dos momentos que encierren un acercamiento de dichos cuestionamientos:

Ambos momentos reflejan posturas cuantificables de la inteligencia, como una mayor atribución causal que considera tanto factores sociales, como fisiológicos. Se tendrá que ver desde donde se concibe la inteligencia, es decir, ¿qué se entiende por inteligencia? ¿Todos los instrumentos medirán la misma noción de inteligencia? Pero sobre todo ¿desde qué punto de vista se mide?

“La realidad está dando la razón a los genetistas como Burt, Jensen y Eysenk. Los partidarios de esta teoría afirman que una prueba clara de que los pobres fracasan es porque su dotación genética es también pobre... no sólo sacan peores notas, es que son menos inteligentes, al menos si entendemos por inteligencia lo que miden los test de inteligencia... su C.I. es muy bajo y lo es genéticamente. Pero para conocer esos datos es necesario conocer qué es eso que llamamos inteligencia, cómo se construye en el individuo y cómo se mide.”(Ovejero Bernal A. , 1996, pág. 355).

Se admite la visión de la herencia, siempre y cuando se remita a la interacción con el ambiente, que comprende todos los elementos físicos que rodean al estudiante (salón, pupitres, número de compañeros, etc.), y socioculturales. Desde una postura ambientalista que se acerca a las interpretaciones sociológicas y psicosociales, se presenta la propuesta de Eels, Davids, Havighurts, Heerick y Tyler quienes cuestionaban cómo es que los hijos de profesionales obtenían puntajes más altos que los hijos de jornaleros; argumentaban que los ambientes culturales proporcionaban al estudiante distintos tipos de experiencias educativas, a raíz de ello, comenzó a abrirse el debate sobre los elementos culturales comunes, su relación con la inteligencia y otros muchos elementos primordiales para la facilidad educativa. Es así como los autores sostienen que los test que cuantifican la inteligencia (incluido el de Terman) sufren de una parcialidad cultural y que los resultados diferentes, según la clase social,

no se debían únicamente a una capacidad causal inteligible, sino a que el lenguaje era distinto entre clases sociales. Una atención a esta crítica se intentó en lo que se denominó “*Test Libres de Carga Cultural*” donde se pretendía mostrar cómo los instrumentos podían inferir en los resultados si se hacía por medio de elementos gráficos que evitaran lo más posible la utilización de un vocabulario. Los resultados no fueron muy diferentes, el posible error fue atribuir que la inteligencia sólo podía variar en función del lenguaje en el que se manejaba y no partir del proceso interactivo (que también es cultural). Tal es el caso de Zueck Enríquez (2010), en su tesis doctoral habla sobre las implicaciones directas en la inteligencia de los estudiantes, tomando en cuenta no sólo el lenguaje, sino también el aprendizaje y conocimientos académicos; ambos gestados en el origen social e incentivados en el proceso de interacción.

De esta manera es complicado para el autor de esta tesis ser incluyente en una postura única de inteligencia o por lo menos una causal y medible. En buena medida considerar la inteligencia dentro de las posturas mencionadas resultaría incongruente con el marco psicosocial que se pretende, lo cual quedará mejor expuesto en los siguientes apartados.

2.1.2 La visión sociológica de los problemas educativos

Esta explicación de los problemas educativos parte de un enfoque macro. Deben considerarse variables estructurales desde la cultura y la economía. Un sociólogo educativo toma como objeto de estudio la relación entre la sociedad y la escuela, manifestando la relación y/o influencia entre ambas a través del diseño de programas, modelos educativos, procesos de selección y acceso a oportunidades educativas, etc.

Un tema constante en la visión sociológica, es la reproducción de las condiciones sociales y el cómo la educación es partícipe de dicha situación. Este tema puede ser abordado desde las causas económicas o culturales, siendo ésta última

protagonista del análisis de las últimas décadas, pero sin excluir la influencia económica de la misma. De hecho, hablar en términos económicos del problema, no excluye el análisis cultural tampoco, sin embargo, parece que se ha llegado a un punto en el la relevancia de las condiciones socioeconómicas ha quedado supeditada a otros elementos más complejos.

2.1.2.1 Reproduccionismo social.

La dependencia a las instituciones socializadoras es clave para la subsistencia humana del entorno. Día con día la sociedad se ha venido estructurando de manera tan compleja para el individuo que este tiene que someterse a procesos de socialización más prolongados para adaptarse y sobrevivir. Esto coloca a la escuela (agente socializador) como institución emblemática para la formación de individuos que forman parte de una estructura social. Marxistas, funcionalistas, weberianos, teóricos críticos, neofuncionalistas, entre otras múltiples corrientes sociológicas, analizan la relación entre la escuela y la conformación de la estructura social; y es que la escuela abarca una serie de elementos de diversidad sociocultural que son generados en el seno de la estratificación social, abriendo interrogantes: ¿Cómo se da la reproducción de la estructura social por medio de la educación? ¿La pertenencia a un estrato o clase social es determinante en los procesos educativos? ¿Existe una pasividad del individuo (como estudiante) ante la estructura social?

Althusser habla de la permanencia de la estructura social por medio de Aparatos Represivos del Estado (policía y ejército) y Aparatos Ideológicos. Este último engloba la educación por medio de un dominio ideológico (escuelas, sindicatos, iglesia, etc.) sutil, inclusive susceptible de ser intervenido por las clases bajas. Es precisamente esta susceptibilidad la que obliga a la élite burguesa a tener un estrecho contacto con los AIE y principalmente con la escuela, pues es el aparato ideológico más fuerte en la actualidad. Se gesta una correlación directa entre la cultura de una elite y la cultura escolar (Ibarrola, 1985) .

Bourdieu menciona una forma similar por medio de los “Campos”, mismos que son representados por diversas instituciones y estructuras socializadores. En sus palabras el campo es:

“... una red de relaciones objetivas entre posiciones, las cuales definen su objetividad en su misma existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes (agentes o instituciones), por su situación actual y posición (de capital). La posición implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo y las relaciones objetivas con las demás posiciones (dominación, subordinación, homología).”
(Bourdieu, 1987, pág. 17)

Existen distintos tipos de campos: artístico, religioso, económico, educación, entre otros; todos obedecen a lógicas distintas y quedan delineadas por los alcances de los efectos del mismo campo. La existencia variada de distintos capitales (social, cultural, económico, político) tiene inferencia diversa en los distintos campos, es decir, mientras que en el campo económico predomina la importancia de la acumulación de un capital económico, en el artístico y educativo tiene mayor relevancia un capital cultural.

Si la estructura social y el mantenimiento de los estratos sociales fuera un juego de cartas donde se apostaran fichas que representan un tipo específico de capital (cultural, económico, político...), hay quienes desde el comienzo tienen en su poder mayor cantidad de fichas disminuyendo su riesgo y aumentando sus posibilidades de éxito. Si el juego se desarrolla en el ámbito de la educación, las fichas del capital cultural son más determinantes; debido a la empatía de la cultura escolar con la cultura dominante (de las clases altas), los estratos sociales inferiores tienen un capital cultural menor y por ende su desarrollo sería mucho más limitado. Los pocos actores que consiguen la movilidad por medio de la educación, deben el suceso a una buena estrategia con muy poco capital cultural

contenido, muy probablemente basada en la superación del proceso de aculturación, es decir, la asimilación de otra cultura ajena a la de origen.

Siguiendo la línea de la relevancia cultural debemos entender que es impuesta y arbitraria en su contenido, ejerce una imposición de sistemas simbólicos significantes sobre grupos o clases, de modo que, se concibe legítimamente como única. Consecuentemente obscurece las relaciones de poder, lo que permite que la imposición tenga éxito, a esto se le denomina “violencia simbólica” (Bourdieu & Passeron, 1999), la cual se encuentra en la práctica pedagógica (enseñanza docente). Una cultura se impone a otra como si fuera el patrón a seguir o aspirar y para ello no hay una justificación buena, mala, mejor, peor, etc., simplemente se ejerce una arbitrariedad cultural, basada en mantener el orden de la estructura social tal y como está. Dichas arbitrariedades son adquiridas por los procesos de socialización; el sistema educativo como parte de ese proceso contiene sus propias arbitrariedades culturales, simultáneas con la arbitrariedad de la clase dominante.

2.1.2.2 Desigualdad social y educación.

Así como se acumula capital económico, también se acumula capital cultural y así como no existe una sola clase social, no existe una sola cultura. Por tanto no existe un único tipo de capital cultural, cada uno asume códigos, símbolos, habitus, modos de ser y actuar. También se da un poder adquisitivo bajo esta figura cultural de clase social, donde adquiere relevancia en el sentido del acceso a los bienes culturales y ya no solo al capital económico.

Para comprender la existencia de diversos capitales culturales, hay que reconocer las formas de distinción que se presentan por medios simbólicos de lo

que es representativo para el individuo y la sociedad; interiorizado desde la familia o las instituciones, refiriéndose a la apropiación de ciertos artículos representativos y considerados no solo por su difícil acceso, sino por la particularidad del “gusto”. Estos artículos pueden variar, no solamente en objetos materiales, sino en las formas de hablar, actuar y desarrollarse, concluyendo en un concepto amplio denominado Habitus. Estos son definidos como esquemas (en muchas ocasiones inconscientes) de obrar, pensar y actuar²; en sus propias palabras, el Habitus se define como:

“principios generadores de prácticas distintas y distintivas, ...; pero también son esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y división, aficiones, diferentes. Establecen diferencias entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar, etc., pero no son las mismas diferencias para unos y otros. De este modo, por ejemplo, el mismo comportamiento o el mismo bien puede parecerle distinguido a uno, pretencioso u ostentoso a otro y vulgar a un tercero. (Bourdieu & Passeron, 1999, pág. 20)

El Habitus, se adhiere de forma consistente a los individuos por medio de prácticas persistentes. Se toma como algo histórico, relacionado con herencia individual y por ende, con lo heredado.

La educación no es un juez independiente; los criterios para juzgar a los alumnos están determinados por una cultura dominante. La consecuencia de esto es que los niños de las clases dominantes, a diferencia de los de las clases dominadas, encuentran inteligible la educación. El estudiante está en un proceso

² ¿Cuál es la diferencia entre el hábito y el Habitus? La diferencia radica en el carácter repetitivo, mecánico y reproductivo del primero, por otro lado, la noción de Habitus es un conjunto mucho más complejo con inferencias éticas (ethos), fajas, apariencias, gestos, (exis), y sistemas lógicos de comportamiento (eidos)

de formación, donde toda enseñanza en la escuela o en el hogar ubica la autoridad y el hecho de acatar lo que dicta (de lo contrario desaparece); de esta manera en la educación los alumnos aceptan el derecho del profesor a decirles lo que han de estudiar y bajo qué término hacerlo. Se refiere a una disposición hacia la pedagogía que es resultado de la educación familiar y un reconocimiento de la importancia concedida a la educación escolar

2.2 LA PSICOLOGÍA SOCIAL DE LA EDUCACIÓN Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Más allá de la interdisciplinariedad que se pudiera llegar a mostrar, la psicología social de la educación parte de varios sucesos científicos (algunos ya mencionados), los cuales sirven para la comprensión y estudio en una dimensión incipiente del problema.

La psicología social de la educación surge en un ambiente de investigación educativa dominada por la psicología educativa y la sociología. La primera es precursora en la postura que incorpora los procesos psicosociales en el análisis educativo, es decir, cronológicamente la aplicación de términos psicosociales en el campo educativo fue más una iniciativa propia de la psicología educativa que de la psicología social o de la sociología. Esto se evidenciaba en hechos como la publicación de *“The Social Psychology of Education”* de Fleming en la década de 1940, mientras que diez años después la primera edición del *“Handbook of Social Psychology”* no contemplaba ningún tema que abordará la educación de fondo dentro de la psicología social.

“No debemos olvidar, insisto, que fueron los psicólogos educativos los que se acercaron a la psicología social, ante las grandes ventajas que un enfoque psicosocial tenía para ellos. Y sólo después, ya en los años sesenta, los propios psicólogos sociales se comenzaron a interesar por las cuestiones educativas...”(Ovejero Bernal A. , 1996, pág. 325).

Sin embargo, este hecho no origina del todo la concepción de una psicología social de la educación; para hacer dicha afirmación tendríamos que hablar no sólo de la aplicabilidad de teorías y hallazgos psicosociales al campo educativo, sino de la generación de variables y conceptos elaborados en un marco propio correspondiente a una psicología social de la educación. Para ello tendrían que pasar algunas décadas (1960-1980), momento en el que la psicología social comienza a abarcar varios aspectos del desarrollo educativo a partir de la interacción social dentro del aula.

Hoy en día una de las propuestas pedagógicas emergida de la psicología social de la educación es el “*Aprendizaje Cooperativo*”, como su nombre lo dice, parte de una perspectiva colectiva en el aprendizaje del conocimiento en los espacios educativos. El aprendizaje cooperativo muestra un elevado grado de mutualidad y bidireccionalidad en el desarrollo educativo de los estudiantes de un aula, además de promover la profundidad y la discusión conjunta sobre el conocimiento abordado. Esto traerá consigo uno de los ideales primordiales de esta tesis: una propuesta alternativa que muestre un proceso educativo con relaciones equitativas y complementarias entre estudiantes en el aula.

2.2.1 La propuesta de la psicología social de la educación.

Se tiene la idea de que la psicología social de la educación es la aplicación de la psicología social a los problemas educativos; pero esto es una relación interdisciplinaria endeble, pues podríamos distinguir entre una psicología social aplicada por educadores y una psicología social de la educación. La primera se refiere a la aplicación de principios psicosociales en la práctica educativa, lo cual sigue mostrando un distanciamiento entre psicología social y educación; la segunda, refiriéndose a la compatibilidad de conceptos y procesos psicosociales-educativos de forma sistemática. Por ejemplo, la psicología educativa incorporó

los principios de la psicología social, llegando a utilizar la interacción como herramienta para compensar e incrementar resultados en las pruebas de inteligencia; mientras que la psicología social trató de comprender la noción y construcción social de la inteligencia en su forma relacional con diferentes agentes de socialización, con la valoración hacia el tipo de inteligencia idealizado en las pruebas.

La psicología social de la educación define su campo de aplicación acorde al funcionamiento social de los individuos y los grupos en sistemas educativos. Esta es la diferencia entre lo expuesto anteriormente y lo que pretende psicología social de la educación: una construcción de procesos psicosociales en los espacios e instituciones educativas, centrándose en el proceso de interacción y las relaciones de individuos en grupos.

Es posible entender mejor la presencia de la psicología social de la educación si se habla de su progreso y el reconocimiento. Lentamente (pero de forma progresiva) el maestro, el pedagogo, el psicólogo educativo, etc., ya no se centran únicamente en las capacidades cognitivas del aprendizaje de los estudiantes, pues han mostrado una preocupación por los valores, las actitudes, la influencia de la cultura, el origen social sobre el pensamiento, el papel docente en el rendimiento y psicosocialmente cada vez más, comprenden la vitalidad de las relaciones interpersonales dentro del aula, la cohesión grupal y su estrecha influencia sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.2.2 La desigualdad educativa en el marco de la psicología social de la educación.

Hasta este momento hemos visto diversas posturas en el análisis e interpretaciones acerca del problema de la desigualdad educativa, si bien no niega o contradice cualquier proposición elaborada en la teoría individual y social. Por momentos parece existir una omisión del concepto de desigualdad educativa en la

bibliografía correspondiente a la psicología social de la educación, sin embargo, sí se reconocen otros totalmente asociados a este.

Por ejemplo, Miriam L. Golberg en su obra *“Problemas Psicosociológicos en la Educación”*(1975) nombra a los estudiantes, víctimas de desigualdad educativa por origen social, como *“desfavorecidos”*, refiriéndose a los estudiantes pertenecientes a sectores que se encuentran en condiciones de bajo nivel económico y social, que manifiestan conductas cognitivas y sociales estrechamente relacionadas con su pertenencia a un estrato social. Los desfavorecidos muestran una menor tendencia a desarrollar habilidades adecuadas para las instituciones escolares y menor capacidad para la resolución de problemáticas de interacción social y asimilación de contenidos temáticos.

Actualmente, el problema escolar ya no sólo se concentra en el acceso de los desfavorecidos a los diferentes niveles educativos, también en la forma en la que estos estudiantes se desarrollan en las instituciones educativas, las formas en las que aprenden y cómo son juzgados.

Ovejero (1996) y Aclé Tomasini-Olmos Roa(2010), dirigen la problemática educativa hacia el fracaso escolar, es decir, cómo es que los hijos de las clases trabajadoras siguen fracasando en la escuela, incluso habiendo superado una situación de pobreza.

“Las cosas aquí son más complejas de lo que parecen a primera vista, porque si antes era fácil responder a la pregunta de por qué fracasaban los niños pobres, diciendo porque eran pobres, estaban peor alimentados, tenían más enfermedades... hoy en día esa respuesta no sirve...”(Ovejero Bernal A. , 1996, pág. 335).

La respuesta deja de ser obsoleta no porque se haya superado la brecha económica y menos en un contexto estructural de mayor desigualdad como los países en vías de desarrollo, sino por la amplitud del problema en otras dimensiones que ya no tienen una suficiencia de respuesta. Hoy es necesario

considerar el fracaso escolar, la desigualdad, la situación de los desfavorecidos, desde formas diferentes que incluso podrían solucionar de mejor forma el problema. Estas formas pueden encontrarse en ver el problema y la solución psicosocialmente desde la interacción y la integración grupal.

2.2.3 Bases teóricas de la psicología social de la educación.

Si se analizan las bases de la psicología social de la educación, así como la indispensabilidad de las relaciones entre estudiantes, el recurso literario más próximo que podría otorgar una comprensión del proceso interactivo sería el paradigma sociocultural de Vygotsky, así lo describe Ferreiro Gravié y Espino Calderón (2013). Este enfoque se caracteriza por enfatizar:

- Lo individual desde la perspectiva social.
- Vínculo entre procesos psicológicos y socioculturales.
- El conocimiento a partir de la interiorización de lo sociocultural.
- La comunicación y la actividad a través de la mediación, como medios para la interiorización.
- Conexión entre lo cognitivo y lo afectivo.

La educación y el desarrollo humano (general y psicológico) son dos fenómenos diferentes pero muy relacionados. Vygotsky (1978), resalta una posición interaccionista o dialéctica entre ambos, donde existe una mutua relación. Plantea la existencia de dos tipos de desarrollo: el alcanzado, que demuestra lo que el individuo es capaz de saber y hacer actualmente; y el potencial, que muestra lo que el individuo no es capaz de hacer por sí mismo, pero puede realizarlo con ayuda de alguien más.

En cualquier situación de aprendizaje existe una distancia entre el nivel real y el nivel de desarrollo potencial, a lo que se llama zona de desarrollo próximo o potencial (ZDP). Esto ubica la teoría de Vygotsky en el paradigma constructivista de la educación, ya que la construcción del conocimiento en la escuela depende

de la presencia de otras personas, de la interacción social entre uno y otro. La ZDP es una zona de construcción social del conocimiento, donde la persona que enseña participa por medio del saber cómo mediador, pero el aprendiz también aporta, de forma que entre ambos se construye el conocimiento.

En la medida en la que el individuo se mueva de su nivel de real a uno potencial, hay adquisición de conocimiento, apropiación e incorporación de habilidades, actitudes y valores. No se llega a la ZDP por medio de ejercicios mecánicos, unidireccionales y aislados de la persona que sabe a la que no. Briones (2002) nos ofrece una forma en la que el maestro (como mediador) puede llevar al estudiante a esta zona:

...a) Se presenta al estudiante una tarea; b) este recibe orientación por parte del profesor para resolverla; c) cuando alcanza la tarea, se le ofrece otra de similar dificultad; d) después trata de resolverla de manera independiente...” (Briones, 2002, pág. 155)

Esta relación expuesta hasta ahora de una forma fría, requiere de relaciones interpersonales, comunicación y un dialogo que favorezca la interacción del estudiante que aprende el objeto de conocimiento de un mediador (el maestro), es decir, también se da una preocupación por el proceso de interiorización, donde influye: la actitud del estudiante respecto al conocimiento, la preparación del mediador, así como su capacidad para identificar el nivel real-potencial del estudiante; la creación de situaciones de interacción social, comunicación, diálogo e intersubjetividad que favorezca la mediación e interiorización y la metacognición, es decir, la reflexión individual y grupal sobre procesos y resultados.

De esta forma, el punto de encuentro que se buscaba hasta el momento entre la psicología social de la educación y los elementos pedagógicos que posibiliten un desarrollo educativo equitativo dentro del aula, se puede alrededor de la ZDP y los procesos interactivos. Esto como una forma que incentiva el proceso de interiorización, así como la adquisición del conocimiento, habilidades y

actitudes, a partir del replanteamiento de las relaciones interpersonales maestro-alumno y alumno-alumno.

2.2.3.1 Proceso grupal e interacción social como objetivo pedagógico

Ya entendido que el conocimiento, el pensamiento y el aprendizaje de un estudiante son desarrollados e incentivados a partir de la interacción con otros, deben considerarse las virtudes que puede tener la pertenencia a grupo con fines educativos. Chehaybar y Kuri (1994) ofrecen un planteamiento sobre la importancia del aprendizaje grupal a partir del concepto de grupos operativos de Pichon Riviere. Un grupo operativo es:

"...grupo centrado en la tarea y que tiene por finalidad aprender a pensar en términos de resolución de las dificultades creadas y manifestadas en el campo grupal y no en el de cada uno de los integrantes...(Riviere, 2007, pág. 128).

Chehaybar y Kuri retoman los aspectos teóricos del grupo operativo para trabajar con grupos de aprendizaje. Esto involucra a los integrantes (docentes y estudiantes) en torno el abordaje, la transformación y la construcción del conocimiento. El proceso de enseñanza-aprendizaje se incentiva a partir de la elaboración, construcción y conciencia crítica del conocimiento, al mismo tiempo que valoran la interacción en grupo u otros estudiantes. El grupo de aprendizaje es entendido como:

...conjunto de personas que puede ser restringido o amplio, pequeño o numeroso, homogéneo o heterogéneo, el cual se reúne alrededor de un objetivo común: el conocimiento. Los integrantes del grupo deben estar conscientes de que éste debe ser construido, recreado y transformado y que ello implica la

responsabilidad de indagar, analizar, criticar y producir conocimientos para transformarse a sí mismos y transformar la realidad... (Chehaybar y Kuri, 1994, pág. 6)

Bajo este concepto de grupos de aprendizaje, el proceso grupal desarrollado por la psicología social de la educación manifiesta la importancia de una estructura de grupos definida entre estudiantes para lograr alcanzar mayor comunicación e interdependencia entre los miembros. Hablar de un aprendizaje grupal involucra pensar las relaciones maestro-alumno y alumno-alumno como fuentes de enseñanza-aprendizaje.

Muchas son las aportaciones que se le pueden atribuir a la psicología social de la educación, sobre todo en lo referente a líneas de investigación apegadas al proceso interactivo³, una de ellas dedicada a trabajos sobre el aprendizaje cooperativo. Esta es una construcción a partir de la interacción social, pero no vista en una tradición causal o mecánica de normatividades o roles institucionales, sino como un escenario donde toda manifestación humana es un tránsito de subjetividades individuales y colectivas.

La interacción social cobra relevancia en la mayoría de los procesos educativos inmersos, o por lo menos los incluyentes al progreso y transmisión de conocimiento, considerando el contexto social y todo lo que ello implica. Los procesos dentro del aula también forman parte de un contexto social en desarrollo:

“Son ante todo las relaciones interpersonales que se establecen dentro del aula las que determinarán el tipo y la calidad del saber que se genere. Y no me refiero sólo a las relaciones profesor-alumno, a las que tanta importancia se les ha dado tradicionalmente, sino más aún a las relaciones alumno-alumno,

³ Ovejero(1996) menciona en orden cronológico: la aplicación de la sociometría en el ámbito educativo, los estilos de liderazgo, el aprendizaje en grupos, el contacto entre grupos étnicos minoritarios, el estudio de la expectativas interpersonales, la solución de los problemas sociales-educacionales, y el aprendizaje cooperativo.

tan descuidadas durante mucho tiempo tanto por profesores como por psicólogos.” (Ovejero, Moral, & Pastor, 2009, pág. 12)

En este trabajo el concepto clave será el de interacción social a través de las relaciones interpersonales en el aula. Es posible afirmar que la gran mayoría de los sucesos relevantes que ocurren en el aula se vinculan de mejor manera con las relaciones interpersonales que con los procesos individualizados.

2.2.3.2 El aprendizaje cooperativo

Una vez abordada la relevancia de la interacción social en el desarrollo educativo de cualquier estudiante, es posible plantear una propuesta pedagógica que muestre un interés por reconfigurar las relaciones interpersonales en el aula, de forma que también se replantee una posición del estudiante ante el aprendizaje y la construcción del conocimiento. Esta propuesta será el aprendizaje cooperativo en el aula.

Hasta ahora hemos manifestado varios autores que han aportado a la conceptualización del aprendizaje, tales como Anastasio Ovejero, Espino Calderón, David Jhonson, Ferreiro Gravié, Holubec, Maset Pujolas, Robert Johnson, entre otros. Algunas definiciones sobre aprendizaje cooperativo son:

“...un amplio y heterogéneo conjunto de métodos de instrucción estructurados, en los que los estudiantes trabajan juntos, en grupos o en equipos, ayudándose mutuamente en tareas generalmente académicas.”(Melero & Fernández, 1995, pág. 35)

“...es el proceso de aprender en grupo; es decir, en comunidad. Pero ser capaz de inducir y dirigir el aprendizaje en equipo implica, primero vivenciar en uno mismo esta forma de apropiación de conocimientos, desarrollo de habilidades, actitudes y valores.”(Ferreiro Gravié & Espino Calderón, 2013, pág. 54)

“...es el uso instructivo de grupos pequeños para que los estudiantes trabajen juntos y aprovechen al máximo el aprendizaje propio y entre si...”(Johnson, Johnson, & Holubec, 2008, pág. 14)

El aprendizaje cooperativo es un recurso pedagógico propuesto por la psicología social de la educación; su peculiaridad se encuentra en el ejercicio didáctico de grupos. Partiendo del cómo se visualiza la interacción en diferentes formas, el modelo cooperativo se diferencia de otros esquemas de trabajo como el competitivo y el individualizado: el esquema competitivo se desenvuelve en un ambiente de interacción competitiva entre los estudiantes, el individualizado aborda la labor del estudiante focalizado en él mismo sin considerar al resto y el cooperativo corresponde a un sistema de importancia e interés del estudiante tanto a su desempeño, como al de los otros (Ovejero Bernal A. , 1986).

Cada una de estas formas de interacción tiene presente el elemento motivacional, identificado en el cumplimiento de metas. Dentro del trabajo cooperativo, la consecución de metas de un individuo está correlacionado positivamente a las metas de otros. Un individuo alcanza su objetivo cuando el resto lo haya logrado. Esto puede incluir beneficios en una satisfacción personal y colectiva, la distribución equitativa de actividades, la responsabilidad compartida de todos los miembros sobre el liderazgo y los roles, y obvias mejoras en el rendimiento académico.

A pesar de que la cooperación muestra elementos eficaces en comparación con otras formas de trabajo escolar, muchos de los sistemas educativos mexicanos se han enfocado en trabajar mediante el recurso de la motivación por la competición⁴. La competición se piensa como motivador

⁴ En la motivación competitiva las metas de los participantes son similares, sin embargo la relación entre estos es negativa en la consecución de fines, es decir, un estudiante alcanzará sus objetivos únicamente si otro estudiante no puede hacerlo.

atractivo, a través del uso de tecnología e innovación, donde la recompensa máxima a pocas (o una) persona(s) es el principal estímulo.

El aprendizaje por cooperación incluye una motivación a aprender por medio de una interdependencia establecida entre los estudiantes (Johnson, Johnson, & Holubec, 2008). La interdependencia se comprende cuando los objetivos académicos se compenetran en los objetivos de los estudiantes de manera colectiva, el estudiante comprende que en una dinámica de cooperación su aprendizaje está ligado al aprendizaje de sus compañeros. Este proceso fomenta una intención de aprender que es potencializada en un modelo de trabajo donde los procesos interpersonales son afines.

Veremos esta propuesta de forma práctica posteriormente. Por ahora nos limitaremos a sintetizar el aprendizaje cooperativo como la práctica pedagógica en la que se estructuran pequeños grupos de aprendizaje (no más de cuatro integrantes); se ponen en juego las diversas habilidades y herramientas que cada estudiante ha desarrollado a lo largo de su trayectoria académica con la intención de estimular la construcción del conocimiento; se aplican estrategias de enseñanza acordes a un colectivo donde cada estudiante realiza una función indispensable para su grupo; y de forma similar se diseñan mecanismos de evaluación que fomenten las relaciones cooperativas y la interdependencia. A continuación describiremos el papel de cada uno de los actores involucrados en el aprendizaje cooperativo; posteriormente desarrollaremos algunos conceptos indispensables desde dicha propuesta.

La relación Maestro-Alumno.

Los estudiantes son el objetivo de todo proceso educativo, incluyendo esta investigación. Dicho estudiante no tiene un papel meramente pasivo, como un receptor de conocimiento (por lo menos no dentro de la postura psicosocial), en muchas maneras lo retiene, lo organiza, lo valora y establece su aplicabilidad y

manejo. Esta noción del estudiante sobre el conocimiento puede ser incentivada o mermada en la relación maestro-alumno.

El modelo reproductivo cultural de Bourdieu comparte la importancia de la expectativa del docente hacia sus alumnos, esto influye directamente sobre el rendimiento de los alumnos: si éste aprende poco es porque se espera poco de él (y viceversa), siendo las primeras muestras de herramientas simbólicas, así como las habilidades educativas de un estudiante, las responsables de dicho prejuicio. Puede ser un proceso ajeno a la conciencia del profesor que únicamente reproduce la valoración educativa de cierto tipo de habilidades, comportamientos, y aptitudes. En pocas palabras, el profesor y el estudiante se enfrentan a una discontinuidad entre el mundo de la escuela y el mundo del cual el estudiante proviene.

Dentro de la relación maestro-alumno se fomenta una jerarquía protagonizada por el primero, la cual es creada a partir de los niveles básicos que van impregnado al docente de una figura de poder sobre el conocimiento. Si bien, en los niveles superior y medio superior se ha hecho un mayor esfuerzo por replantear esto acorde a una forma constructivista que lo vuelve más flexible, donde ambas figuras son indispensables al momento del proceso de enseñanza-aprendizaje; aunque pueda ser innegable una herencia de un tradicionalista entre ambas figuras, bajo el aprendizaje cooperativo (más que como jerarquía) debe entenderse como una relación complementaria.”.

La psicología social de la educación y el aprendizaje cooperativo retoman la figura alterna del maestro en su expresión constructivista como un mediador del saber sociocultural y de los procesos de apropiación de los alumnos, a través de actividades conjuntas e interactivas donde el docente promueve zonas de desarrollo para el estudiante. Las facultades del maestro determinan en el proceso interactivo, el alumno puede hacer gala de diferentes herramientas que le otorgan una parte activa. El docente debe conocer el uso funcional del

conocimiento y de la currícula institucional, con ello debe mostrar claridad en sus intenciones educativas, mientras que el estudiante debe percatarse de esto progresivamente con el diálogo, la interacción con sus compañeros y las experiencias compartidas.

Entre otras características, el profesor (inicialmente) tiene una labor directiva, ya que él toma las decisiones y la iniciativa de los contenidos; debe percibir las competencias de sus alumnos, lo cual involucra un acercamiento u observación interpersonal más profunda con los mismos. Posteriormente, de forma progresiva, los estudiantes irán asumiendo responsabilidades sobre los contenidos, decisiones y un protagonismo incentivado por el docente.

La Relación Alumno-Alumno

“Una persona puede aprender más enseñando que aprendiendo” es una expresión común que resalta la relevancia que tiene la interacción social y concretamente la cooperación en las relaciones interpersonales entre estudiantes cuando se plantea el aprendizaje escolar como objetivo. Vygotsky lo llegó a mencionar de la siguiente manera *“lo que se puede hacer hoy con la ayuda de otro, se puede hacer sólo después”* (Vygotsky, 1978, pág. 11). Ya se ha mencionado que la esencia del aprendizaje cooperativo es la capacidad de generar una atmosfera de enseñanza-aprendizaje transformando las relaciones interpersonales habituales entre estudiantes dentro del aula por medio de pequeños grupos. Puede comprenderse más fácilmente si se da evidencia de lo que no es un trabajo cooperativo en una estructura de relaciones interpersonales entre estudiantes en un aula: por ejemplo, en una estructura individualista los estudiantes trabajan de forma individual, sin interactuar con nadie más que con el profesor, su objetivo es aprender lo que se les enseña y pretenden conseguirlo independientemente del resto de los compañeros; en una estructura competitiva los escolares trabajan individualmente, pero siempre tratando de destacar por ser

mejores que los demás o tener un mejor aprendizaje que el resto, aunque el objetivo es similar al individualista, con la diferencia de que el estudiante que lo consigue provoca que el resto no lo haga o no lo haga en un mismo nivel de éxito. Por otro lado, en una estructura cooperativa los estudiantes son distribuidos en grupos pequeños para ayudarse mutuamente, el objetivo de un estudiante es aprender al mismo tiempo que aprenden sus compañeros de equipo, y sólo lo consiguen si el resto lo ha hecho. Para entender debemos mencionar algunas de las características operativas del aprendizaje cooperativo, destacando: la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y corresponsabilidad, la participación igualitaria y la interacción simultánea (Pliego Prenda, 2012):

La interdependencia positiva se refiere a la estructuración de objetivos para que cada alumno necesite interesarse por el rendimiento de los demás miembros del equipo y el propio. En las diferentes actividades del aprendizaje cooperativo todos los miembros tienen responsabilidades individuales y tareas asignadas acorde a sus capacidades o habilidades (o también procura generar nuevas habilidades), esto se engloba en una totalidad de grupo que puede auto administrarse ayudas pedagógicas entre sus integrantes. Las técnicas o actividades deben plantear una participación igualitaria, ya que no surge por iniciativa de los estudiantes. Por último, los miembros de un equipo deben estar abiertamente comprometidos con su aprendizaje en un momento dado interactuando de forma simultánea.

¿Por qué es mejor trabajar con grupos de aprendizaje cooperativo para mejorar el aprendizaje entre estudiantes? Recordando a Vigotsky, los grupos cooperativos facilitan la identificación de la zona de desarrollo potencial de los estudiantes (como individuos y como equipo). En la interacción alumno-alumno (relación entre iguales) se da la intersubjetividad como condición necesaria para la interiorización, es decir, el paso de lo interpsicológico a lo intrapsicológico, esto sin mencionar la relevancia de la comunicación, el diálogo, lenguaje y las diferentes actividades programadas, además de la importancia de las habilidades sociales y el desarrollo emocional para aprender

2.2.3.3 Elementos para generar un ambiente cooperativo: Estrategias y evaluación.

En un ejercicio pedagógico bajo la perspectiva de aprendizaje cooperativo, los alumnos desarrollan una convicción por el trabajo conjunto, saben que su rendimiento depende del esfuerzo de todos los demás miembros, se maximiza el aprendizaje de todos los miembros por medio de la interdependencia, ya que si uno fracasa los demás fracasarán. Entre los integrantes se incentiva el rendimiento académico a través de la eficacia de su trabajo y en consecuencia, buscan la mejora continua intercambiando información, motivándose y explicándose mutuamente.

Es de aclarar que no todo trabajo de grupo fomenta el aprendizaje cooperativo, en algunos casos el ejercicios pedagógico en grupos pueden abordar un pseudoaprendizaje o aprendizaje tradicional (Johnson, Johnson, & Holubec, El Aprendizaje Cooperativo en el Aula, 2008). Es aquella dinámica habitual en el que los alumnos trabajan en equipos pero sin el interés de hacerlo: en el pseudoaprendizaje, los estudiantes serán evaluados según su desempeño individual en el equipo, en apariencia trabajan conjuntamente, pero en realidad están compitiendo entre sí; en el aprendizaje tradicional los alumnos trabajan en grupos por la disposición del profesor, pero las tareas no están diseñadas de manera tal que fomenten el trabajo conjunto, sólo interactúan para tener claridad en la tarea asignada, dejando la disposición de ayuda a los otros en último lugar. Bajo ambas dinámicas es probable que haya pocos alumnos trabajando demasiado y muchos haciendo muy poco, una situación donde los primeros se sentirían mejor trabajando solos.

No es sencillo poder desarrollar un ambiente cooperativo, sobre todo si la estructura de trabajo individualizada o competitiva han sido manejadas a lo largo de la vida del alumno y el profesor. En ese sentido, el reto es poder generar un ambiente cooperativo en el aula una iniciativa que le corresponde al docente,

para ello puede valerse de elementos de planeación: las estrategias de aprendizaje cooperativo y las formas de evaluación. Otras partes indispensables son la estructuración de equipos en cantidad y distribución de los integrantes, además de la disposición en el aula.

Las técnicas de aprendizaje cooperativo son estrategias didácticas que el docente puede manejar para organizar y conducir la instrucción en el aula utilizando operativamente los grupos de estudiantes. El siguiente cuadro muestra algunos ejemplos de técnicas de aprendizaje cooperativo:

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE COOPERATIVO	
TÉCNICA	DESARROLLO
<i>Jigsaw II.</i>	Los alumnos leen el mismo contenido, posteriormente se discute y se sintetiza en equipos con el fin de realizar una exposición a los demás equipos, al terminar con las presentaciones se lleva a cabo una discusión extensa sobre lo que se aprendió.
<i>Jigsaw III.</i>	Dentro del equipo base se enumeran del 1 al 4, cada integrante se encarga de una parte del texto que ha sido distribuida por el docente; posteriormente se forman nuevos equipos (expertos) donde discuten lo leído, toman notas y regresan a sus equipos base a explicar lo aprendido dentro de los equipos "expertos".
<i>Debate.</i>	Se elige uno de los temas en el que se puedan manejar dos posiciones fundadas, se prepara el material didáctico con anterioridad para que los miembros del grupo sepan qué posición se les asignó, de manera que tengan información suficiente para argumentar. Se enfatiza que al final se debe llegar a un consenso y redacten un informe grupal en donde incluyan su posición conjunta y sus fundamentos.
<i>Cabezas juntas.</i>	Después de la presentación por parte del profesor, se pide que en equipos procesen la información durante aproximadamente diez minutos, se les pregunta acerca de la clase, después de manera voluntaria o al azar los alumnos expresan sus opiniones.
<i>Resumen cooperativo.</i>	Los alumnos formulan una respuesta a una pregunta que les permite resumir la clase, se ponen en pares para intercambiar respuestas y razonamientos, cada uno escucha a su compañero su explicación para que al final elaboren una nueva respuesta, posterior a las formuladas inicialmente.

<p><i>Corregir cooperativamente</i></p>	<p>Se les pide a los alumnos que redacten un ensayo, éstos formarán pares en donde ambos compañeros comparten lo que desean escribir, el alumno que escuche deberá realizar un esquema de sobre las ideas de su compañero, trabajan juntos en el primer párrafo del escrito. De manera individual redactan el ensayo, cuando finalicen leen mutuamente su escrito cuidando la puntuación, ortografía, empleo de mayúsculas y expresiones, se dan sugerencias sobre cómo corregirlo, finalmente vuelven a leer el escrito y firman constatando que el trabajo no tiene errores.</p>
<p><i>Leer y explicar en pares.</i></p>	<p>Se forman pares en un inicio, las parejas leen los subtítulos del tema para darse una idea de la lectura, ambos alumnos leen en silencio la lectura y al final se van turnando para explicarse uno al otro el significado de ésta y vincularlo con alguna vivencia. Al final llegan a un acuerdo sobre lo que ambos explicaron.</p>

Cuadro 2-1: Ejemplos de técnicas de aprendizaje cooperativo obtenidas de Ferreiro Gravié y Espino Calderón (2013), Ovejero Bernal (1990) y Goikoetxea y Pascual (2002).

Las técnicas de aprendizaje cooperativo muestran un trabajo conjunto e individualizado en su desarrollo, pueden adecuarse a la situación o necesidad del contexto educativo. También deben de acompañarse de premisas fundamentales para contribuir a un ambiente cooperativo; D. Johnson, R. Johnson, y Holubec(2008) lo resumen en cinco puntos:

1. Proponer y aclarar los objetivos de la técnica.
2. Fomentar la responsabilidad individual y grupal.
3. Distribuir roles y actividades de forma clara.
4. Fomentar la idea de que el éxito está en los integrantes, pero sobretodo en el respaldo entre sus miembros.
5. Mejorar la comunicación y crear un clima de confianza.
6. Establecer mecanismos de retroalimentación entre los miembros del grupo con el fin de alcanzar la eficacia.

En este último punto entramos a las formas de evaluación como un mecanismo para alcanzar una estructura cooperativa, ya que las formas convencionales de evaluación están diseñadas para resaltar la estructura individual y competitiva. La valoración del rendimiento académico puede

plantearse pensando en el rendimiento individual y colectivo de una materia, además de los procesos de autoevaluación. Las formas de evaluación cooperativa contribuyen al desarrollo de la interdependencia, la motivación, la reflexión, la responsabilidad, entre otras características. Ovejero menciona algunas formas de evaluación del trabajo de los grupos cooperativos:

1. Promediar las puntuaciones individuales, donde cada estudiante es evaluado por su desempeño individual, posteriormente se obtiene una media y esa será la calificación del equipo de trabajo.
2. Se establece una puntuación grupal como único producto por medio de evidencias (trabajos, tareas, reportes...) realizadas siempre en conjunto.
3. Se establece una evaluación en base a la evaluación más baja del grupo. Todos los miembros reciben la puntuación del miembro más bajo.
4. Puntuación individual más un bono grupal, es decir, los integrantes son evaluados de forma individual y si en promedio alcanzan criterios predeterminados de excelencia se les asigna un bono.
5. Un bono basado en la puntuación más baja, es similar al proceso anterior con la diferencia de que el estímulo se asigna al individuo en base a un criterio predeterminado por el compañero que haya obtenido la evaluación más baja.
6. Puntuación individual más un bono obtenido del promedio grupal. Cada integrante es evaluado de forma individual, se hace una media de todos y en base a esto se le añade una puntuación a cada miembro.
7. Promedio de las puntuaciones académicas individuales, más un bono de puntuación obtenido de criterios de desempeño de habilidades de interpersonales de colaboración.

En relación a la última forma de evaluación, donde se otorgan bonos en la evaluación individual a partir de observar niveles de cooperatividad entre los integrantes de los grupos, uno de los problemas puede ser la externalidad del docente para valorar correctamente el nivel de colaboración. Para superar esa brecha, se puede contemplar a Álvarez González, Álvarez Rubio e Inda Caro (2012) quienes proponen la triple evaluación o heteroevaluaciones como forma que conjuga la evaluación docente, la coevaluación entre estudiantes y autoevaluación bajo rúbricas de cooperatividad determinada.

Estas pueden ser formas de evaluación de grupal que fomentan el desempeño conjunto, se utilizan a criterio del docente en base a lo que considere más adecuado para el desarrollo de su curso, el nivel académico, el aprendizaje esperado, y grado de interdependencia que pueda generar. Es importante valorar las reacciones del grupo ante las diferentes decisiones y considerar que cada forma de evaluación tendrá efectos diferentes en las relaciones interpersonales dentro del aula. Cada una de estas evaluaciones se dirigen a distintos grados de interdependencia, por ejemplo, el docente puede partir de evaluar a todos los estudiantes a partir de la evaluación más baja como posibilidad para generar un alto nivel de interdependencia entre sus integrantes, pero al mismo tiempo debe tomar en cuenta los efectos en las relaciones y el desempeño académico entre los miembros del grupo.

2.3 CONCLUSIONES Y EXPECTATIVAS INICIALES.

La historia de la sociología y la psicología sobre la desigualdad educativa muestra una polarización sobre las formas de comprensión y vínculos casi inexistentes: el enfoque psicológico representa excesivamente lo concreto del alumno, fijándose demasiado en el individuo sin prestar atención a las causas sociales de muchas cualidades estudiantiles; el discurso sociológico, por el contrario, es excesivamente abstracto, se centra demasiado en las estructuras sociales-económicas y cada vez más desde el punto de vista cultural.

Reconociendo el crecimiento y el protagonismo de estos enfoques, se volvió necesaria una propuesta que permitiera combinar eficazmente el perfil individual (psicológico) y el perfil social (sociológico) de ciertos problemas educativos. Desde el debate entre innatismo-ambientalismo, hasta la amplitud del análisis sociológico (económico-cultural), fue inminente el surgimiento de una postura que viera el problema desde un punto de vista híbrido. Esta propuesta, sin duda, es la psicología social de la educación. No se debe olvidar que la psicología social tiene como objetivo de estudio aquellos fenómenos que son psicológicos y sociales a la vez. Los problemas educativos que tradicionalmente se analizan desde la psicología y la sociología, muy posiblemente encontrarán un mejor entendimiento y solución desde la psicología social. Son bastantes los trabajos empíricos exitosos en lo referente a objetivos académicos mostrados en diferentes procesos de investigación educativa: la resolución de conflictos interpersonales, la enseñanza eficaz, motivación hacia el aprendizaje, la mejora del rendimiento académico, la mejora continua individual-grupal, generación del pensamiento crítico (Ovejero Bernal A. , 1996; Goikoetxea & Pascual, 2002; Wolfock, 2006).

Hay que recordar las hipótesis psicosociales de la facilitación social de Zajonc y Cottrell, aquellas que hablan sobre la capacidad de un individuo incentivada por la simple presencia de otros. No es posible ignorar las múltiples posibilidades y efectos que puede haber en un proceso de enseñanza-aprendizaje individual cuando se procura un ambiente de relaciones interpersonales indispensables con los otros.

Otro de los temas de interés psicosociales hoy en día son los estudios de la amistad en las aulas: el hombre necesita seguridad y confort y la mejor forma de encontrarlo es por medio de las amistades, sintiéndose emocionalmente relacionado con los demás. Una sensación de soledad no permite ejercer adecuadamente las potencialidades y capacidades académicas intelectuales. Ovejero, Moral y Pastor (2009) lo resumen en los siguientes puntos:

- Cuanto más próximas están dos personas, hay más oportunidades de interacción.
- Si hay más posibilidades de interacción, más interactúan.
- Mientras más interactúan, más simpatizan entre sí. Por el contrario, mientras más se desagraden más evitarán la interacción.
- Cuanto más se agradan, mayor es la interacción recíproca.
- Cuanto más interacción recíproca, más semejanza, más simpatía hay entre las personas, habrá un mejor escenario para establecer mecanismos de interdependencia positiva y motivación intrínseca.

Este no es un tema nuevo, sin embargo, ahora la perspectiva ambiental da importancia a las oportunidades que la amistad ofrece al ambiente de las aulas escolares tanto físico, como en lo personal-social. Gran parte de la literatura sobre el aprendizaje cooperativo se enfoca precisamente a los beneficios del trabajo interpersonal; del cómo mejora la cohesión grupal, las actitudes individuales hacia otros compañeros y la construcción de motivaciones académicas. Esto conlleva a la otra parte de la literatura sobre el aprendizaje cooperativo, los efectos en el rendimiento académico.

David Johnson, R. Johnson y Holubec (2008) muestran las implicaciones positivas del aprendizaje cooperativo durante crisis o problemas de aprendizaje de matemáticas y otras ciencias; gran parte de ello se relaciona con la probabilidad subjetiva de éxito o fracaso del estudiante durante el desarrollo de un curso. Los estudiantes que atribuyen su éxito o fracaso personal en un curso, piensan precisamente sólo de forma personal en las consecuencias del mismo, pero cuando al estudiante se le coloca en un ambiente cooperativo, debe generar una expectativa más amplia de esas consecuencias hacia otras personas. El éxito o fracaso no sólo queda distribuido entre los miembros del grupo, sino que genera diferentes tipos de motivaciones en los estudiantes:

- Curiosidad epistémica para buscar activamente más información concerniente a los temas estudiados.

- Compromiso con el aprendizaje, que incluye variables como creencias en el valor del conocimiento del curso, deseo de esforzarse por aprender, y atracción hacia las área que hay que estudiar.

Los efectos del aprendizaje cooperativo superan las cuestiones interpersonales o de rendimiento académico, de igual forma involucran una estimulación cognitiva y de habilidades académicas. Goikoetxea y Pascual (2002) ofrecen elementos didácticos en materias enfocadas a las áreas de ciencias sociales, donde son indispensables el lenguaje, la escritura, la lectura, la habilidad verbal, entre otras. El aprendizaje cooperativo permite el intercambio y desarrollo de habilidades académicas concernientes a un conocimiento específico, es decir, al darse consecuencias colectivas sobre las responsabilidades individuales se coloca al estudiante en una situación potencial de desarrollo que lo comprometa a mostrar más habilidades que las que el mismo tiene al inicio del curso. Esto será abordado en la parte práctica de esta tesis.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación se desarrolló bajo una orientación cualitativa de tipo descriptivo. Bajo un diseño de Investigación-Acción se planteó la transformación de un curso semestral de la materia Nociones de Sociología de la ENMS en el ciclo escolar Enero-Junio del año 2014. Desde el punto de vista de Hernández Sampieri (2010) y Miguel Martínez Miguélez (2004), la Investigación-Acción muestra un esfuerzo por transformación en el entorno y comportamiento del espacio de estudio, en el caso de esta investigación, un cambio cualitativo en las relaciones interpersonales dentro del aula a partir de la implementación de un modelo aprendizaje cooperativo. Dicho proceso fue efectuado por el docente, autor de esta tesis.

3.1 Supuesto Hipotético

“El Aprendizaje Cooperativo, a través de una interacción de trabajo en equipos, fomenta un proceso de relaciones sociales equitativas; estimula la motivación e

interdependencia entre estudiantes y posibilita la reflexividad del conocimiento de forma generalizada en el aula.”

3.2 Características generales de la ENMS.

La ENMS es una institución educativa que data desde 1945, primeramente conocida como la “*Escuela Preparatoria y Profesional*”. Para ese entonces la preparatoria tenía una relación institucional con el Colegio del Estado, que posteriormente (en 1945) cambiaría su condición a la máxima casa de estudios del estado.

Hoy en día, la ENMS está catalogada dentro del subsistema de Bachillerato General⁵. Según datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2014) la población estudiantil ha llegado a 1426 alumnos y un personal docente de 54 maestros. La mayoría con edades oscilantes de los 15 a los 18-19 años. La escuela está ubicada en un centro urbano que focaliza alumnos provenientes de por lo menos ocho municipios del estado, además de Celaya: Apaseo el Alto, Apaseo el Grande, Comonfort, Cortazar, Jaral del Progreso, Juventino Rosas, Tarimoro y Villagrán.

El Cuadro 3-1 muestra la plantilla básica de alumnos de la ENMSC por grado:

Grados (años)*	Alumnos	Grupos
1°.	566	14
2°.	398	10

⁵ En la actualidad con el surgimiento de otras modalidades diferentes de educación en este nivel, se le dio el nombre formal de “Nivel Medio Superior”, de manera que englobara a los 3 subsistemas existentes en la actualidad: bachillerato general, bachillerato tecnológico y educación profesional técnica.

El bachillerato general tiene como objetivo ofrecer educación de carácter formativo e integral, en la que el educando recibe una preparación básica general que comprende conocimientos científicos, técnicos y humanísticos, conjuntamente con algunas metodologías de investigación y el dominio del lenguaje.

3°.	462	12
Total	1426	36

Cuadro 3-1 Total de alumnos de la ENMS por año escolar.
 *Cada año abarca comprende dos semestres, por ejemplo, el año 1º.
 comprende alumnos grupos y alumnos de primer y segundo semestre.
 Fuente: SEP, 2014

La ENMS es una dependencia de una red de unidades académicas guiada por el “Modelo de Competencias Profesionales”, actualizado en el 2010. El plan de estudios está estructurado por medio de un sistema de créditos, en tres núcleos: introductorio, básico y propedéutico. Los dos primeros núcleos están integrados por las materias obligatorias de las siete áreas del conocimiento que cubre el plan y suman un total de 191 créditos y las materias formativas con un total de 20 créditos. El núcleo propedéutico se integra por las materias optativas de las siete áreas de conocimiento, en donde el alumno debe cubrir un mínimo de 67 créditos con base al área elegida.

Las Materias Obligatorias son cursadas durante primero, segundo, tercero y cuarto semestre; y las Optativas se contemplan parcialmente durante el cuarto semestre, ya que a la par de tomar Materias Obligatorias, se toman tres Materias Optativas, por último durante el quinto y sexto semestre se toman el resto de las materias optativas.

Las Materias Obligatorias deben ser tomadas por todos los estudiantes, independientemente del área propedéutica que se elija, por ejemplo, si un estudiante elige el área propedéutica de Arte, también debe de tomar las Materias Obligatorias de las áreas de Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales, Matemáticas, Comunicación, Desarrollo Humano, Administrativa y las Actividades Formativas durante los primeros cuatro semestres.

Acreditación de Cursos y Materias

Acorde al sistema estatal al que depende la ENMS, la calificación mínima aprobatoria es de 7.0. Hay dos formas que impiden la acreditación de una materia

en curso: la reprobación, es cuando el estudiante no obtiene una calificación mínima aprobatoria (siete) y la otra es No Curso (NC), cuando el estudiante no cumple con un 80% de asistencias a lo largo del semestre, o simplemente no cuenta con la evidencia suficiente para poder emitirle una evaluación. Si no se ha acreditado la materia en cualquiera de estas dos situaciones, el alumno tiene un plazo máximo de dos semestres y/o dos oportunidades más para lograr la acreditación. Esto puede ser recursando hasta dos veces más la materia, o por medio de exámenes de regularización, es decir, un extraordinario (primera oportunidad) y, en caso de reprobación este, un preordinario (segunda oportunidad) para aprobar dicha materia. Superando el margen permitido de cualquiera de estas opciones será motivo de baja total de la institución⁶. Cuando un estudiante no acredita la materia bajo el criterio NC, la única posibilidad que tiene es recusarla, el de examen de regularización no es aplicable.

Al término de un semestre, después de los exámenes finales, la escuela abre un periodo de exámenes de regularización y posteriormente durante el desarrollo del siguiente semestre se abren dos periodos más de regularización. Esto permite que un estudiante que reprueba una materia, puede regularizarse inmediatamente, o bien en los dos periodos posteriores del siguiente semestre.

La mayoría de las materias son seriadas, o algunas son prerrequisito de otras, esto condiciona al alumno la posibilidad de aprobar de forma exitosa la materia que le sigue. Cabe resaltar que no se impide al estudiante cursar la materia siguiente, sin embargo, está obligado a aprobarla antes del término del semestre.

3.3 Características de los sujetos.

La muestra ha considerar fue cualitativa (no probabilística a conveniencia) tomando en cuenta un grupo de la ENMS del cuarto semestre. El grupo estuvo

⁶ Es casi el único medio por el que se da de baja al estudiante. La otra forma por la que se podría tramitar la baja total es por bajo criterio de la Comisión de Honor y Justicia, en base a conducta no permitida por la institución.

conformado por 23 estudiantes inscritos de manera formal a la materia Nociones de Sociología en el semestre en cuestión, 14 mujeres y 9 hombres entre 16 y 17 años de edad. La ENMS al ser la única institución pública bajo la figura de bachillerato general y con una dependencia directa de la universidad pública estatal, muestra una diversidad de matices sociales de origen y procedencia: 12 provienen de otros municipios o comunidades aledañas y 11 radican en la ciudad de Celaya; otras cualidades son el contexto urbano/rural del que provienen, 16 estudiantes están familiarizados con el primero y 7 provienen de un contexto rural; 9 estudiantes tienen que movilizarse diariamente desde su hogar (sea cabecera municipal o comunidad) invirtiendo de 50 a 90 minutos en su traslado. La mayoría de los padres de los estudiantes no tienen estudios profesionales, solo 7 estudiantes comentaron que alguno de sus padre tenía alguna carrera universitaria, 12 tenían la preparatoria terminada y el resto tenía la educación básica. Los trabajos de varios de ellos variaban de forma constante, una tendencia clara es que la gran mayoría de las actividades de los padres son empleados u obreros y el resto con actividades como maestros de escuela primaria, profesionistas, comerciantes, dueños de negocios familiares, o trabajadores por cuenta propia. Este tipo de características de inicio son importantes, ya que los equipos deberían quedar distribuidos en función de sus experiencias y diversidad de origen.

Se planteó trabajar en equipos de cuatro personas, ya que esta cantidad es la máximo que permite altos grados de cooperatividad. Los equipos fueron conformados por el docente, en lo que se denomina una *distribución estratificada*, considerando su origen, trayectoria escolar (escuelas públicas o privadas), sexo, edad, etc. Esto evitaba que hubiera equipos de trabajo conformados exclusivamente por mujeres u hombres de un solo origen social, o que simplemente se permearan grupos preestablecidos de trabajo a un estilo colaborativo. Dichos equipos trabajaron de esta manera durante todas las sesiones.

3.4 Descripción del diseño e instrumentos de investigación

El proceso de investigación consistió en replantear, desde la planeación, hasta su ejecución el ejercicio pedagógico y el aprendizaje acorde a una dinámica de cooperativismo. Esto por medio del desarrollo de procesos básicos de interdependencia positiva, responsabilidad individual, la imprescindibilidad de las prácticas grupales, la evaluación grupal e individual, entre otros. La ejecución quedó enmarcada por las siguientes fases de ejecución de la investigación-acción participativa (Elliott, 2000): diagnóstico, planeación, ejecución y reflexión y evaluación; cada una de estas fases se vio auxiliada de diferentes instrumentos que se mostrarán a continuación.

3.4.1 Diagnóstico.

Describe las características elementales de los estudiantes (algunas de ellas ya mencionadas en el apartado anterior) sobre la autopercepción de habilidades académicas, actitudes y experiencias familiarizadas con la institución y el conocimiento de las ciencias sociales. Se sirvió de *entrevistas a profundidad semiestructuradas* a tres alumnos y dos maestros del área de ciencias sociales-Humanidades que imparten materias de Historia, Conformación del Mundo Moderno, Temas Mundiales/Nacionales Contemporáneos, Nociones de Antropología, Ciencia Política, entre otras. Esto sirvió de base para conocer un panorama de la práctica pedagógica cotidiana en un ambiente familiarizado con la materia de Nociones de Sociología.

3.4.2 Planificación.

En esta fase, se describieron las estrategias para la acción social, se estableció una planificación semestral bajo el enfoque cooperativo utilizando los contenidos convencionales de la materia. La planeación del curso (Véase Anexo 1) se diseñó considerando algunos documentos que trataran de abarcar puntos clave como estimulación de la participación en clase, desarrollo de habilidades académicas correspondientes al conocimiento de la materia y reflexividad de los

contenidos; además de otras características operativas sobre el aprendizaje cooperativo como técnicas, interdependencia, motivación, roles, y evaluación. Ovejero Bernal (1990) y Chehaybar-Kuri (1994), ofrecen un punto de vista teórico-conceptual del aprendizaje cooperativo, que permite la comprensión y un marco explicativo sobre el manejo de grupos ante nuevas estrategias de trabajo.

Fue preciso plantear una dinámica cooperativa adecuada para el nivel educativo en cuestión y que al mismo tiempo abordara técnicas de aprendizaje acorde a las necesidades que involucra el desarrollo de una materia de ciencias sociales (Goikoetxea & Pascual, 2002; Ferreiro Gravié & Espino Calderón, 2013; Johnson, Johnson, & Holubec, 2008). Pujolas (2009), Álvarez González, Inda y Álvarez Rubio (2012) ofrecen diferentes alternativas de evaluación individual y colectiva, así como en la formación equipos y (posible) rotación o mantenimiento de los miembros.

Adaptación de la evaluación: Heteroevaluación

Para replantear la dinámica convencional de trabajo individualizado a una estructura de pequeños grupos o equipos de trabajo fue necesario desarrollar un mecanismo de evaluación que permitiera la cohesión entre todos los integrantes. Durante la primera sesión se mostraron cuáles eran los criterios y lineamientos a evaluar en el grupo, lo cual se planteó de la siguiente manera:

Se aplicaron mecanismos de *hetero-evaluación* (Álvarez González, Inda Caro, & Álvarez Rubio, 2012). Se diseñó un mecanismo de evaluación docente (60%), coevaluación (30%) y bono grupal (10%):

- El docente otorgó una evaluación a cada estudiante a partir de la media con el resto de sus compañeros. Su evaluación individual fue promediada con el resto de los integrantes del equipo, dando como resultado una calificación para todos. A cada estudiante se le evaluó asistencia (5%), examen individual (35%), participación-lectura (10%) y trabajos-actividades (10%), la sumatoria sería promediada con los otros tres compañeros de equipo, la cual fue definitiva para todos los integrantes en ese porcentaje.

- La coevaluación se determinó con base a la disposición o el compromiso del estudiante respecto a su equipo para mejorar su rendimiento académico, se seleccionaron criterios como: iniciativa para realizar las actividades correspondientes, involucramiento con las actividades, elaboración de tareas, participación, calidad de los trabajos entregados. El alumno evaluó del 1 al 3 (de lo peor a lo mejor) al resto de sus compañeros, al final se multiplicaría esto por 2.0 para tener el valor relativo al 30% correspondiente.
- El bono grupal se otorgaría con base al orden de resultados obtenidos en la evaluación docente, por ejemplo: el equipo que haya obtenido la mejor evaluación docente del grupo obtendrá 10%, el segundo 8.5%, el tercero 7%, el cuarto 5%, el quinto 3.5% y el sexto 1.5%.
- La evaluación final de cada estudiante será el resultado del promedio de las tres evaluaciones obtenidas a lo largo del semestre.

Cada uno de los puntos anteriores se pensó esperando incrementar la interdependencia y la homologación de metas sobre el desarrollo y la consecución de objetivos en la materia. Esto, desde luego, fue acompañado del cambio en la estructura en las relaciones interpersonales y de las técnicas de aprendizaje cooperativo implementadas.

3.4.3 Ejecución.

Consiste en la puesta en marcha y registro de la propuesta metodológica. Cabe mencionar que los instrumentos tuvieron que captar información tanto en las relaciones interpersonales dentro del aula, como del desarrollo académico de la materia, tal es el caso de los *resultados mostrados en las heteroevaluaciones*, donde la evaluación realizada por el docente se enfoca al progreso de los estudiantes apegado a su rendimiento y las coevaluaciones nos hablan de la

capacidad individual y colectiva para comprometerse con los objetivos en las diferentes sesiones.

También, llevando a cabo una *observación participativa* docente, se dio a la labor de tomar notas de campo para un registro amplio a criterio del docente. En la parte de resultados se hará una relatoría de los diferentes eventos distintivos considerados por el docente destacando el inicio, desarrollo y cambios en las relaciones interpersonales dentro del aula; actitud y comportamiento en torno al aprendizaje cooperativo en sus diferentes evaluaciones; la construcción y reflexión sobre los contenidos manejados durante el semestre y los resultados académicos en sus diferentes criterios.

Se aplicaron *dos diferentes instrumentos a manera de escala* basados en la investigación de Chumba Segura (2009), una dirigida a captar la percepción del estudiante sobre el aprendizaje cooperativo y el trabajo en equipo, y la otra al docente para obtener una percepción sobre el funcionamiento del grupo en clase.

La primera es una lista de 33 cualidades observables, divididas en tres secciones: Trabajo en equipo (lo que el alumno opina en relación al trabajo grupal); medios y estrategias de aprendizaje; y desempeño docente en el salón de clases. La calificación de este instrumento fue de tres criterios: 1 (si), 2 (a veces), 3 (no). (Véase Anexo 2). Se llevó a cabo por vía correo electrónico, utilizando la herramienta Google Drive.

El otro instrumento dirigido al docente registra la presencia o ausencia de habilidades del estudiante en el desarrollo de los temas del curso. Consta de un total de 25 puntos de observación, divididos en cinco secciones: representan cada una de las cuatro unidades del curso, en la que se evaluará el progreso del estudiante en las siguientes habilidades: participación y explicación verbal, redacción, capacidad de aplicación práctica de la información, búsqueda de fuentes de información y análisis-reflexión sobre la información. Se utilizaron cinco criterios del 1 al 5 que abarcaban las características de insuficiente, suficiente, bueno, muy bueno y excelente para evaluar el desarrollo de cada equipo. (Véase Anexo 3)

Por último se llevaron a cabo cuatro *entrevistas a profundidad* con integrantes de diferentes equipos de trabajo. Esto con el objetivo de obtener mayor profundidad en la opinión sobre la experiencia en el proceso de aprendizaje cooperativo. (Véase Anexo 4)

3.4.4 Reflexión y evaluación

Por medio de la triangulación de las diferentes técnicas de investigación y la construcción de categorías de análisis, se sintetizó e interpretó la información obtenida con el fin de mostrar los principales cambios, logros y limitaciones del aprendizaje cooperativo. Esto incluyó la comparación entre lo diagnosticado, lo planificado, lo realizado, y lo analizado. Durante esta fase se utilizó la “triangulación” de diferentes fuentes de información y la selección de unidades de análisis, como:

- Actitudes y comportamiento sobre la sociología (y materias de ciencias sociales).
- Percepción del estudiante sobre la desigualdad educativa.
- Experiencia y habilidades académicas útiles en la materia.
- Reacciones iniciales al aprendizaje cooperativo.
- Adaptación al proceso de aprendizaje cooperativo.
- Desarrollo y cambios en las relaciones interpersonales.
- Posicionamiento y reflexión ante los contenidos, información y conocimiento.
- Cambios cuantitativos sobre el proceso de evaluación (todos sus criterios).
- Percepción final del estudiante sobre el aprendizaje cooperativo y el docente en la materia.

Estas categorías fueron seleccionadas tras la organización y triangulación de la información, y serán expuestas de forma detallada en el siguiente capítulo.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Una práctica pedagógica tradicionalista suele mostrar una minimización de las relaciones sociales dentro y fuera del aula como un factor decisivo determinante para el éxito educativo. En general, y en la experiencia de este proceso de investigación, pueden llegar a establecerse juicios de los estudiantes como seres apartados de una trayectoria, origen y experiencia. Este trabajo no busca estigmatizar la diversidad sociocultural dentro de las escuelas, donde existe una riqueza de representaciones individuales que no podríamos catalogar, pero si se tratará de generar una aproximación a los diferentes esquemas referenciales y operativos con el objetivo de canalizar dicha riqueza a la práctica educativa.

Sí este trabajo muestra una resistencia a una práctica pedagógica individualizado o por competencias, la razón se encuentra en intentar formas de aprendizaje más igualitarias y equitativas desde el inicio del proceso *¿qué sucede?* El estudiante suele ser catalogado por sus logros como individuo, dependientes completamente de sí mismo; en él se valora el aquí y el ahora apartado de toda una experiencia, habilidad, interacción y trasfondo socioculturales. De esto se ha hablado bastante en apartados anteriores; entonces, primeramente este proyecto se enfocará en mostrar los elementos observados por docentes durante su labor de enseñanza en relación a la interacción con (y entre) los estudiantes, además de sus formas habituales de enseñar en una clase. También se mostrará la opinión del estudiante su experiencia de aprendizaje en la institución en materias de Ciencias Sociales-Humanas afines a la Sociología.

4.1 SOBRE EL EJERCICIO PEDAGÓGICO Y LA PERCEPCIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES-HUMANAS (DIAGNÓSTICO)

A través de las entrevistas a maestros, se pudieron deducir varios puntos críticos que hacen mención a la forma cotidiana de relación con sus estudiantes en un aula. Varios de estos puntos se deben a la falta de amplitud o desconocimiento sobre formas alternas de establecer relaciones adecuadas para un mayor aprendizaje. Algunos puntos son:

- Ambiente escolar e intra-aula focalizado en el aprendizaje individualizado.
- Conflictos interpersonales entre individuos y subgrupos, los cuales en muchas ocasiones se ignoran (intencionalmente) por el maestro, pero son perceptibles durante clase, y en ocasiones interrumpen el aprendizaje.
- Dificultad para trabajar en equipos (inclusive aquellos que son seleccionados por los mismos estudiantes).
- Baja participación y nulas intervenciones de la mayoría de los estudiantes respecto al manejo de contenidos.
- Falta de iniciativa por parte del docente para estimular la participación de los estudiantes.
- Una relación maestro-alumno jerarquizada y protagonizado por el primero.

Ambos docentes comentan ejercer en varias ocasiones en formas de clase tradicional (exposición del maestro y escucha por del estudiante); la mayoría de esas ocasiones por un conformismo o la dificultad que implica la innovación. Se debe agregar que existe una escasa preocupación tanto del cuerpo docente, como de la institución, por la especialización en el proceso de enseñanza.

ENTREVISTADO	COMENTARIO
Maestro de "Nociones de Antropología" Edad: 36 años 9 años como docente de la ENMS	<i>"... los alumnos prefieren seguir trabajando en el estilo convencional, y al momento resulta cómodo para ambos (maestro y alumnos), [...] Me esfuerzo para cambiar las cosas que siempre pensé estaban mal, pero ahora como maestros nos enfrentamos a distintas imposiciones externas e internas que no permiten una clase planteada en la forma ideal para el aprendizaje..."</i>
Maestra de Historia y "Temas Nacionales"	<i>"...la mayoría de los maestros desconocemos estrategias de enseñanza aprendizaje, sólo tenemos la información indispensable, pero realmente carecemos de herramientas didácticas [...] se nos ofrece un curso al año"</i>

Contemporáneos” Edad: 31 años 5 años como docente de la ENMS	<i>al que le tienes que dedicar tres días completos, la mayoría no podemos [...] realmente muchos no recibimos una instrucción del cómo ser un buen maestro, o cómo deben aprender los alumnos, la mayoría somos profesionistas que sobre nuestro andar en la educación tenemos una idea del cómo se debe enseñar...”</i>
--	---

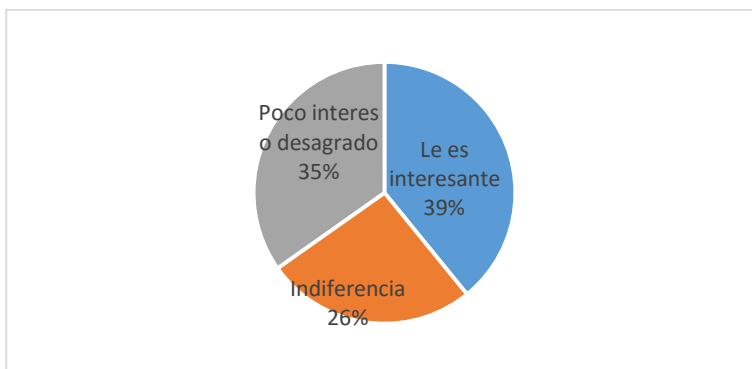
Cuadro 4-1 Opinión del docente sobre su práctica pedagógica

Dentro de las múltiples respuestas a la escasa capacitación en estrategias pedagógicas, se encuentran: 1) la poca oferta de cursos de actualización, y 2) la sobre carga de trabajo en otras instituciones, sobre todo para aquellos que están bajo la modalidad de *“maestro de tiempo parcial por horas”*.

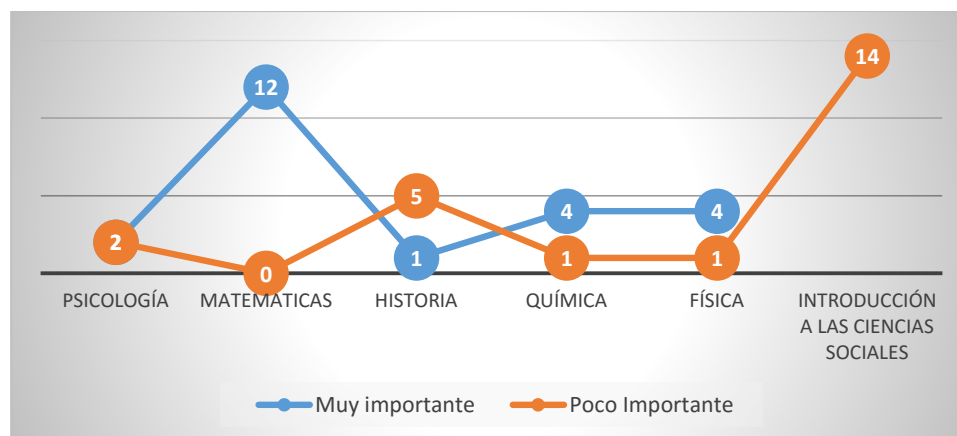
Parte de las complicaciones que el docente enfrenta para plantear diferentes estrategias, desde su punto de vista puedan mejorar el aprendizaje del estudiante, son las costumbres y prácticas tradicionales de este último. Los estudiantes también están acoplados a una forma de aprendizaje tradicional y jerarquizado, asumen una postura pasiva ante los contenidos, y ven con cierta inquietud la innovación de estrategias. También están presentes otros problemas a los que los docentes se enfrentan: el constante ausentismo estudiantil en clases, a la falta de compromiso e iniciativa de lectura, a la poca opinión y/o reflexión ante la información.

En el sondeo aplicado en la primera sesión, se trató de obtener una percepción sobre el interés, la experiencia y el grado de importancia que el estudiante otorga a las materias de ciencias sociales-humanas, para ello las preguntas se plantearon con base a seis diferentes materias que habían tomado con anterioridad. Un hecho relevante es que poco más de la mitad del salón percibe las materias afines a la sociología como interesantes (Véase **Gráfica 5-4-1**); sin embargo, más de la mitad del salón percibe los contenidos de estas materias como poco importantes, en comparación con materias como matemáticas, química o física (Véase **Gráfica 5-4-2**), además de que gran parte del grupo considera que ha tenido nivel de aprendizaje bajo o pésimo en materias de ciencias sociales-humanas (Véase **Gráfica 5-4-3**) En ese sentido,

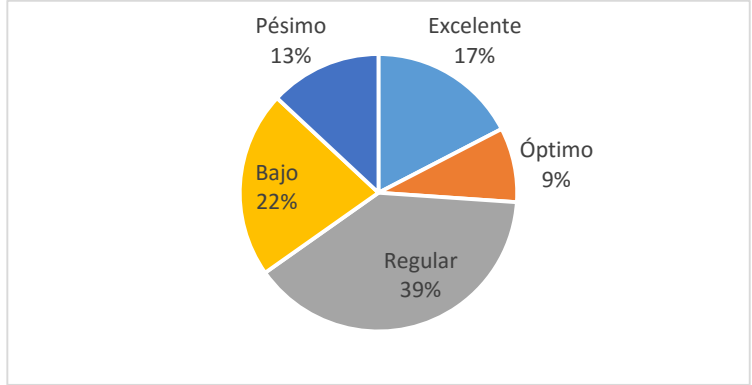
“*Matemáticas*” es la materia que los estudiantes perciben con mayor importancia, y por el lado contrario se encuentra “*Temas Nacionales Contemporáneos*”; de hecho, las tres materias que se engloban en el área de Ciencias Sociales-Humanas son las que los estudiantes consideraron menos relevantes.



Gráfica 5-4-1 Interés del estudiante por materias de Ciencias Sociales-Humanas

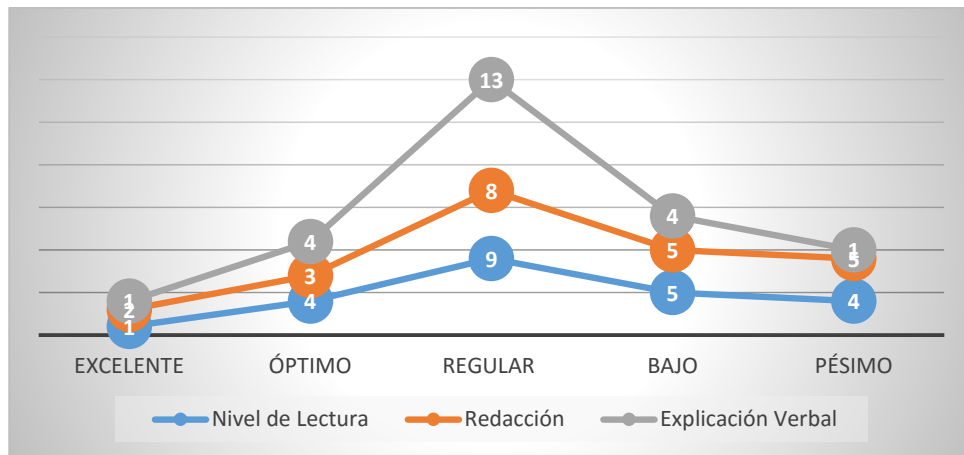


Gráfica 5-4-2: Autopercepción del estudiante sobre la importancia de las materias tomadas. La línea naranja muestra la tendencia de “menor importancia”, y la línea azul muestra las de “mayor importancia”



Gráfica 5-4-3: Autopercepción del aprendizaje del alumno en materias de contenido de ciencias sociales-humanas.

El sondeo está dirigido al auto-reconocimiento de ciertas habilidades y experiencias del estudiante en el área de las ciencias sociales-humanas. Dentro de los resultados más relevantes, se encuentran: una autopercepción de niveles de lectura y redacción bajos o pésimos, es decir, 9 estudiantes señalan tener poco compromiso con los materiales de lectura, y poca comprensión en lo que leen cotidianamente; de forma similar 10 estudiantes comentan tener problemas de redacción, ortografía, además de poca habilidad e interés para expresarse de forma escrita (Véase **Gráfica 5-4-4**). La capacidad de explicación verbal parece ser la que menor problema representa, únicamente 5 estudiantes muestran tener una autopercepción de problemas para expresar opiniones, ideas o información de manera clara.



Gráfica 5-4-4: Autopercepción de lectura, redacción y explicación verbal.

Debemos recordar que 12 estudiantes provienen otros municipios o comunidades. El tiempo de transporte de su casa a la escuela es de por lo menos 50 minutos (y viceversa), las cuestiones logísticas y económicas que implica un traslado diario o semanal no son el único problema, hay cambios peculiares al momento del cambio de contexto que dificultan su adaptabilidad, generando un distractor o preocupación que no se compara con alguien socializado en el mismo contexto de la institución. En las entrevistas realizadas al final del curso, dos estudiantes hablaron de lo difícil que es desenvolverse en una zona donde no conoces o no tienes experiencia social o educativa.

Entrevistado	Comentario
Alejandro 16 años	<i>"...el cambio de un lugar a otro, eran lugares diferentes, costumbres diferentes, hablábamos diferente, el primer año me sentía como excluido, no estaba a gusto en la prepa [...] platican de cosas que uno no entiende"</i>

(San Juan de la Vega, Municipio de Celaya)	<i>[...] luego es muy difícil tener la misma disponibilidad de tiempo para las tareas, trabajos de la escuela, que los que son de aquí (Celaya) ”</i>
Yadira 17 años (Juventino Rosas)	<i>“...yo sentí un cambio en la escuela muy fuerte, el nivel es mucho más difícil, muy diferente, inculcándote el prestigio de la prepa, y como debemos subir el nivel de la escuela que siempre ha sobresalido sobre las otras prepas [...] cuando entré, había muchas cosas que veíamos en la escuela que antes no conocía, pero más que nada me sentía rara con la forma en la que muchos compañeros se llevaban, yo no estaba acostumbrada a eso, era como más tímida...”</i>

Cuadro 4-2: Opinión de dos estudiantes sobre el cambio de contexto al momento de estudiar en la ENMS

Esta información es útil en nuestra sugerencia de: 1) proponer estrategias de enseñanza diferentes, 2) fomentar la comunicación e intercambio de habilidades académicas, y 3) lograr un proceso de aprendizaje y construcción del conocimiento más reflexivo.

4.2 LA INSERCIÓN AL TRABAJO COOPERATIVO.

Este apartado está basado en los resultados del proceso de adaptación del programa “*Nociones de Sociología*” del cuarto semestre del tronco común de la ENMS bajo la propuesta del aprendizaje cooperativo. Se destacan las reacciones, cambios y posibles contribuciones a la igualdad de condiciones educativas dentro del aula por medio de la transformación en la interacción entre estudiantes, relacionado directamente con el desempeño individual y colectivo del estudiante en torno al desarrollo académico de los contenidos de la materia. Cierta información que bien podría ser parte del subtítulo anterior ayudó a prever las reacciones a la presentación del nuevo proyecto; el sondeo inicial mostró que la mayoría no compartían la idea de adaptarse a un ambiente intra-aula diferente, mucho menos basado en el trabajo en equipo, por ejemplo, al inicio del curso 9 estudiantes expresaron no estar cómodos trabajando en equipo; 19 consideran que trabajan mejor solos, y sólo 6 piensan que trabajar en equipo es una forma de viable de aprendizaje; por último, sólo 2 personas expresan que el trabajo en equipo es equitativo, 9 mencionan que a veces, y 13 mencionan que esto no suele darse.

4.2.1 Estructura de Equipos y Disposición en el Aula

Los equipos fueron conformados por el docente, en lo que se denomina una *distribución estratificada* (Johnson, Johnson, & Holubec, 2008) considerando su origen (municipio-comunidad conurbada), trayectoria escolar (escuelas públicas o privadas), sexo, edad, habilidades de lectura, escritura y explicación; dichos equipos trabajaron de esta manera durante todas las sesiones. Los equipos quedaron distribuidos de la siguiente manera de la siguiente forma:

Equipo 1: Vibosa	ALEJANDRO	Equipo 2: Apple	AARON	Equipo 3: Ranas Cajetas	DAVID JESÚS
	MIROSLAVA		SERGIO EDUARDO		NÚÑEZ ALEJANDRA
	GABRIEL		ADRIANA		EDNA JANEET
	MARÍA TERESA		CLAUDIA ITZEL		MARÍA FERNANDA
Equipo 4: Balance	CAROLINA	Equipo 5: Little Birds	ANGEL EMMANUEL	Equipo 6: CHON	MARÍA NELY
	VÍCTOR MANUEL		DULCE MARÍA		YADIRA IVETH
	SAÚL EUGENIO		TANIA		FRANCISCO
	MARIA DEL RAYO				PEDRO EUGENIO

Cuadro 4-3“Nombres, número e integrantes de los equipos de la materia “Nociones de Sociología” Enero-Julio 2014”

Las estrategias de aprendizaje iniciales se enfocaron en fortalecer la unión, cohesión e identidad entre los integrantes de los diferentes equipos, por ejemplo, durante la primera semana deberían elegir un nombre de equipo y un logo que los representara a todos, el cual manejarían en sus hojas de presentación, diferentes trabajos y actividades.

El objetivo inicial, desde el punto de vista del cambio de interacción, debió ser la apertura del estudiante a una idea de trabajo en equipo diferente a la que está acostumbrado. Los equipos tuvieron que experimentar de forma práctica los criterios de evaluación establecidos al principio del semestre, y esto tuvo que

ser reiterado constantemente por el docente. Los ajustes en la disposición de equipos dentro del salón de clases, es decir, la organización de mesas y bancas de una forma específica que permitiera el contacto entre los integrantes (al mismo tiempo con el maestro) facilitaron las condiciones de un ambiente alterno al de la práctica educativa acostumbrada. (Ilustración 5-1: *Distribución de equipos acorde al Capítulo de “Disposición en el Aula”* de la Ilustración 5-1).

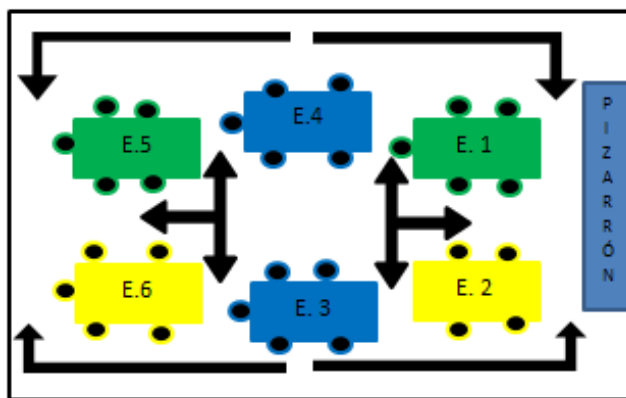


Ilustración 5-1: *Distribución de equipos acorde al Capítulo de “Disposición en el Aula” de Johnson, Johnson, & Holubec (2008, pág. 51)*



La nueva disposición en el aula mostró cambios primeramente en la atención visual-auditiva entre integrantes, en la disposición a establecer contacto e intercambiar información, e indirectamente en la supervisión y monitoreo tanto del

maestro, como entre los mismos alumnos. El acomodo de equipos se respetó durante todo el semestre con una rotación conforme avanzaban las sesiones, de forma similar a la rotación de jugadores en un partido de voleibol.

4.2.2 Reacciones.

Una forma didáctica que fortaleció la comprensión de los estudiantes respecto a la esencia del aprendizaje cooperativo, fue familiarizar al estudiante con el problema y punto de partida de esta investigación. Se distribuyó un material bibliográfico titulado “*La Aparente Crisis de la Educación*” en el que se enfocaban las actuales problemáticas educativas y el cómo pueden ser intervenidas a partir de la socialización, la interacción social y las relaciones interpersonales. Se seleccionaron preguntas guía para incentivar la reflexión del estudiante como- *¿consideras que todos los estudiantes tienen la misma oportunidad de sobresalir en una materia? ¿Todos aprendemos de la misma manera y por qué? ¿Qué es eso que llamamos éxito educativo? ¿Qué es fracasar en una materia? ¿Crees que el éxito o fracaso se debe sólo al estudiante? ¿Cómo relacionas el reprobar o aprobar con el aprendizaje de una materia?*- cada estudiante expresó una opinión respecto al artículo y sus experiencias. Opiniones encontradas apoyaban el reconocimiento de una desigualdad educativa, el aprendizaje diferenciado, y el cómo sólo pocas personas son propensas a los logros escolares y al reconocimiento social del mismo. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes afirmaban la existencia de dicho problema, pero al mismo tiempo hablaban de ello como parte de la naturaleza de social y de la educación; ante esto prefieren optar por un estilo único de enseñanza por su experiencia académica, al mismo tiempo que desconocen o ven inviables otras formas de trabajo en el aula.

El ejercicio permitió la aceptación y el entendimiento del aprendizaje cooperativo en el desarrollo posterior del curso; al final del semestre más de la mitad mostraron agrado al iniciar el curso y conocer esta nueva dinámica, pero con una notoria incertidumbre y opiniones encontradas de algunos estudiantes en cuanto al esfuerzo para conseguir una expectativa de evaluación.

4.2.3 Resistencia.

Durante las sesiones iniciales hubo una notoria una disposición de trabajo, las primeras respuestas fueron dispares, dominando un punto de vista de desconcierto por parte del alumno, y en pocos casos molestias. Aunque la propuesta había sido aceptada de forma general, la incertidumbre y falta de comprensión del estudiante mostró actitudes obstinadas en algunos equipos. Algunos comportamientos observables que lo mostraban eran:

- Resistencia en relación a la disposición en el aula, a pesar de que el docente indicaba la relevancia del acomodo de equipos acorde al ejemplo *Ilustración 5-1*. Los estudiantes buscaban oportunidades para no adecuarse al mismo.
- Ausentismo en las primeras sesiones, ignorando las consecuencias grupales.
- Incumplimiento de tareas, trabajos, búsquedas de información.
- Poco involucramiento en el desarrollo de actividades dentro del aula.
- Participación parcial de uno o dos integrantes de cada equipo.
- Evitar relacionarse con el conocimiento y la información de la materia.

Estas observaciones eran más regulares entre los hombres de los diferentes equipos, las mujeres asimilaron de mejor forma un compromiso con el aprendizaje cooperativo. Es de resaltar que los hombres mostraban mayor desenvolvimiento en actividades participativas o argumentativas, pero carecían de un compromiso con trabajos, tareas, asistencia, etc. Las *entrevistas finales* destacaban las razones:

- Poca comunicación fuera de clase.
- Poca relevancia o demérito de las tareas de la materia en comparación con otras.
- Problemas de adeudos con otras materias en segundas y terceras oportunidades (con posibilidad de ser dados de baja).

- Algunas dificultades para trabajar con los equipos seleccionados debido a conflictos personales entre estudiantes generados en otras materias o previo al desarrollo del curso.

Este tipo de razones mostraba que los estudiantes seguían pensando su desarrollo educativo de manera individualizada, sin comprender la intención de una dinámica cooperativa.

4.2.4 Aceptación.

Posteriormente sobre el desarrollo del programa comienza a darse una etapa de aceptación. Sobretodo mostrado por cambios actitudinales en el sentido interpersonal y de rendimiento académico. Respecto a los cambios interpersonales encontramos:

- Iniciativa en el acomodo de equipos y rotación, es decir, una apropiación del cambio de la nueva disposición en el aula.
- Fortalecimiento en las formas de comunicación (dentro y fuera del aula) para conseguir los objetivos y evidencia de las sesiones.
- Contacto y participación con el docente y con otros equipos durante exposiciones o intervenciones dentro de la clase. Este punto también se relaciona con los cambios actitudinales en el rendimiento académico, ya que es parte del proceso de evaluación.

En lo que respecta al rendimiento académico, fue visible un cambio progresivo por medio de los criterios de evaluación correspondientes:

- Descenso del ausentismo: inicialmente eran comunes las inasistencias; pero la nueva disposición en el aula daba facilidades para ubicar de forma directa y personal las ausencias en los equipos. Se señaló que acorde los criterios de evaluación acordados, la falta de un estudiante termina afectando a sus compañeros de equipo en la evaluación docente, bono grupal y lógicamente la coevaluación.

Las opiniones a esto fueron de injusticia por parte de los que se preocupaban más por no faltar a clases. Sin embargo, posterior a estos

señalamientos fue claro que todos los equipos tuvieron una presencia completa a partir de la segunda semana.

- En lo referente a evidencias, trabajos, tareas y la realización de diversas actividades con evaluación por parte del docente, fue muy similar la actitud. Poco a poco se mostró un interés en los diferentes momentos de evaluación por realizar trabajos de mejor calidad.

4.3 COHESIÓN E INTERACCIÓN ENTRE ESTUDIANTES.

La cohesión entre los equipos de trabajo fue necesaria durante las tres evaluaciones, esta cualidad permite una mayor interdependencia entre los miembros integrantes, para ello se debe monitorear las relaciones sociales en el aula; recordemos que la figura del docente en el aprendizaje cooperativo debe preocuparse por las relaciones interpersonales intra-aula, pero debe otorgar una autonomía. Bajo esta idea, se describirán los cambios en el desarrollo interpersonal educativo del grupo y los equipos de trabajo.

4.3.1 Primera Etapa (20 de enero al 28 de febrero)

Las sesiones iniciales plantearon la búsqueda individual de información y el dialogo grupal; cada actividad debía mostrar con claridad la distribución roles en los equipo, prioritariamente las figuras de: coordinador, verificador, relator y ejecutores. El primero se encarga de la distribución de actividades, el verificador supervisa el progreso y avance de las actividades, el relator registra y unifica todas las actividades de manera escrita, y los operadores que realizan actividades complementarias dependiendo la actividad y también contribuyen a todos los roles.

El maestro supervisó la asignación de roles, así como su rotación durante cada sesión, la intención fue observar el grado de cooperación que se da en los grupos de aprendizaje, e intervenir sólo cuando es necesario para mejorar la ejecución de la tarea.

La distribución y rotación de roles procuró el intercambio de habilidades y la repartición equitativa de actividades. Conforme al paso de las semanas (del 04 al 22 de febrero) fue más evidente la disparidad de reacciones: por un lado los equipos “*Balance*”, “*Apple*” y “*Ranas Cajetosas*” mostraron una disposición más favorable y una mejor adaptación a la dinámica cooperativa, mientras que el resto mostraba un avance menos progresivo, y mayor dificultad para relacionarse o comunicarse. Una práctica pedagógica basada en el aprendizaje cooperativo no puede ignorar estas peculiaridades que tuvieron su efecto en el rendimiento académico de los estudiantes tal y como veremos en el apartado de “**5.5.- RENDIMIENTO ACADÉMICO**”, donde la primera evaluación parcial resultó el desempeño más bajo para la mitad de los equipos de trabajo.

Utilizando el *Instrumento 1* en lo referente a entrega de trabajos o participación en clase, 14 estudiantes expresaron tener una confianza total en el resto de sus compañeros y 5 confiarían medianamente en ellos, el resto (4) no lo harían; únicamente 8 dijeron haber estado al pendiente del desarrollo de sus compañeros, 9 dijeron que en momentos y 6 nunca ponían atención al resto del equipo; y sólo 10 admitieron consultar constantemente a sus compañeros de equipo para la resolución de dudas, 6 a veces y 6 no lo hacen.

4.3.2 Segunda Etapa (04 de marzo al 19 de abril)

Se puede estacar a esta como la más sobresaliente de todas, la mayoría los equipos mostraban una buena disposición hacia la nueva forma de trabajo, aunque quedaba claro que se podía mejorar mucho más. Cabe mencionar que ya se había cumplido con una primera evaluación, y no se habían dado evaluaciones reprobatorias.

La figura del docente como observador-moderador hizo hincapié en que toda situación de equipo debía expresarse en términos colectivos (y no individuales) por ejemplo, si el equipo había tenido algún problema para organizar una tarea que se entregara en clase, no podía recaer el peso de algún inconveniente en un solo estudiante, sino en el equipo completo. Esta alternativa

mostró resultados parciales en la iniciativa de soluciones por parte de los equipos de trabajo.

Esto trató de poner énfasis en el proceso de interdependencia, buscando interiorizar la visión del individuo como parte de un grupo, donde indirectamente las responsabilidades están distribuidas, pero vinculadas. Para la segunda etapa: 16 estudiantes expresaron tener una confianza total en el resto de sus compañeros y 7 confiarían medianamente en ellos; de forma similar, 15 dijeron haber estado al pendiente del desarrollo de sus compañeros y 19 admitieron consultar constantemente a sus compañeros de equipo para la resolución de dudas. Estos datos cobran mayor relevancia si se recuerda lo mostrado en la primera etapa, y en el diagnóstico inicial.

Entrevistado	Comentario
Miroslava 16 Años (Ciudad de Celaya)	“... nuestro equipo funcionó muy bien desde el principio, pero el primer parcial nos sirvió mucho para entender que lo que uno o el otro hacía era importante...”
Víctor Manuel 16 años (San Juan de la Vega, Municipio de Celaya)	“...me gustaba mucho la dinámica de la clase, era relajante venir a esta clase, pero no porque fuera fácil, era entretenida la discusión [...] al principio como que muchos no entendieron de qué se trataba pero sobre la marcha ya empezamos a ver que era importante que todos asistiéramos, pusiéramos atención, leyéramos las copias ”
Yadira 17 años (Juventino Rosas)	“...tenía mucho miedo de que mis compañeros de equipo no trabajaran y eso me afectara y al principio si fue de estarlos persiguiendo, sobre todo a uno en particular, teníamos que estar de detrás de él para que entregara o hiciera lo que le tocaba, pero supongo que después entendió que así íbamos estar sobre él todo el semestre y ya solito empezó a tener la iniciativa...”
Edna Janet 16 años (Ciudad de Celaya)	“... lo que más me llamó la atención fue que todos debíamos distribuirnos las actividades y prácticamente nadie se quedaba sin que hacer [...] estaba muy bien esta idea de que no siempre expusieran los mismos, o que no siempre escribieran los mismos, porque luego hay compañeros que ya se atienen a que tú siempre vas a pasar y vas a exponer, y entonces ellos ya no tienen que prepararse igual que uno...”

Cuadro 4-4: Opinión de los estudiantes sobre el desarrollo del aprendizaje cooperativo y su relación con el resto de sus compañeros de equipo

La segunda parte del desarrollo de la materia corresponde a la parte final del módulo de *Organización Social, Valores Sociales y Desorganización Social*. Las sesiones comenzaron a ser más exigentes en la búsqueda de información de calidad (confiable), en la entrega de trabajos más puntuales en términos de

redacción y claridad de ideas, y en los procesos reflexivos entorno al conocimiento. Las sesiones a nivel interpersonal siguieron dos objetivos: 1) tratar de consolidar las relaciones interpersonales (alumno-alumno) de los diferentes equipos y 2) fomentar el análisis práctico de la sociología en la vida y funcionamiento cotidiano tanto individual, como colectivamente. Por ejemplo: en la aplicación de la técnica “*Debate*”, respecto al tema “*Normas Sociales*”, dos equipos cooperativos debieron debatir y defender una postura respecto a la pregunta -¿*Qué normas sociales contribuyen de mejor manera a una sociedad más funcional, justa y que fomente su progreso y desarrollo: las morales o las jurídicas?*-. La asignación de roles en los equipos involucrados en el debate siguió siendo la distribución base que se planteó durante todo el semestre: el líder distribuyó las funciones de la actividad y al mismo tiempo tuvo el papel protagónico dentro del debate, el verificador supervisó el cumplimiento de la búsqueda de información, los operadores buscaron la información y generaron argumentos y el relator redactó los argumentos; todos debieron conocer la labor del resto de sus compañeros a manera de apoyo del líder. El resto de los equipos tomó notas, mismas que fueron evaluadas; posteriormente desarrollaron una opinión después del debate (al igual que los equipos que debatieron) para determinar qué punto de vista convenció más. Al mismo tiempo, se volvió ubicable el tipo de actividades que cada uno realizaba particularmente, sin embargo, el intercambio constante de roles permitió que los estudiantes exploraran en otras habilidades que podrían no tener tan desarrolladas.

Este es un ejemplo del cómo el aprendizaje cooperativo exige un involucramiento general de todos los miembros de los diferentes equipos, y permite incorporar a cada estudiante a diversas actividades que requieren habilidades específicas por medio de una rotación de roles.

Este tipo de técnicas genera el desarrollo gradual de la motivación intrínseca, es decir, el cumplimiento de objetivos que van más allá de la recompensa individual. La motivación que adquiere el estudiante encuentra la

razón en el compromiso y responsabilidad autónoma del integrante para con sus compañeros.

Esta fue la etapa de mayor productividad en la transformación de las condiciones dentro de una aula, obteniendo grandes mejoras en el ambiente intra-aula, en las relaciones interpersonales y (como se verá más adelante) en el rendimiento académico.

4.3.3 Tercera Etapa (29 de abril al 31 de mayo)

Fue la etapa más difícil, poco a poco se desarrolló una rutina y conformismo tanto en las actividades, como en las evaluaciones. Hubo un estancamiento en el involucramiento de la materia, mostrando una ligera baja o recesión en el compromiso de lectura y entrega de trabajos y tareas de menor calidad en información y contenido. Las actividades comenzaron a ser elaborados por uno o dos estudiantes.

En el siguiente apartado veremos que los resultados de las evaluaciones mostraban una línea progresiva hasta este momento. Tres de los equipos desde el inicio habían mostrado funcionamiento, distribución de actividades equitativas, motivación y colaboración, y los otros tres comenzaron a compensar dicho resago en la segunda etapa.

En el último mes del curso, cuatro equipos comenzaron a entrar en una zona de confort. Simulaban el trabajo cooperativo, pero en muchas ocasiones el desarrollo de la tarea era desarrollado por dos o tres integrantes con esfuerzos escasos por el resto.

Posiblemente el estudiante comenzó a identificar el término del equipo de trabajo en relación a la materia, y al ver el final del proceso después de consecuentes consideraciones del estudiante hacia el resto de su equipo. Otro evento relevante fue la deserción de un estudiante durante la última evaluación, el cual pertenecía al equipo *Vibosa*. Una de las posibilidades fue la reestructuración de equipos, pero debido a la premura del tiempo fue difícil tomar esta decisión en torno a ello.

Por ende esta parte debió procurar dos puntos: alimentar la motivación y la interdependencia. Las expectativas de esta etapa consistían en continuar desarrollando la creencia en el valor del aprendizaje: un deseo de esforzarse por seguir aprendiendo y permanecer en la clase. Sin embargo, considerando a Chehaybar y Kuri debemos partir de la conciencia sobre el grupo:

“... el grupo que trabaja aquí y ahora se va a acabar, va a morir como grupo, pero puede continuar (completo o en subgrupos) haciendo estrategia en función del futuro que tienen presente en ese momento...” (Chehaybar y Kuri, 1994, pág. 10)

Es posible pensar que el estudiante comienza a asumir que su equipo de trabajo sólo tiene una razón de ser dentro de los contenidos. Por esto, y por cuestiones de tiempo y disponibilidad, resultó difícil replantear una estrategia en una etapa con duración de menos de cuatro semanas, por tal motivo se cometió el posible error de continuar con el desarrollo de la materia como estaba planeada.

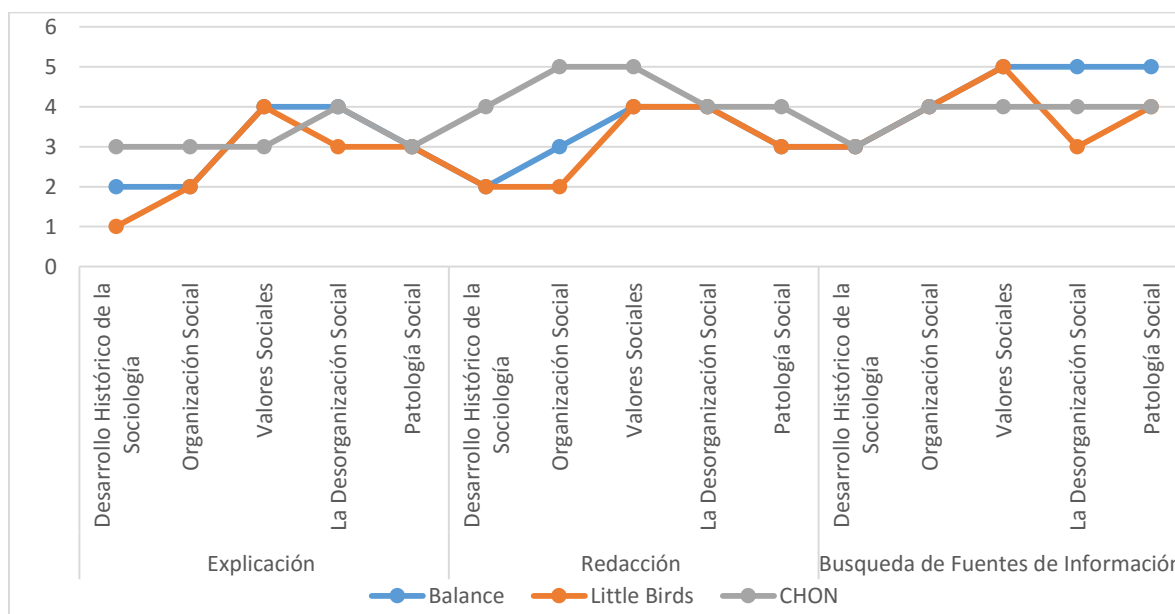
Los resultados académicos no muestran evaluaciones bajas, no en comparación con las obtenidas en la primera evaluación (Véase RENDIMIENTO ACADÉMICO.), y la tercera aplicación del *Instrumento 1* muestra resultados muy similares a la segunda etapa: 15 confían en el resto de sus compañeros, 6 medianamente y 2 no lo hacen; 15 admitieron seguir al pendiente del desarrollo de sus compañeros, 5 por momentos y 2 no lo hacen; por último 17 consultan a sus compañeros para resolver dudas en clase y 5 por momentos.

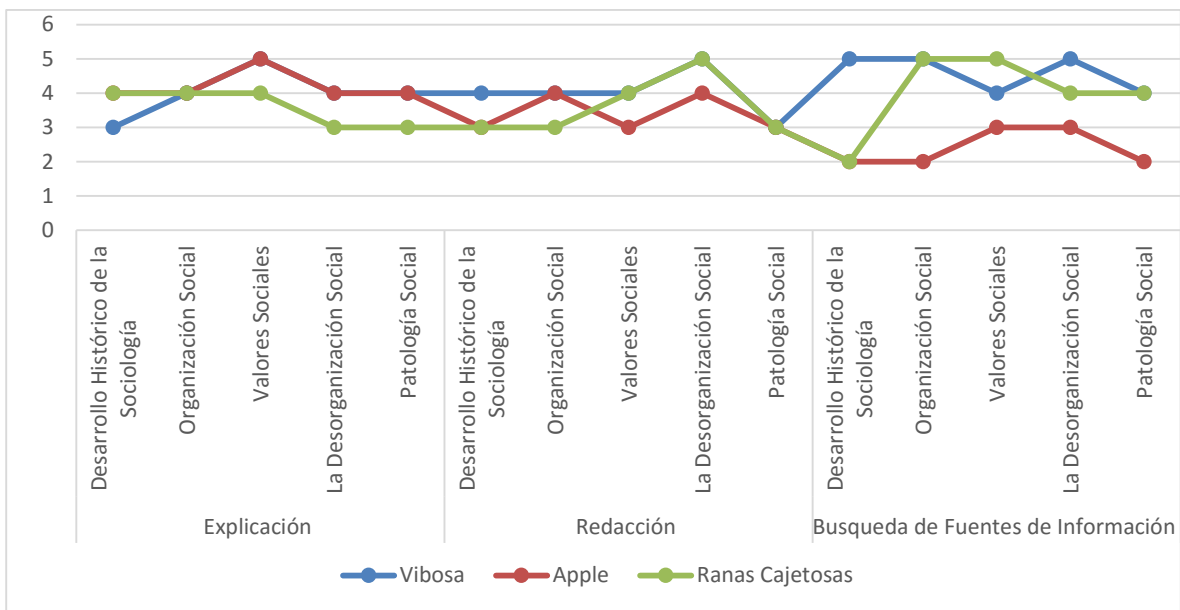
4.4 APRENDIZAJE Y REFLEXIÓN: APRECIACIÓN CUALITATIVA ENTORNO A LOS CONTENIDOS.

Las complicaciones iniciales para el involucramiento de los estudiantes con un ambiente cooperativo que exigiera su intervención constante en clase, donde mostraran sus opiniones o reflexiones sobre los temas, información o contenidos de clase fue un reto a vencer. Las técnicas exigen como criterio obligatorio la presentación de evidencias frente al resto de los equipos y al mismo tiempo al haber una rotación de roles esta figura debe asumirse por todos los integrantes en

algún momento. La reflexividad otorga un matiz muy diferente a la pasividad del alumno en una clase cotidiana, la cual permite conocer, comprender, reafirmar y afianzar el conocimiento. En ese sentido se dio a la labor de incentivar el proceso reflexivo en la institución.

Alrededor de la segunda etapa se dio una estimulación en el proceso de análisis. El docente fue persistente en que los equipos mostraran una opinión y/o comparación de lecturas o información abordada en contraste con la realidad o experiencias. Esto puede ser considerado, uno de los logros más reveladores, en comparación con la forma de trabajo a la que el estudiante está acostumbrado. La siguiente gráfica obtenida del *Instrumento 2* muestra la línea progresiva de los diferentes equipos en el área de “análisis/reflexión” y “aplicación de la teoría a situaciones prácticas”





Gráfica 5-4-5: Desarrollo de los equipos de trabajo en relación a la aplicación práctica de la teoría y el análisis/reflexión de los contenidos. Se muestra la puntuación en el orden del programa de la materia Nociones de Sociología: 1= poco suficiente, 2=Suficiente, 3= Bueno, 4=Muy Bueno y 5=Excelente

Se observa el carácter progresivo de ambos puntos a lo largo del semestre. En algunos casos hubo un ligero descenso en la parte final del programa (*Balance*, *CHON* en “análisis/reflexión”; *Vibosa* en “aplicación práctica de la teoría”, y *Little Birds* en ambos), en un caso se observa de forma progresiva (*Ranas Cajetosas* en “aplicación práctica de la teoría”), y en el resto de los equipos (*Balance* y *Apple*) se llegó a un nivel tope y se mantuvo.

Esto es una apreciación docente en clase, donde se evaluó la suficiencia de los equipos para argumentar y/o mostrar el conocimiento del contenido, su comprensión, análisis y su aplicación práctica. Por ejemplo, uno de los primeros retos es la comprensión de las diferentes corrientes sociológicas clásicas y el análisis particular que cada corriente ofrece sobre un mismo fenómeno social, usualmente los estudiantes expresan su aprendizaje del tema al memorizar los detalles de cada corriente, sin embargo, les resulta complejo visualizarlo de forma simultánea, ya que en muchas ocasiones lo ven desde el punto de mono causal:

una sola teoría, una sola respuesta. Esto parte desde el hecho de que la gran mayoría de las materias que competen no intentan reflexiones teóricas de las ciencias sociales. Para ello la actividad, más allá de exponer todas las corrientes y teorías, planteó la discusión y resolución de preguntas como *¿qué es una teoría? ¿Por qué hay tanta diversidad de teorías en las ciencias sociales? ¿Cuál es la relación entre la teoría y la realidad?* En fin, estas preguntas se plantearon desde la postura del debate y la reflexión en equipos, con el objetivo de que los equipos de trabajo dialoguen, comprendan, analicen y generen un pensamiento crítico sobre las propuestas iniciales de la sociología clásica.

En ese sentido, el aprendizaje cooperativo proporciona las condiciones suficientes para esto: la comunicación constante, el diálogo frente a frente, el compromiso a partir de la interdependencia hacia la lectura y búsqueda de información hacen que el proceso reflexivo sea más constante. El proceso reflexivo revaloriza el conocimiento adquirido (sobre todo en las Ciencias Sociales), ya que deja de apreciarse como algo meramente mecánico, el estudiante adquiere una posición ante la información y de las diferentes posibilidades de uso (Pique Simón, Casas Gómez, & Caparros Garres, 2011).

4.5 RENDIMIENTO ACADÉMICO.

Nunca ha sido la intención de esta tesis expresar un incremento en las evaluaciones de los estudiantes, ni pretender que un alza en las calificaciones refleje la igualdad de condiciones en el aula; en este momento se interpreta como una consecuencia del involucramiento y el replanteamiento de las atribuciones del aprendizaje cooperativo. Los resultados de las evaluaciones en sus respectivos criterios orientan y dan una idea del funcionamiento de los individuos y equipos de trabajo al momento del examen, entrega de trabajos, actividades, lectura, intervenciones en clase, etc.

Las calificaciones obtenidas por el alumno muestran la misma tendencia que los apartados anteriores, una fase de inicio paulatino reflejado en una primera evaluación admisible, una segunda evaluación con grandes avances en relación a

la primera, y una tercera evaluación mantenida o en descenso en ciertos casos. Los resultados completos de las evaluaciones desglosadas se encuentran en la sección de apéndices (Véase Anexo 5), la siguiente tabla muestra los resultados parciales y el promedio final de cada estudiante y equipo.

Equipo	Alumno	Primer Parcial	Segundo Parcial	Tercer Parcial	Promedio de Evaluación	Evaluación FINAL
Equipo 1: Vibosa	ALEJANDRO	8.731	8.9163	9.67833333	9.10861111	9
	MIROSLAVA	8.531	8.9163	9.67833333	9.04194444	9
	GABRIEL	7.531	8.3163	Baja de la escuela		
	TERESA	7.731	8.5163	9.47833333	8.57527778	8.5
Equipo 2: Apple	AARON	8.305	8.5988	8.2025	8.36875	8.5
	SERGIO	9.305	9.1988	8.8025	9.10208333	9
	ADRIANA	9.305	9.1988	8.8025	9.10208333	9
	CLAUDIA	9.105	9.1988	8.6025	8.96875	9
Equipo 3: Ranas Cajetasas	DAVID JESÚS	8.453	9.3725	9.21125	9.01208333	9
	ALEJANDRA	8.453	9.1725	9.21125	8.94541667	9
	EDNA	8.453	9.3725	9.01125	8.94541667	9
	MARÍA FERNANDA	8.453	9.3725	8.81125	8.87875	9
Equipo 4: Balance	CAROLINA	8.976	9.5638	9.04	9.19333333	9
	VÍCTOR MANUEL	8.776	9.5638	9.04	9.12666667	9
	SAÚL EUGENIO	8.376	9.3638	8.84	8.86	9
	MARIA DEL RAYO	8.576	9.5638	8.84	8.99333333	9
Equipo 5: Little Birds	ANGEL	7.375	7.4717	8.41	7.75222222	7.5
	DULCE	7.575	8.4717	8.41	8.15222222	8
	TANIA	7.975	8.2717	8.41	8.21888889	8
Equipo 6: CHON	MARÍA NELY	7.085	7.835	7.77125	7.56375	7.5
	YADIRA	7.885	8.235	8.17125	8.09708333	8
	FRANCISCO	7.885	8.235	8.17125	8.09708333	8
	PEDRO	6.485	8.035	7.37125	7.29708333	7.5

4-5: Resultados parciales de las evaluaciones y evaluación final.

Durante la primera evaluación parcial el promedio de equipo más bajo fue de 7.41, mientras que el más alto fue de 9.04. En el segundo parcial hubo un cambio significativo en la evaluación más alta de un equipo (9.563), mientras que el promedio más bajo fue de 7.471. En la tercera evaluación el promedio más bajo de evaluación por equipo fue de 7.8 y el más alto fue de 9.61.

En este primer periodo se considera que el equipo *CHON* fue el más bajo en calificación en donde sus integrantes obtuvieron calificaciones promedio entre 6.485 y 7.885, siguiéndole el equipo *Little Birds* entre calificaciones de 7.375 y 7.975, y el equipo *Vibosa* con calificaciones entre 7.531 y 8.731. Por el contrario el equipo *Apple* fue el que obtuvo mejor calificación, en donde sus integrantes obtuvieron un promedio entre 8.305 y 9.305. Respecto a los equipos *Ranas Cajetosas* y *Balance*, sus integrantes obtuvieron un promedio entre 8.376 y 8.976.

En el segundo parcial el equipo con mayor calificación fue *Balance*, con calificaciones entre 9.363 y 9.563 el cual fue uno de los que obtuvieron calificaciones regulares durante el primer parcial, de igual forma le sigue el equipo *Ranas Cajetosas* con calificaciones entre 9.172 y 9.372.

Todos los equipos aumentaron sus calificaciones de manera significativa, se observa que los equipos más bajos fueron *Little Birds* con 7.471 y 8.471, también se encuentra *CHON* con 7.835 y 8.035, a ambos equipos les fue más difícil adaptarse a este ritmo de trabajo, el aumento en su rendimiento no fue considerable.

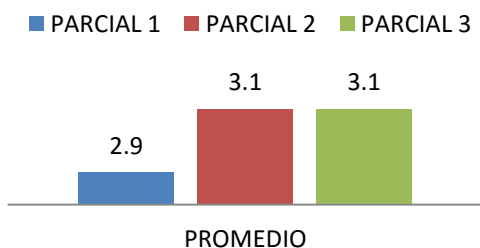
Por otro lado durante este periodo se observa que trabajar de esta manera favoreció elementos de evaluación que por lo general son tomados en cuenta de manera individual, el más relevante fue la asistencia a clases por parte de todos los equipos, obteniendo casi todo el porcentaje de este elemento.

En lo que respecta a los demás elementos de evaluación, los equipos con mayor participación y lectura fue el equipo *Apple*, siguiéndole el equipo *Vibosa*, los de menor participación fueron los equipos *Little Bird* y *Chon*. En el examen de éste parcial los equipos más altos de igual forma fueron *Ranas Cajetosas* y *Balance*.

Hubo un descenso en la calificación grupal para el tercer parcial, aunque no fue de manera considerable. Los equipos con el mayor promedio fueron *Vibosa* con calificaciones entre 9.478 y 9.67 seguido de *Ranas Cajetosas* y *Apple*, a su vez el equipo con menos promedio siguió siendo *LittleBird*, cabe señalar que a pesar de ello aumentaron su promedio.

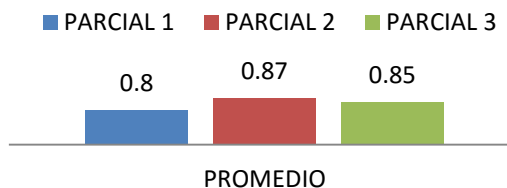
En el examen mantuvieron el mismo promedio, hubo un pequeño descenso en la Lectura y participación y trabajos, sin embargo, el promedio de la asistencia se mantuvo en todos los equipos, lo cual puede confirmar que el trabajo cooperativo favorece el desarrollo del estudiante sobre sus criterios de evaluación. Las siguientes gráficas muestran los avances, retrocesos o mantenimiento de los diferentes criterios de evaluación.

EXAMEN



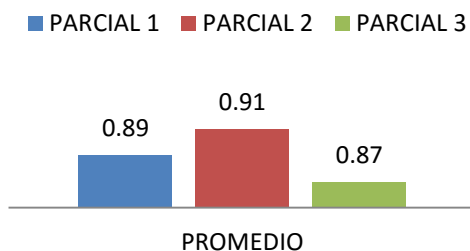
Gráfica 4-6 Promedio grupal de resultados obtenidos en el examen

LECTURA Y PARTICIPACIÓN



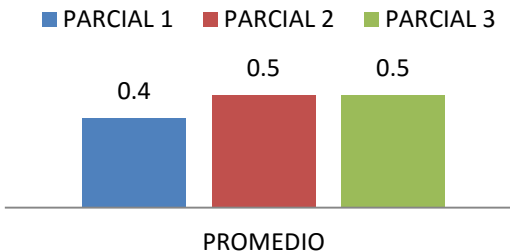
Gráfica 4-7 Promedio grupal de resultados en el criterio de "Lectura y Participación"

TRABAJOS Y TAREAS



Gráfica 4-8 Promedio grupal de resultados obtenidos en el criterio de "Trabajos y Tareas"

ASISTENCIA



Gráfica 4-9 Promedio grupal de resultados obtenidos en Asistencia a Clases

4.6 PERCEPCIÓN FINAL DEL ESTUDIANTE SOBRE EL APRENDIZAJE COOPERATIVO.

Más de la mitad de los estudiantes mostraron estar conformes con su proceso de aprendizaje, sobre esto: 19 estudiantes comentaron estar satisfechos con el curso, 3 por momentos y 1 expresó insatisfacción. La entrevista a profundidad muestra diferentes opiniones sobre la forma de trabajo.

Entrevistado	Comentario
Miroslava 16 Años (Ciudad de Celaya)	<i>"... fue una forma nueva de aprender, al principio no entendía la evaluación, se me hacía injusto que si alguien faltaba en el equipo, el resto tuviéramos que pagar las consecuencias, pero también entiendo que eso hizo que casi no faltáramos [...] fue muy agradable trabajar así, y fue una forma más dinámica de aprender..."</i>
Víctor Manuel 16 años (San Juan de la Vega, Municipio de Celaya)	<i>"...la verdad, me quedo más con lo que vi aquí que con lo que vimos en otras materias, no es que lo que veamos en otras materias no sea importante o no me sirva, más bien la exigencia que usted nos dio fue muy diferente [...] no fue como de entrégame un reporte sólo para comprobar que leímos, sino para ver que entendimos lo que nos dejó de tarea..."</i>
Yadira 17 años (Juventino Rosas)	<i>"...hay cosas que me gustaron mucho, la diferencia de trabajar aquí a como trabajamos en historia es más dinámica, por ejemplo, en historia también trabajamos en equipo, pero es muy diferente a lo que hacemos aquí [...] pero no me gustó que a veces algún compañero se esforzaba y le echaba ganas, pero no le iba bien, y ahí si nos afecta a todos, creo que eso debería verse también..."</i>
Edna Janet 16 años (Ciudad de Celaya)	<i>"... si me agradó, hubo veces que me desesperaba un poco porque Fernanda y David no eran muy cumplidos al principio, pero poco a poco nos fuimos entendiendo [...] en otras materias nos estamos durmiendo, pero aquí no podíamos hacer eso..."</i>

Cuadro 4-6: Opinión del estudiante sobre su experiencia en la material Nociones de Sociología desde el punto de vista del aprendizaje cooperativo.

Respecto a la percepción sobre la practicidad de la forma de trabajo: 21 personas opinan que las técnicas aprendizaje cooperativo son útiles para aprender; 15 comentaron sentirse constantemente motivados trabajando en equipo, 5 no se sintieron motivadas y 3 sólo por momentos.

En lo referente al juicio del estudiante sobre las estrategias: 18 de ellos comentaron que las estrategias mostradas por el docente eran las adecuadas, 3 respondieron que en momentos y 2 respondieron que no siempre lo eran; esto en

función de sí permitían la comprensión de los temas y se administraban en los tiempos adecuados.

Bajo la línea del trabajo docente, la mayoría de los estudiantes comenta estar satisfecho con su participación, es de resaltar que la evaluación docente del sistema arrojó 4.7 de 5.0 posibles; el siguiente cuadro muestra la opinión de los estudiantes sobre el desempeño del docente y su contacto con el alumno, obtenido de la última aplicación del *Instrumento 1*.

CUALIDADES DEL MAESTRO	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
Capta la atención del estudiante la mayoría de las veces	19	4	0
Explica los objetivos de las sesiones con claridad	22	1	0
Aplica los objetivos de la clase	23	0	0
Utiliza métodos que orientan al alumno al aprendizaje	21	2	0
Resuelve las dudas con claridad	21	1	1
Propicia que los alumnos comprendan los temas	18	5	0
Exige a sus alumnos calidad en sus tareas	23	0	0

Tabla 4-1 Resultados de la percepción del estudiante sobre el desempeño del maestro en la materia Nociones de Sociología.

El desarrollo de la materia, así como las apreciaciones de los estudiantes, muestran actitudes favorables entorno con el aprendizaje cooperativo. Se enseñaron y aprendieron conocimientos que bajo otra forma de trabajo individual o competitivo no se hubiera logrado, se generaron procesos de apropiación y reflexividad que la forma convencional de clase no posibilita de manera tan generalizada. Algunos comentarios que permiten ver que hay elementos a los que se debe poner atención en futuras ocasiones son:

Entrevistado	Comentario
Miroslava 16 Años (Ciudad de Celaya)	<i>“... sugeriría poner más atención a las lecturas dejadas en clase, muchas eran muy difíciles y confusas y te cuesta más trabajo y más tiempo que lo que dedicas a otras materias...”</i>
Víctor Manuel 16 años (San Juan de la Vega, Municipio de Celaya)	<i>“...me hubiera gustado trabajar sólo a veces, o trabajar con otras personas también se vuelve cansado estar viendo y hablando siempre con los mismos...”</i>
Yadira 17 años (Juventino Rosas)	<i>“...hubiera estado bien cambiar de equipo en algún momento, trabajar con alguien más, aunque respeto su decisión y la del resto del grupo...”</i>
Edna Janet 16 años (Ciudad de Celaya)	<i>“... al principio todos nos conectamos muy bien, me parece que como usted lo quería, soy muy honesta, al principio todos leíamos todo lo que nos dejaba y hacíamos lo que nos pedía, pero ya al final, no sé si porque ya queríamos salir, fue muy difícil seguir con ese interés del principio...”</i>

Cuadro 4-7: Opinión de los estudiantes sobre el que cambiarían en el desarrollo del curso

Estos comentarios sugieren que no hay una receta prediseñada para una forma de enseñanza-aprendizaje idónea, por más elementos teóricos, prácticos, dinámicos, pedagógicos, el ambiente y las interacciones en una deben reinventarse, incluso en el aprendizaje cooperativo o posiblemente alternarse con otras formas de aprendizaje que no creen un estatismo. Posiblemente no se tomó la decisión más adecuada al continuar con los mismos equipos de trabajo durante el semestre, se observó un funcionamiento adecuado y se pensó (haciendo caso a la literatura) que lo más adecuado sería la continuidad. Sin embargo, no se pierde de vista el objetivo de este proyecto, el reinventar las relaciones sociales (a nivel interpersonal en el aula) con el objetivo de tener un desarrollo educativo más justo y equitativo, desde el punto de vista de este autor, se logró.

5. CONCLUSIONES FINALES

El aprendizaje cooperativo no debe ser visto como una forma total o absoluta de hacer pedagogía, otorga una mejor manera de comprender las relaciones sociales que se dan en el aula. ¿Cuáles son las ventajas de transformar las relaciones sociales en el aula en una forma cooperativa? Conlleva a generar

un ambiente óptimo para el aprendizaje: positivo y confortable. Esto, desde luego, tiene un vínculo con el aprendizaje y con la posibilidad de éxito académico tanto a nivel individual como colectivo. El aprendizaje cooperativo vehiculiza las características diversas de cada estudiante y en vez de ponerlas a contender bajo una forma de interacción competitiva, permite que las capacidades diferentes y las habilidades desarrolladas en la experiencia particular de cada estudiante se comuniquen y se reconozcan; al mismo tiempo se generan habilidades nuevas que el estudiante en una forma individual no pondría tanta atención por desarrollar.

Las formas de evaluación y estrategias cooperativas relacionan a un alumno con otros, generando una motivación intrínseca diferente a la que se tiene cuando trabaja de forma individual. En cierta forma, cuando el estudiante sabe que los efectos de sus trabajos, tareas, evidencias, etc., no recaen directamente en él únicamente, genera un compromiso mayor en el involucramiento con sus compañeros y sus productos en clase, es decir, lo hace pensando en el resto de sus compañeros.

Esto tiene que ver con la incorporación en un diálogo y una comunicación directa con sus compañeros, lo cual estimula procesos reflexivos a los que sólo están familiarizados algunos cuantos. Los procesos de reflexividad, la posición crítica ante una literatura o información que se le presente al estudiante se muestra como una preocupación constante en el aprendizaje cooperativo. Algo muy importante es que cada punto de vista, cada idea que se desarrolle en el aula o fuera de ella, debe compartirse y debe expresarse. Este tipo de aprendizaje no sólo plantea mejores formas de comunicación entre los equipos de trabajo, le permite al estudiante desarrollar una confianza inicial que primeramente se comparte con sus compañeros mediatos con los que se tiene una convivencia habitual en la materia y posteriormente con el resto del salón de clases.

No es la intención de este proyecto convencer a otros maestros que esta es la mejor forma de ejercer la enseñanza; sólo se trataría de convencer sobre la exploración de posibilidades desconocidas dentro del aula. Pueden surgir muchas

dudas sobre cómo aplicar o como puede ser efectivo esta forma de enseñanza, y el hecho es que no se debe pensar como una serie de estrategias absolutas; por ejemplo, es común que cuando se comparte la experiencia del aprendizaje cooperativo con algún compañero docente, este plantea situaciones extremas sobre las actitudes que podría tomar un estudiante; sin embargo, habría que entender que el aprendizaje cooperativo no es una solución predefinida a cualquier problema presentado. De hecho, ni el aprendizaje cooperativo, ni ningún otro ejercicio pedagógico tienen las respuestas predefinidas, hasta cierto punto esto se debe a que el docente se encuentra focalizado en una forma de interacción individualista y cree que esta forma de interacción es la más sólida de todas. Entonces, ante cualquier problema presentado, el maestro tiene que reinventarse o adaptarse..

El aprendizaje cooperativo implica que el docente debe ser una persona especializada no sólo en las formas convencionales de dar una clase, sino también en formas específicas de interacción y el cómo éstas pueden otorgar mayores posibilidades de éxito escolar a cada vez más alumnos.

De esta forma, pareciera ser que la implementación del aprendizaje cooperativo pudiera estar más cerca de los objetivos de igualdad y equidad que tanto se muestran en los discursos sociales y en los modelos educativos.

Si se decidió utilizar el aprendizaje cooperativo, debe recordarse el inicio y el porqué del proyecto, el cual expresaba la idea de que en el aula existen relaciones desiguales. Si tuviéramos que evaluar la efectividad de las estrategias pedagógicas en referencia a este objetivo, no podríamos negar que la expectativa ha sido cumplida.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Achard, P. (1988). *Discurso Biológico y Orden Social*. México D.F.: Nueva Imagen.
- Acle Tomasini, G., & Olmos Roa, A. (2010). Fracaso Escolar o Problemas de Aprendizaje. *Psicología Educativa. Los Fracayos Escolares*, 16-18.
- Álvarez González, S., Inda Caro, M. d., & Álvarez Rubio, M. d. (2012). El Trabajo Cooperativo y la Triple Evaluación Dinamizan la Enseñanza-Aprendizaje de una Lengua Extranjera. *Revista de Investigación en Educación*, 76-87.
- Attié, T. (2010). Los Fracayos Escolares. *Psicología Educativa, los Fracayos Escolares*(11), 2-15.
- Bernstein, B. (2001). *La Estructura del Discurso Pedagógico* (Cuarta ed.). Madrid: Morata.
- Bourdieu, P. (1991). Crítica al sistema educativo. (P. Miquel, Entrevistador) Recuperado el 04 de Mayo de 2012, de <http://www.youtube.com/watch?v=9SUUXhqr5EE>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1999). *La Reproducción, Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza* (Tercera ed.). Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2003). *Los Herederos, los Estudiantes y la Cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Bourdieu, P. (30 de noviembre de 1987). Los Tres Estados del Capital Cultural. *Revista del Departamento de Sociología*, II(5), 11-17. Recuperado el 7 de noviembre de 2012, de <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/0503.pdf>
- Briones, G. (2002). *Epistemología y Teorías de las Ciencias Sociales*. México, D.F.: Trillas.
- Campos Hernández, M. A. (1999). Estrategias cognitivas y procesos culturales en el contexto educativo. En E. Matute, & E. Matute (Ed.),

Diversidad cultural y educación (págs. 25-47). Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara.

- Chehaybar y Kuri, E. (1994). Elementos para una Fundamentación Teórico-Práctica del Proceso de Aprendizaje Grupal. *Perfiles Educativos*(63), 2-19.
- Chumba Segura, R. H. (2009). *El Aprendizaje Cooperativo y la Deserción Escolar en la Licenciatura en Contaduría y Administración del Centro de Estudios Superiores CTM*. Merida, Yucatán: Tesis para obtener el Grado de Maestría en Innovación Educativa, Universidad Autónoma de Yucatán.
- Davitz, J., & Ball, S. (1975). *Psicología Social de la Educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Elliott, J. (2000). *El Cambio Educativo desde la Investigación-Acción*. Madrid: Morata.
- Enríquez Zueck, M. d. (2010). *Habilidades Cognitivas y Conocimientos Generales en Universitarios que Ingresan a la Universidad Autónoma de Chihuahua*. Granada: Universidad de Granada.
- Fernández Aguerre, T. (2003). La Desigualdad Educativa en el Uruguay entre 1996 Y 1999. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.*, I(1), 1-25.
- Ferreiro Gravié, R., & Espino Calderón, M. (2013). *El ABC del Aprendizaje Cooperativo*. Ciudad de México: Trillas.
- García de León, M. A. (1993). *Sociología de la Educación*. Barcelona: Barcanova.
- Goikoetxea, E., & Pascual, G. (2002). Aprendizaje Cooperativo: Bases Teóricas y Hallazgos Empíricos que Explican su Eficacia. *Red de Revistas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, XXI(5), 227-247.
- Golberg, M. L. (1975). Problemas Psicosociológicos en la Educación de los Desfavorecidos. En J. R. Ball, & S. Davitz (Edits.), *Psicología de los Procesos Educativos* (págs. 144-203). Argentina: Paidós.

- Gómez Delgado, T., & León Rubio, J. M. (1994). Facilitación Social. En J. M. León Rubio, T. Gómez Delgado, B. González Gabaldón, B. Medina Anzano, & F. Cantero Sánchez, *Psicología Social* (págs. 24-42). Madrid: Mc Graw Hill.
- Hernández Rojas, G. (2011). *Paradigmas en la Psicología de la Educación* (Sexta ed.). Ciudad de México: Paidós Educador.
- Hernandez Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México, D.F.: Mc Graw Hill.
- Hernandez, M. A. (2004). Una Aproximación Sociocultural a los Procesos Cognositivos en el Contexto Educativo. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, XXVI(104)*, 7-32.
- Ibarrola, M. D. (1985). *Las Dimensiones Sociales de la Educación*. México D.F.: Editorial el Caballito.
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (2008). *El Aprendizaje Cooperativo en el Aula* (Tercera ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Kornblihtt, A. (2005). Reflexiones Sobre lo Heredado y lo Adquirido. En S. Llomovate, K. Caplan, S. Llomovatte, & K. Kaplan (Edits.), *Desigualdad Educativa. La Naturaleza como Pretexto* (págs. 39-49). Buenos Aires: Noveduc.
- Martínez Miguelez, M. (2004). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. Mexico, D.F. : Trillas.
- Melero, M. A., & Fernández, P. (1995). El Aprendizaje entre Iguales. En M. A. Melero, & P. Fernández, *La Interacción Social en Contextos Educativos* (págs. 35-98). Madrid: Siglo XXI.
- Muñoz Izquierdo, C. (1996). *Origen y Consecuencia de las Desigualdades Educativas. Investigaciones Realizadas en América Latina sobre el Problema*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Ovejero Bernal, A. (1986). *Psicología Social y Educación*. Oviedo: Aula Abierta-Monografías.

- Ovejero Bernal, A. (1990). *El Aprendizaje Cooperativo. Una Alternativa Eficaz a la Enseñanza Tradicional*. Barcelona: PPU.
- Ovejero Bernal, A. (1993). Aprendizaje Cooperativo: Una Eficaz Aportación de la Psicología Social a la Escuela del Siglo XXI. *Psicothema*, III(1), 373-391.
- Ovejero Bernal, A. (1996). Psicología Social de la Educación. En J. L. Alvarado, & J. L. Alvaro (Ed.), *Psicología Social Aplicada* (págs. 318-349). Madrid, España: McGraw-Hill.
- Ovejero, A., Moral, M. d., & Pastor, J. (2000). Aprendizaje Cooperativo: Un Eficaz Instrumento de Trabajo en las Escuelas Multiculturales y Multiétnicas del Siglo XXI. *Revista Electrónica Iberoamericana de Psicología Social*, I(1), 7-19. Obtenido de <http://www.psico.uniovi.es/REIPS/V1n1/art7.html>
- Ovejero, A., Moral, M. d., & Pastor, J. (2009). Aprendizaje Cooperativo: Un Eficaz Instrumento de Trabajo en las Escuelas Multiculturales y Multiétnicas del Siglo XXI. *Revista Electrónica Iberoamericana de Psicología Social*, I(1), 7-19. Obtenido de <http://www.psico.uniovi.es/REIPS/V1n1/art7.html>
- Pique Simón, B., Casas Gómez, D., & Caparros Garres, C. (2011). Aprendizaje Reflexivo y Formación Permanente. *Formación Colaborativa y Reflexiva: Proyecto de Escuela Universitaria* (págs. 1552-1591). Barcelona: III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente.
- Pliego Prenda, N. (2012). El Aprendizaje Cooperativo y sus Ventajas en la Educación Intercultural. *Hekademos Revista Educativa* , 66-73.
- Pujolas, P. (2009). La Calidad en los Equipos de Aprendizaje Cooperativo. Algunas Consideraciones para el Cálculo del Grado de Cooperatividad. *Revista de Educación*(349), 225-239.
- Riviere, P. (2007). *El Proceso Grupal, del Psicoanálisis a la Psicología Social*. Argentina: Nueva Visión .

- Rodríguez, H., & Guevara, M. L. (1997). Comprendiendo la Desigualdad en Educación Superior de Guanajuato. *Acta Universitaria*, XVII(III), 37-47.
- SEP. (27 de 11 de 2014). *Secretaría de Educación PÚBLICA*. Recuperado el 16 de Mayo de 2012, de <http://www.sniesep.sep.gob.mx/SNIESC/detalles.aspx?vcct=11UBH0001I&vsubn=150&vturno=4>
- UG. (27 de Mayo de 2011). *Universidad de Guanajuato*. Obtenido de Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato: <http://www.ugto.mx/pladi/pdf/modelo-educativo-ug.pdf>
- Villa Lever, L. (2007). La Educación Media Superior ¿Igualdad de Oportunidades? *La Revista de la Educación Superior*, 93-110.
- Vygotsky, L. S. (1978). *El Desarrollo de las Funciones Psicológicas Superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Wolfock, A. (2006). *Psicología Educativa* (Novena ed.). México D.F.: Perason Educación.

