

**EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN RELIGIOSA
ESCOLAR: TRANSICIÓN COGNITIVA INDIVIDUAL A COMUNIDADES DE
APRENDIZAJE**

**MICHAEL ALEXANDER ANAMÁ ANAMÁ
ANDRÉS FELIPE ROBLES LONDOÑO**

**UNIVERSIDAD DE LA SALLE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR
BOGOTÁ D.C.
2024**

**EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN RELIGIOSA
ESCOLAR: TRANSICIÓN COGNITIVA INDIVIDUAL A COMUNIDADES DE
APRENDIZAJE**

**MICHAEL ALEXANDER ANAMÁ ANAMÁ
ANDRÉS FELIPE ROBLES LONDOÑO**

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar el título de:
LICENCIADO EN EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR DE LA UNIVERSIDAD
DE LA SALLE**

**Tutor:
JOSÉ MARÍA SICILIANI BARRAZA, PhD.**

**UNIVERSIDAD DE LA SALLE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR
BOGOTÁ D.C.
2024**

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

BOGOTÁ D.C., NOVIEMBRE 21 DE 2024

DEDICATORIA:

A nuestras familias, a la comunidad de Hermanos Maristas de la Enseñanza, a la Universidad de La Salle, a los docentes de Educación Religiosa y a los estudiantes del Colegio Champagnat de Bogotá, en especial, a la Promoción 2024. Sus valiosos aportes han enriquecido nuestra reflexión y nos han hecho comprender que la educación es un pilar fundamental en la transformación y la construcción de una sociedad mejor.

AGRADECIMIENTOS

Expresamos nuestra gratitud a Dios, cuya bendición nos ha permitido alcanzar este importante logro académico. Asimismo, agradecemos a la Universidad de La Salle, en especial al Programa de Licenciatura en Educación Religiosa Escolar. A todos los docentes que, con su dedicación, sabiduría y ejemplo, han dejado una huella trascendental en nuestro camino profesional.

Mil gracias al Dr. José María Siciliani Barraza, por su tutoría en nuestro trabajo de grado. También, al director del Programa LEER, el Dr. Sandro Leonardo Munévar Vargas, y a los jurados, la Dra. Amparo Novoa Palacios y el Dr. Daniel Guillermo Turriago Rojas. Sus contribuciones a esta investigación enriquecieron nuestro proceso de formación docente.

También, nuestro sincero agradecimiento a la comunidad de Hermanos Maristas de la Enseñanza, especialmente por el acompañamiento y liderazgo del Hno. Leonardo Yepes Núñez, PhD, líder del Departamento de Educación Marista. De igual modo, agradecemos al Colegio Champagnat Bogotá, que nos abrió sus puertas y facilitó la realización de la práctica pedagógica investigativa.

RESUMEN:

Este estudio aborda la transición metodológica de la educación tradicional a comunidades de aprendizaje, tomando como referencia el Aprendizaje Cooperativo (AC) implementado en las obras educativas de los Hermanos Maristas en Colombia. El trabajo de investigación se fundamenta a partir de una revisión de la literatura de expertos que analizan el concepto de cooperación en el entorno escolar, sus desafíos y propuestas estratégicas para emplear la metodología en el aula. Seguidamente, se realizaron entrevistas a tres grupos focales y se aplicó un cuestionario a 60 estudiantes seleccionados aleatoriamente del grado undécimo del Colegio Champagnat Bogotá. Este proceso tuvo como objetivo examinar las dimensiones del AC y recopilar información sobre las percepciones de los estudiantes. Posteriormente, a la luz de la teoría se llevó a cabo el análisis y la discusión de los resultados desde un enfoque hermenéutico en estudios cualitativos. La interpretación de la información se organizó en gráficas y en un cuadro diagnóstico DOFA. Como resultado de la investigación se identificó que el AC aplicado en el área de Educación Religiosa Escolar (ERE) contribuye al desarrollo de la dimensión comunitaria en los estudiantes. Además, para crear comunidades de aprendizaje es necesario promover la responsabilidad individual donde cada estudiante debe involucrarse activamente en la construcción del conocimiento mediante la socialización y la gestión sistemática de los equipos cooperativos por parte de los docentes.

PALABRAS CLAVES:

Aprendizaje Cooperativo (AC), Educación Religiosa Escolar (ERE), dimensión comunitaria, comunidades de aprendizaje, dimensiones del AC, sistematización de experiencias.

SUMMARY:

This study addresses the methodological transition from traditional education to learning communities, taking as a reference, the Cooperative Learning (CL) implemented in the Marist Brothers Schools in Colombia. The research work is based on a review of the literature by experts who analyze the concept of cooperation in the school environment, its challenges and strategic proposals for using the methodology in the classroom. Interviews were then conducted with three focus groups and a questionnaire was applied to 60 students randomly selected from eleventh grade of the Champagnat School. This process aimed to examine the dimensions of CL and gather information on student perceptions. Subsequently, in the light of the theory, analysis and discussion of the results were carried out from a hermeneutic approach in qualitative studies. The interpretation of information was organized in graphs and a DOFA diagnostic table. As a result of the research, it was identified that the CL applied in the class of Religious Education contributes to the development of the community dimension in students. In addition, to create learning communities it is necessary to promote individual responsibility where each student should be actively involved in the construction of knowledge through socialization and the systematic management of cooperative teams by teachers.

KEYWORDS:

Cooperative learning (CL), Religious Education, community dimension, learning communities, CL dimensions, systematization of experiences.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	11
ESTADO DE LA CUESTIÓN	14
Naturaleza y fundamentos del Aprendizaje Cooperativo.....	15
Antecedentes internacionales del Aprendizaje Cooperativo.	19
Antecedentes del Aprendizaje Cooperativo en el contexto latinoamericano.....	21
Antecedentes del Aprendizaje Cooperativo en Colombia.....	22
Referentes en la Facultad de Educación de la Universidad de La Salle, Bogotá.....	24
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	27
Contexto de la investigación.	27
<i>Identificación del plantel educativo.</i>	<i>27</i>
Reseña histórica del Colegio Champagnat.	29
Diagnóstico y ubicación local del colegio.....	30
Situaciones problemáticas configuradoras del problema de investigación.	32
<i>Situaciones de carácter general.</i>	<i>32</i>
<i>Situaciones de carácter institucional.</i>	<i>33</i>
<i>Situaciones en el área de Educación Religiosa Escolar.</i>	<i>36</i>
Pregunta Investigación:	38
JUSTIFICACIÓN.....	39
OBJETIVOS.....	41
Objetivo general.	41
Objetivos específicos.....	41
MARCO TEÓRICO	42

San Marcelino Champagnat y rasgos de la pedagogía de los Hermanos Maristas de la enseñanza.	42
El Aprendizaje Cooperativo promueve la Pedagogía Marista: espíritu de cooperación, sensibilidad y corresponsabilidad social.	44
Implementación del Aprendizaje Cooperativo en los colegios maristas de Colombia: Colegio Champagnat de Bogotá.	46
Articulación del Aprendizaje Cooperativo en el Proyecto de Educación Religiosa Escolar Marista Colombia.	49
El Aprendizaje Cooperativo en la clase de Educación Religiosa Escolar.	51
Contribuciones del Aprendizaje Cooperativo y la Educación Religiosa Escolar a la dimensión comunitaria en los procesos de fe.	55
DISEÑO METODOLÓGICO	59
Tipo de investigación: Cualitativo.	59
Enfoque de la investigación: Hermenéutico.	60
Técnicas e instrumentos de recolección y análisis de la información.	60
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS	64
Los datos revelados por la entrevista a la luz del marco teórico.	64
<i>Habilidades sociales</i>	66
<i>Procesamiento grupal</i>	67
<i>Interdependencia positiva</i>	69
<i>Interacción promotora</i>	70
<i>Responsabilidad individual</i>	71
<i>Uso y eficacia del Aprendizaje Cooperativo</i>	73
<i>Observaciones y recomendaciones de la metodología por parte de los estudiantes.</i>	74
Matriz de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (DOFA).	78
<i>Hallazgos y perspectivas de los Grupos Focales.</i>	78

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	83
LISTA DE REFERENCIAS	86
ANEXOS.....	92
Anexo 1.....	92
Anexo 2.....	94
Anexo 3.....	96

INTRODUCCIÓN

La transición metodológica personalizada de la escuela tradicional a la conformación de comunidades de aprendizaje marca un hito educativo tras las apuestas de la Escuela Nueva y las contribuciones de John Dewey, a principios del siglo XX (Ferreiro y Calderón, 2001). Un mundo instaurado por la tendencia al individualismo y la competitividad obstruye las interacciones con la otredad y debilita la solidez de una comunidad de fe, familiar, escolar y social. En este marco contextual, la educación no puede renunciar la formación integral del individuo y potenciar las habilidades del ser y el convivir, así como no descuidar la importancia de un trabajo comunitario y el alcance de herramientas básicas para desenvolverse en la sociedad (Mayordomo y Onrubia, 2015, p. 28). El maestro comprometido en la innovación educativa tiene la tarea de ahondar en sus prácticas pedagógicas para afrontar desde una mirada crítica social los desafíos del área de Educación Religiosa Escolar (ERE) y el pensamiento socio cultural en los jóvenes de hoy.

Este estudio, fue desarrollado en el colegio Champagnat de Bogotá (Colombia), una institución católica cimentada por la pedagogía de la Comunidad de los Hermanos Maristas de la enseñanza, que desde hace cinco años implementa con los estudiantes de grado cuarto de primaria hasta el grado undécimo, la metodología del Aprendizaje Cooperativo (AC)¹ (Johnson et al., 1994); (Pere Pujolàs, 2010); (La Prova, 2017). Por ello, esta forma de enseñanza implica un cambio profundo en sus aulas, saliendo de metodologías tradicionales a prácticas activas o modelos pedagógicos autoestructurantes (De Zubiría, 2010, p. 113). En efecto, se perciben los

¹ A partir de este momento, se sustituirá la expresión “aprendizaje cooperativo” por la sigla AC.

cambios y los desafíos que tienen los educadores y los estudiantes para llevar a cabo dicha propuesta.

Dentro del ámbito de la ERE en Colombia, la formación de esta área continúa siendo un proceso inacabado de discusión epistemológica y una enseñanza obligatoria como lo marca la Ley General de Educación, 115 de 1994. El área forma parte del Proyecto Educativo Institucional del Colegio Champagnat de Bogotá, una institución católica que ha estado al servicio de la educación durante más de 85 años, bajo la orientación de la comunidad de Hermanos Maristas de la Enseñanza. Además, el profesorado dedicado a la enseñanza de la ERE reconoce que la vivencia de la fe, lo espiritual y las relaciones sociales son imprescindibles en la consolidación de los valores y el buen desarrollo de la dimensión comunitaria. De esta manera, los investigadores se han puesto la tarea de revisar los aportes internos del AC en el aula para resignificar el escenario pedagógico y didáctico de la ERE.

Sin duda alguna, este trabajo de investigación lleva a pensar seriamente las prácticas pedagógicas y didácticas de la enseñanza de la formación religiosa en el aula. Las actuales metodologías que la comunidad marista ha propuesto a las instituciones educativas en Colombia generan una amalgama variedad de experiencias innovadoras a la educación. En todo caso, el objetivo principal de este estudio es identificar los puntos de vista de los estudiantes de grado undécimo del Colegio Champagnat de Bogotá, quienes han estado inmersos en esta metodología durante cinco años y se encuentran próximos a graduarse. A partir de sus aportes, se buscará proponer mejoras del AC, con la pretensión de ofrecer valiosas recomendaciones a otros docentes que implementan esta metodología en sus aulas.

Esta propuesta investigativa es un aporte a la Facultad de Ciencias de la Educación y al Programa de Licenciatura en Educación Religiosa Escolar (LER) de la Universidad de La Salle. El trabajo está alineado con el proyecto de investigación: “Relato y comunidad: tensiones, desafíos y aportes a los procesos formativos y educativos de naturaleza narrativa” (2023-2025), y al semillero “Hermeneia” de la LER.

El título de este trabajo de grado, *“El aprendizaje cooperativo en el área de Educación Religiosa Escolar: transición cognitiva individual a comunidades de aprendizaje”*, revela los cambios que va experimentado la persona en su manera de entender, pensar, creer, y aprender sobre el mundo desde el AC. Este proceso puede ser repentino o gradual, pero lo más importante es que no ocurre de manera individual sino en interacción con la comunidad y su relación con el entorno. De esta manera, es importante considerar que hay unos desafíos al implementar el cooperativismo en las aulas de clases y con base en el eje problemático, traza criterios significativos a los investigadores con un horizonte proyectivo para la mejora de las habilidades sociales, la sana convivencia, el sentido de la comunidad y la cohesión grupal entre los niños, adolescentes y jóvenes.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Introducción.

La construcción del estado de la cuestión brinda la oportunidad de adoptar una perspectiva crítica con relación al debate en torno a un determinado campo de investigación, en este caso, del aprendizaje cooperativo (Londoño et al., 2016). Por lo tanto, este trabajo de investigación tiene como propósito indagar algunos de los aportes teóricos más destacados sobre el AC: los planteamientos más consolidados, las tendencias más destacadas, los énfasis de un autor representativo a otro, las cuestiones que siguen abiertas, entre otros.

Se exploraron algunas bases de datos: Google Scholar, Scielo, Dialnet. También se consultaron libros en la biblioteca de la Universidad de La Salle, sede Chapinero, y en su repositorio, como algunas investigaciones sobre la temática realizadas en la Facultad de Educación. La ecuación de búsqueda introducida fue “aprendizaje cooperativo y Bachillerato”. Se obtuvieron los siguientes resultados en Google Académico 61,800 resultados. En contraste, en la base de datos de Dialnet, se encontraron solo 120 documentos. Al indagar las fuentes en el idioma inglés, la búsqueda “Cooperative Learning AND High School” en Google Scholar arrojó 3’720,000 investigaciones y en Dialnet se encontraron 383 documentos. Estos datos evidencian que la mayoría de las investigaciones sobre el AC han sido realizadas en inglés y hay una cantidad limitada de estudios en español, con una prevalencia de investigaciones en España.

Con base en la representatividad más significativa de algunos/as autores/as, este trabajo de grado decidió ocuparse de forma muy concienzuda los siguientes textos fundamentales del AC: *El aprendizaje cooperativo en el aula* (1994) y *Los nuevos círculos del aprendizaje* (1999), de David W. Johnson, Roger T. Johnson y Edythe Johnson. Otros libros en el idioma español

como: *El aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación* (2012) de Juan Carlos Torrego y Andrés Negro; *La Práctica del Aprendizaje Cooperativo. Propuestas Operativas para el Grupo-Clase* (2017) de Anna La Prova; *Aprender juntos alumnos diferentes: los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula y Aprender en equipos de Aprendizaje Cooperativo. El Programa CA/AC (Cooperar para aprender/Aprender a cooperar)* de Pere Pujolàs Maset (2010) y José Ramón Lago Martínez (2023). Se constata en todos ellos cierta unidad en el planteamiento de la temática, parten del concepto y de la historia del AC y responden los interrogantes temáticos siguientes: ¿Qué entendemos por AC?, ¿Cómo proyectar y diseñar el AC?, ¿Cómo conformar grupos cooperativos?, ¿Qué tipo de roles se asignan a los estudiantes?, ¿Cómo realizar una clase cooperativa?, ¿Qué estrategias ayudan a desarrollar las habilidades sociales en los estudiantes?, ¿Qué nos propone cambiar el AC?, ¿Cómo aumentamos la autonomía del estudiante en el trabajo en equipo?, ¿el AC contribuye a la educación inclusiva?

A continuación, se presentará la naturaleza y las líneas maestras que caracterizan el AC; luego se describirán los fundamentos formulados recientemente por diversos investigadores a nivel internacional, nacional y latinoamericano sobre esta metodología.

Naturaleza y fundamentos del Aprendizaje Cooperativo.

Conviene partir del análisis etimológico del término “aprendizaje”. Según la Real Academia Española, “aprendizaje” es la acción y efecto de instruirse en algún arte, oficio u otra cosa. Esta palabra proviene del latín “*apprehendĕre*”, donde el prefijo “ad” significa “hacia, en dirección de, hasta”, “*prehendĕre*” se traduce como “percibir, asir, agarrar, sujetar”, y el sufijo “aje” indica “acción, relacionado con” (López, 2009). Ahora bien, aunque no exista una definición unívoca de aprendizaje, Schunk (2012) propone la siguiente:

El estudio del aprendizaje humano se enfoca en la forma en que los individuos adquieren y modifican su conocimiento, habilidades, estrategias, creencias y conductas. El aprendizaje representa un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad para comportarse de cierta manera, el cual resulta de la práctica o de otras experiencias. (p. 27)

De acuerdo con Piaget, el aprendizaje ocurre mediante los procesos de asimilación y acomodación, logrando un cambio en las estructuras cognoscitivas internas y la realidad externa del individuo (Piaget, 1991); (Zuluaga, 1994). Según Vygotsky (1995), “Al crecer el niño disminuye la subjetividad y la socialización progresa, provocando el receso del egocentrismo en el pensamiento y en el lenguaje” (p. 98). En este caso, el entorno social es esencial para el desarrollo humano y el aprendizaje se logra a través de los objetos culturales, símbolos, lenguaje e instituciones sociales (Carrera y Mazzarella, 2001). Mientras tanto, en la actualidad, los estudios de las neurociencias, preocupados por entender cómo funciona el cerebro humano, consideran que el aprendizaje es la construcción y la modificación de las conexiones y redes nerviosas sinápticas (Schunk, 2012). En consecuencia, el aprendizaje es la acción de adquirir conocimientos, habilidades o destrezas a través de la experiencia, el estudio, la práctica o la enseñanza.

En cuanto al concepto “cooperativo”, este proviene del latín *cooperari* o del latín tardío *cooperativus*, donde el prefijo “co” representa conjuntamente, y el verbo “operari” se refiere a hacer un trabajo o llevar a cabo algo. Según Taleva (2011), “cooperar” significa: “trabajar mancomunadamente con otro para alcanzar o lograr un objetivo determinado; trabajar en común, disponerse a actuar conjuntamente con otros” (p. 45). Por otro lado, la Real Academia Española define este término así: “obrar conjuntamente con otro u otros para la consecución de un fin común” (RAE.es, 2023).

La finalidad de esta modalidad de agencia formulada por la RAE permite preguntar: ¿Por qué es importante cooperar? ¿Cuál es el fin que se busca cuando se introduce en el ámbito educativo? En el capítulo I, *El aprendizaje cooperativo: elementos conceptuales*, de los autores Mayordomo y Onrubia (2015), comparten tres efectos positivos de la cooperación:

En primer lugar, y desde el punto de vista del rendimiento y el aprendizaje, una organización social cooperativa produce mayor rendimiento y mejor productividad que una organización individual o competitiva. La cooperación también tiene como resultado más razonamiento de alto nivel, más producción de ideas y soluciones nuevas, y mayor transferencia de lo aprendido. En segundo lugar, y desde el punto de vista de las relaciones interpersonales, las personas que trabajan cooperativamente se preocupan más unas de otras y se comprometen más con el éxito y el bienestar mutuo que las que compiten o trabajan de manera individualista. Ello es así tanto si los grupos son homogéneos como si son heterogéneos. Finalmente, y desde el punto de vista del ajuste y el bienestar psicológico, el trabajo cooperativo provoca mayor salud psicológica y una autoestima más alta que la competición o el trabajo de carácter individualista, al tiempo que da lugar a personas con mayor autoconfianza, y facilita la autonomía y la independencia personal. (p. 26)

Por su parte, el profesor y lingüista español Daniel Cassany (2021), hace hincapié en el siguiente aspecto general:

Argumentos variados fundamentan que la cooperación es más efectiva. Más de seiscientos estudios empíricos avalan que todo el alumnado (el mejor y el peor) aprende más cooperando que compitiendo. También se afirma que las comunidades humanas

están conformadas por equipos (hospitales, escuelas, empresas, instituciones), por lo que parece inapropiado enseñar solo destrezas individuales... El salto de la educación individualista a la cooperativa es uno de los cambios más relevantes que ha experimentado la escuela. (p. 55)

Es importante dejar claro que el AC es un método de enseñanza y aprendizaje que utiliza los recursos del grupo para potenciar el conocimiento y mejorar las relaciones sociales (La Prova, 2017, p. 9). Por lo tanto, para construir comunidades de aprendizaje, es fundamental que toda la escuela participe de manera conjunta. Por eso, Novoa y Camacho (2017), plantean que las comunidades de aprendizaje “son espacios donde toda la comunidad educativa (padres, maestros, estudiantes, administrativos y entes externos) participan para configurar su escuela como un lugar de encuentro y espacio para propiciar el desarrollo de todas las personas” (p.22). Si el AC es un enfoque pedagógico que involucra a los demás, sin duda esta metodología favorecerá el desarrollo de las habilidades interpersonales, la responsabilidad individual y el trabajo en equipo.

Después de haber comprendido los conceptos etimológicos, conviene recordar que el eje central de esta investigación es el AC, cuya implementación metodológica y didáctica ha sido un proceso educativo fruto de la reflexión conjunta de muchos educadores internacionales. Su objetivo principal como propuesta didáctica es fomentar la cooperación y la ayuda mutua entre los estudiantes, permitiéndoles alcanzar objetivos comunes y prepararlos para la vida y la construcción social de un mundo mejor.

Antecedentes internacionales del Aprendizaje Cooperativo.

¿Cómo ha evolucionado y como se ha fortalecido el AC recientemente? Antes de responder a esta pregunta, conviene señalar que las prácticas pedagógicas son configuradas por los modelos educativos, las teorías didácticas y muchos otros factores, que están en constante proceso de crecimiento y transformación. En efecto, López (2019), señala: “Ningún educador es el primer educador. Su hacer es un quehacer permeado históricamente por enfoques o paradigmas culturales, por decisiones políticas, religiosas y económicas que se traducen en concepciones y comportamientos en el aula” (p. 8). El aprendizaje cooperativo también ha cambiado con el transcurrir de los años, bajo la influencia de las reflexiones pedagógicas de la Escuela Nueva y de reconocidos pedagogos de renombre internacional.

En este orden de ideas, cabe recordar que Juan Amos Comenio (1592-1670) creía que los estudiantes obtendrían grandes beneficios tanto al enseñar a otros como al ser enseñados por ellos (Comenio, 1998, p.62). En el Siglo XVIII, surge en Inglaterra el método lancasteriano, promovido por Andrew Bell (1753-1832) y Joseph Lancaster (1778-1838), un sistema de enseñanza donde los estudiantes más avanzados, conocidos como monitores, compartían sus conocimientos con aquellos que aún no los tenían (Pujolàs, 2010, p.73)². Más adelante, la italiana María Montessori (1870-1952), subrayó la importancia de crear ambientes cuidadosamente preparados que propiciaran un aprendizaje participativo-activo e integral de los niños (Montessori, 1986, p. 279). Por su parte, Ovide Decroly (1871-1932), de Bélgica, estaba interesado en la educación basada en la experiencia concreta, la interdisciplinariedad y la colaboración entre los estudiantes (Decroly y Monchamp, 2022, p. 27). Por otro lado, el maestro

² Cabe señalar que el Aprendizaje Cooperativo empezó a tomar forma a principios del siglo XIX, justamente con la inauguración de una escuela lancasteriana en Nueva York (Cia, 2012, p. 4).

y pedagogo francés Célestin Freinet (1896-1966), concibe que la colectividad es tanto el medio como el fin de la educación. Además, sustentaba que la innovación en nuestras metodologías no debería ser realizada por los propios estudiantes, sino por la comunidad a la que pertenece el maestro. De ahí que este autor es considerado como el creador del aprendizaje cooperativo (Freinet, 1969, p. 54); (Torrego y Negro, 2014, p. 70).

La Escuela Nueva del siglo XX, en Estados Unidos, tiene su máximo representante en el filósofo y educador John Dewey (Ferreiro y Calderón, 2001). Aunque no desarrolló precisamente el concepto de “aprendizaje cooperativo” tal como lo conocemos hoy, muchas de sus ideas están cimentadas en los principios fundamentales de esta metodología. Para este autor, la idea de educación debe ser una experiencia activa y democrática que permita a los estudiantes desarrollar sus capacidades intelectuales, emocionales y sociales. En efecto, considera que una sociedad es democrática en la medida en que permite a todos sus integrantes acceder a sus recursos en condiciones equitativas y que garantiza una adaptación ágil de sus instituciones a través de la interacción entre las diversas maneras de vida en comunidad (Dewey, 2004, p. 91).

Por último, las contribuciones de estos pedagogos influirán en los nuevos educadores, como los hermanos Johnson en Estados Unidos, así como en España Juan Carlos Torrego, Andrés Negro y Pere Pujolàs Maset (1949-2015). Ellos desarrollarán los principios y fundamentos del AC. Por otro lado, presentan ejemplos de la vida cotidiana que invitan a la reflexión y sostienen que la mayoría de nuestras acciones e interacciones son de carácter cooperativo (Johnson, et al., 1999). Inclusive, sin la capacidad de cooperar y colaborar de manera efectiva, resulta complicado mantener, por ejemplo, una relación de pareja, un empleo, ser solidario, respetar las diferencias individuales, vivir el compañerismo o formar parte de cualquier comunidad (Pujolàs, 2010, p. 201).

Antecedentes del Aprendizaje Cooperativo en el contexto latinoamericano.

¿Qué autores acogen el AC en el contexto educativo latinoamericano marcado por la tradición, las múltiples creencias y la diversidad cultural? Los resultados más destacados en esta línea de investigación se encuentran en México, Argentina y Chile. La consulta de investigaciones elaboradas en Brasil, donde el concepto en portugués “aprendizagem cooperativa e ensino médio”, en la base de datos de Google Académico, arrojó 71,900 resultados (5 de julio de 2024). He aquí algunos de los elementos más decisivos de esta perspectiva latinoamericana.

El pedagogo y psicólogo cubano Ramón Ferreiro Gravié y la doctora Margarita Calderón Espino, en su libro *El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender* (2000), realizan un recorrido histórico del AC, explican por qué es importante, cuáles son los principios y la trascendencia de esta metodología. Además, desde la perspectiva de Vygotsky, fundamentan el rol del maestro como mediador del aprendizaje y describen algunas técnicas, métodos y programas para abordar esta metodología en el aula. Cabe destacar que los autores piensan que el AC, al igual que otros enfoques educativos contemporáneos, se basa en diversas disciplinas científicas. Por ejemplo, las contribuciones significativas de la Teoría del Desarrollo Organizacional (D.O), así como los estudios sobre la motivación, la personalidad, el desarrollo cognitivo y la formación de grupos operativos, son aspectos que trascienden el ámbito educativo y tienen un impacto significativo en otras áreas del saber científico.

El artículo, *El aprendizaje cooperativo: Reflexiones para su implementación en aulas inclusivas* (2022), de las autoras chilenas, Pamela Correa y Natalia Osses-Sánchez, reflexiona en torno al concepto del AC como una respuesta a la educación inclusiva en las escuelas. Sin embargo, la inclusión escolar se aborda desde una “perspectiva dilemática”, lo que sugiere que

atender la diversidad en las aulas es un reto complejo. Por lo tanto, es fundamental que el personal docente esté capacitado no solo para implementar una amplia gama de actividades cooperativas en cada clase, sino que también ayuden a identificar las necesidades e integrar las potencialidades del alumnado. Este estudio reconoce la inclusión como un proceso educativo necesario que asegura el derecho de los estudiantes a recibir una educación, sin importar sus diferencias sociales, culturales, religiosas o étnicas.

El artículo *El Aprendizaje Cooperativo como metodología activa en la Educación Secundaria: Percepción de estudiantes de una escuela pública de la ciudad de Milagres, Ceará* (Camilo de Oliveira et al., 2021), escrito por João Camilo de Oliveira, Cicerón Gómez Torres y Elaine Concepción de Oliveira, registran las percepciones de los estudiantes de secundaria sobre los beneficios y desafíos del AC en el aula. Los investigadores reconocen que el AC promueve el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas, sin embargo, también hacen hincapié en los casos en los que los estudiantes pueden experimentar malestares. Por esta razón, sugieren evaluar los posibles fallos y limitaciones de esta metodología con el fin de identificar las áreas de mejora (Camilo de Oliveira et al., 2021). A través de estos procesos de valoración y evaluación, se podrá identificar en el AC una cierta interacción enriquecedora existente entre los estudiantes, lo que a su vez contribuye a un aumento notable en su rendimiento académico y en el desarrollo de habilidades sociales.

Antecedentes del Aprendizaje Cooperativo en Colombia.

En el contexto educativo colombiano hay un número significativo de investigaciones sobre el AC. De hecho, al hacer el rastreo sobre el AC en Colombia, la base de datos de Google

Académico arrojó 114.000 resultados sobre este tema. De estos, se tomaron dos investigaciones de relevancia para esta investigación.

Pero antes, un dato importante: la Ley General de Educación, 115 de 1994, en su artículo 14, establece para todos los establecimientos oficiales y privados que ofrecen educación formal, y para todos los niveles educativos, el cumplimiento obligatorio de una formación en valores humanos, en el cooperativismo, la confraternidad, la educación para la justicia, la paz, la democracia y la solidaridad. En consecuencia, hay que dejar las metodologías tradicionales “muy individualistas” y buscar nuevas estrategias para una educación renovada y participativa.

Veamos a continuación, los dos estudios de relevancia para esta investigación.

El trabajo *Encuentros con el Aprendizaje Cooperativo como modelo pedagógico en dos colegios de Bogotá*, de la autora Diana María Gómez Parada (2021), reflexiona el quehacer pedagógico de la metodología en dos realidades distintas de la ciudad: un colegio oficial y el otro privado. Ambos colegios, de entornos sociales y económicos muy diferentes, implementan la metodología del AC. Aunque esta forma de enseñanza requiere de un proceso amplio y de gran esfuerzo, Gómez (2021), precisa que la implementación del AC “va más allá de reunir a las personas en grupos, debe haber una previa planeación de las actividades y siempre tener claro el propósito de aprendizaje, el objetivo de cada actividad. A su vez, el trabajo cooperativo requiere creatividad” (p. 3). Al mismo tiempo, la metodología pone de manifiesto la necesidad de educar a los estudiantes en ambientes colaborativos, donde los estudiantes puedan adquirir habilidades como la empatía, la capacidad de escucha y la apertura a los demás.

La profesora Adriana Esperanza Niño Sánchez (2023), llevó a cabo una investigación en el colegio Champagnat de Bogotá, sobre *Aprendizaje Cooperativo como estrategia pedagógica*

en el alcance de los estándares básicos de competencia en comprensión de lectura en lengua extranjera: inglés en los estudiantes de grado undécimo. La docente ha implementado el AC en el aula y reconoce que esta metodología ayuda a mejorar las habilidades comunicativas de los estudiantes. Además, menciona que:

El estudiante se convierte en agente activo de su proceso de aprendizaje, involucrándose en él mismo, a través de la interacción entre pares y las incidencias que este proceso tiene en el mejoramiento académico, personal y social del estudiante al romper con estructuras individualistas que se extienden al campo de las relaciones interpersonales. (Niño, 2023, p.22)

A manera de ejemplo, esta investigación ha logrado fortalecer de manera significativa la habilidad de comprensión lectora. Al final, la autora sugiere que se realicen estudios adicionales para explorar las implicaciones del AC en diferentes áreas del conocimiento, así como sus contribuciones específicas para fomentar la sana convivencia entre los estudiantes y lograr un ambiente escolar positivo.

Referentes en la Facultad de Educación de la Universidad de La Salle, Bogotá.

En la base de datos del programa de Licenciatura en Educación Religiosa Escolar de la Universidad de La Salle, no hay estudios disponibles sobre el aprendizaje cooperativo, pero sí se encontraron 25 investigaciones en los demás programas de licenciaturas y en la maestría en educación. Igualmente, después de revisar los resúmenes (*abstracts*) y las palabras clave, se resaltan dos investigaciones sobre este tema.

En la maestría en docencia se encontró la investigación denominada *El Aprendizaje Cooperativo, una estrategia didáctica para el fortalecimiento en habilidades básicas del pensamiento crítico mediado por la enseñanza del inglés. Un estudio en cuatro escuelas rurales de Cundinamarca con estudiantes de educación básica*. Esta investigación se desarrolló en el contexto rural de Colombia, donde ciertas comunidades campesinas han sufrido las consecuencias del conflicto armado y la violencia. Las autoras, Viviana Luna Díaz, Julio Polanía Santana y Natalia Rivera Castro, consideran que el diseño y la implementación del AC en el aula, requiere de un proceso a largo plazo, sistemático y riguroso. Por otro lado, señalan:

En relación al desarrollo de habilidades sociales y de pensamiento, la creciente necesidad que tiene cooperar para aprender, propicia la construcción de tolerancia y paz al interior del aula; lo cual es completamente posible bajo la premisa de que la única forma de alcanzar las metas personales es a través de alcanzar las metas del equipo; razón por la cual el esfuerzo por aprender es mucho más valorado por la comunidad educativa y aumenta la motivación por el aprendizaje. (Luna, et al., 2022, p. 53)

Lo anterior, el compromiso del docente implica una mentalidad abierta y una disposición creativa para examinar constantemente sus prácticas personales en el campo de la enseñanza. Además, los autores, sostienen que el AC genera habilidades de pensamiento crítico, social y comunicativo e impactan positivamente en la promoción de la paz y la convivencia pacífica.

El otro trabajo investigativo se denomina *Educación Religiosa Escolar desde el Enfoque de las Capacidades Humanas de Martha Nussbaum. Una propuesta curricular para la experiencia del proyecto de vida en los jóvenes de undécimo grado del Colegio Rogelio Salmona I.E.D.* de Juan Felipe Mónoga Cáceres (2021) del Programa de Licenciatura de Educación

Religiosa Escolar, a pesar de no estar focalizado en el AC, este trabajo realiza un análisis sobre las diez capacidades que aporta la filósofa estadounidense, Martha Craven Nussbaum. Con base en este estudio, surgió esta pregunta: ¿En qué medida el aprendizaje cooperativo puede impulsar la capacidad de “afiliación” y por qué es fundamental fomentar esta habilidad en el contexto educativo? La afiliación, según Nussbaum (2012), es la capacidad de “poder vivir con y para los demás, reconocer y mostrar interés por otros seres humanos, participar en formas diversas de interacción social; ser capaces de imaginar la situación de otro u otra” (p. 54). Esta perspectiva filosófico-educativa es afín a la intención nuclear del AC: la formación en la sana convivencia, la colaboración con otros, la participación en diferentes formas de interacción social, como también el cultivo decidido de la facultad de ponerse en el lugar de los otros y comprender su situación. El autor concluye que el enfoque de estas capacidades posibilita:

Reafirmar el lugar y dignidad que la persona o el estudiante ocupan en el centro de todo acto educativo, así como la educación asume a la persona como lugar y objetivo de su formación y acompañamiento. Además, el enfoque en la educación religiosa promueve espacios de libertad, de emancipación y de liberación humana que les permite a los estudiantes configurar proyectos de vida más sólidos y auténticos. (Mónoga, 2021, p. 263)

En otro orden de ideas, los elementos planteados anteriormente, contribuyen al ámbito de la Educación Religiosa Escolar al abordar y combatir la discriminación por la raza, sexo y género. Fomentan, además, el respeto mutuo y la tolerancia, que son fundamentales para contrarrestar la intolerancia religiosa y la xenofobia latentes en nuestra sociedad.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Contexto de la investigación.

Identificación del plantel educativo.

Figura 1

Fachada central del Colegio Champagnat de Bogotá.



Nota. La fotografía pertenece a este sitio: <https://mapio.net/images-p/2538373.jpg>

Este trabajo de grado, del Programa de Licenciatura en Educación Religiosa Escolar (LER) de la Universidad de la Salle, se desarrolla en el Colegio Champagnat de Bogotá, donde ejercen su labor educativa dos estudiantes de la LER. Se trata de una institución católica dirigida por la comunidad de los Hermanos Maristas de la Enseñanza. Su misión educativa está basada por la pedagogía marista, caracterizada por el amor a María, la Madre de Jesús de Nazaret, el Cristo, el espíritu de familia, el amor al trabajo, la sencillez de vida, la solidaridad y la pedagogía de la presencia. Su proyecto educativo busca que los niños, niñas y jóvenes conozcan y amen a

Jesucristo, ayudándoles a ser buenos cristianos y virtuosos ciudadanos, haciendo realidad el sueño de San Marcelino Champagnat (PEI, 2024).

Dentro del horizonte institucional, la visión del colegio Champagnat, señala que, para el año 2028, los colegios Maristas de Colombia habrán desarrollado su propósito de innovación en el proyecto educativo evangelizador (solidario) de los centros escolares mediante la implementación del bilingüismo, la investigación educativa y las metodologías activas; fortaleciendo ambientes escolares agradables, motivantes y seguros para los estudiantes y sus familias (PEI, 2024). En la actualidad, el Colegio ha actualizado su proyecto educativo y se encuentra en un proceso de mejoramiento de las prácticas pedagógicas, implementando nuevas metodologías que buscan excelentes resultados al proceso académico y formativo de los estudiantes.

Figura 2

Escudo del Colegio Champagnat de Bogotá.



Nota. La imagen pertenece a este sitio <https://colegiochampagnat.edu.co/>

En el capítulo II del Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Colegio Champagnat de Bogotá, nos presenta la reseña histórica de la institución, su ubicación y otros elementos del contexto de la investigación, como se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 1

Identificación del plantel educativo.

Plantel educativo: Colegio Champagnat Bogotá
<p>Propietario: Comunidad de Hermanos Maristas de la Enseñanza. Dirección: Carrera 17 Número 39B – 51 Teléfonos: 340 3340/41/42/43. Página Web: www.colegiochampagnat.edu.co Ciudad: Bogotá D.C. Código DANE: 311001009023 Código ICFES: 023101 NIT: 860 006 744-9</p>
<p>Año de Fundación: febrero 14 de 1938. Modalidad: Académico. Clase: Privado. Carácter: Mixto. Calendario: A. Jornada: Única. No. de cursos: 38. Horario: Preescolar y Básica Primaria de 6:30 am. - 1:45 pm. - Básica Secundaria y Media de 6:30 am.- 1:55 pm.</p>
<p>Resolución de aprobación: 1077 del 30 de marzo del 2000.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educación preescolar: grado de Transición. • Educación básica primaria: 1° a 5° • Educación básica secundaria: 6° a 9o • Educación media: 10° y 11°

Nota. Esta tabla presenta información relevante sobre la identificación del colegio Champagnat, incluida en el Proyecto Educativo Institucional (PEI, 2024). Tomado de <https://colegiochampagnat.edu.co/wp-content/uploads/2024/04/PEI-2024-08092023.pdf>

Reseña histórica del Colegio Champagnat.

El Colegio del Carmen abrió sus puertas el 14 de febrero de 1938 bajo el nombre de Instituto del Carmen, con una matrícula inicial de 49 estudiantes en los tres primeros grados de primaria. Sin embargo, la demanda pronto superó las expectativas y el número de alumnos se incrementó a 78 en el primer año. Para atender a esta creciente demanda, en 1939 se alquiló un local más amplio

en la calle 44 con carrera 16. Esta medida permitió la expansión gradual de la oferta educativa, alcanzando una matrícula superior a los 300 alumnos en 1944.

Anticipando el continuo éxito del colegio, en mayo de 1939 se adquirió un lote de terreno en la Urbanización "La Magdalena", ubicado en la Avenida 39, entre carreras 17 y 17A, con el propósito de construir una sede moderna y adecuada para las necesidades de la institución. En octubre de 1941, el Inspector Nacional de Educación, Dr. José M. Restrepo Millán, realizó una visita al colegio, emitiendo un informe favorable que condujo a la aprobación oficial de los estudios por Decreto No.82 del 29 de enero de 1942.

Con el crecimiento de la jornada adicional, se alcanzó en 1980 un total de 1890 estudiantes. Ese mismo año, durante la SEMAC (Semana Marista de Acción), se cambió el nombre de Instituto del Carmen por el de Colegio Champagnat, en honor al fundador Marista, el modelo a seguir por todos los educadores vinculados a esta Institución. Este sólido comienzo sentó las bases para el próspero futuro del Colegio Champagnat, una institución educativa que ha demostrado un compromiso inquebrantable con la excelencia académica y el desarrollo integral de sus estudiantes a lo largo de las décadas.

Diagnóstico y ubicación local del colegio.

Actualmente el colegio se encuentra ubicado en el barrio La Magdalena, pertenece a La localidad 13 "Teusaquillo", la cual está ubicada en el centro de la ciudad y limita, Occidente: Avenida carrera 68, Sur: Calle 26, Avenida de las Américas, Calle 19 y el Ferrocarril de Cundinamarca, Norte: Calle 63, Oriente: Avenida Caracas; y en esta sede funciona las secciones de preescolar, primaria y bachillerato.

El Colegio Champagnat goza de una ubicación privilegiada en Bogotá, rodeado de un entorno que favorece el desarrollo integral de sus estudiantes. En el ámbito educativo, el colegio se encuentra cercano a instituciones de todos los niveles, desde preescolares hasta universidades, lo que propicia un intercambio académico y cultural enriquecedor. Además, su afiliación a CONACED-Cundinamarca, (Confederación Católica de Educación), que reúne a los colegios católicos de Bogotá y Cundinamarca, le permite estar a la vanguardia en las mejores prácticas educativas.

En cuanto a las organizaciones del Estado, la cercanía del colegio a entidades como la Estación 40 de la Policía Nacional, la Comisaría de Familia, el Instituto Colombiano Agustín Codazzi, INGEOMINAS, Icontec, Sena, entre otras, brinda un marco de seguridad y acceso a servicios públicos esenciales. Además, el entorno verde del Parque Nacional Olaya Herrera, el parque longitudinal Park Way y el Museo de la Universidad Nacional de Colombia ofrecen espacios propicios para el esparcimiento, la recreación y el contacto con la naturaleza.

En el ámbito empresarial, el colegio está rodeado de empresas como RCN, Radio Melodía, centros de Caracol TV, agencias de viajes, restaurantes, hoteles y entidades bancarias, lo que permite a los estudiantes familiarizarse con el mundo laboral y las oportunidades profesionales que ofrece la ciudad.

Finalmente, en lo cultural, la cercanía a lugares como la Casa Ensemble, la Casa del Teatro Nacional y la Casa de la Historia de Diana Uribe brinda a los estudiantes la posibilidad de acceder a una oferta cultural diversa y enriquecedora, fomentando su sensibilidad artística y su apreciación por el patrimonio cultural.

Situaciones problemáticas configuradoras del problema de investigación.

Situaciones de carácter general.

En la actualidad, se hace cada vez más evidente que los valores de la sociedad llevan a asociar lo individual con la competitividad. No sin razón, la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (UNESCO, 1996), presidida por Jacques Delors, plantea la siguiente pregunta: “¿Cómo aprender a vivir juntos en la “aldea planetaria” si no podemos vivir en las comunidades a las que pertenecemos por naturaleza: la nación, la región, la ciudad, el pueblo, la vecindad?” (p. 16). Esta cuestión pone de manifiesto la urgente necesidad de una educación capaz de responder eficazmente a la crisis de los vínculos sociales y de contribuir a la lucha contra la discriminación social, sea por pensar diferente o por pertenecer a modelos culturales diversos. En este macro contextual, ¿Qué papel juega la escuela en el fortalecimiento de lo comunitario el cual implica una interacción social más equitativa y cohesionada?

Al poner la mirada en Colombia, existe una serie de problemáticas que afectan a varios sectores del país, vinculadas a intereses sociales particulares. Entre ellas se destacan el conflicto armado, el microtráfico y narcotráfico, la violencia, la homofobia, la xenofobia, entre otras. Frente a esta compleja realidad, es necesario propiciar espacios de paz, justicia y solidaridad, como también implementar proyectos hacia un entendimiento y aprendizaje en común. Se necesita en estos tiempos una ciudadanía participativa y comunitaria, o, como lo señala el vicerrector académico de la universidad de La Salle, una educación cimentada en principios y valores que promuevan la creación de escenarios para la sana convivencia, el pensamiento crítico, el compromiso ético y político, el respeto por la diversidad, así como la gestión de los conflictos como una oportunidad para el aprendizaje, tanto a nivel individual como colectivo

(Díaz, 2024). En otras palabras, la escuela es un espacio privilegiado y el crisol de nuevas prácticas de enseñanza y aprendizaje que promueve la innovación, participación y colaboración.

Para que el país continúe avanzando hacia una mejor calidad de vida, es fundamental que el estado, la escuela y, por supuesto, la familia, admitan las nuevas apuestas pedagógicas que contribuyen a la construcción de comunidades sanas y pacíficas. Así como el texto, *Revisión de las políticas nacionales de educación en Colombia*, indica: “Los gobiernos locales deberán desempeñar un papel mucho más proactivo para facilitar la cooperación entre las escuelas secundarias, con el fin de crear eficiencias y crear redes de directivos docentes y de maestros quienes puedan mejorar la calidad de la educación” (OCDE y MEN, 2016, p. 257). En efecto, TODOS, están llamados a responder audazmente al entorno en el que viven y a comprometerse con el cambio de sus contextos.

Situaciones de carácter institucional.

Antes de señalar las situaciones problemáticas que trazan los contornos del problema de investigación de este trabajo de grado, conviene precisar que la Comunidad de los Hermanos Maristas optó, en el año 2018 por el AC como enfoque metodológico para todos sus colegios en Colombia. Por tanto, las situaciones problemáticas que se enuncian seguidamente tienen que ver exclusivamente con la implementación de esta opción pedagógica en el Colegio Champagnat de Bogotá, y particularmente las relacionadas con su aplicación en el área de ERE.

En la Coordinación Académica del Colegio Champagnat de Bogotá existe un informe de acompañamiento y seguimiento a los docentes de los grados cuarto a undécimo del año 2023. El

documento, como instrumento de evaluación, plantea algunos aspectos por mejorar en la aplicación de la metodología del AC.

Se percibe una aplicación de la metodología de manera “pausada y lenta” (2023, p. 1). Allí se plantea, subsecuentemente, la necesidad de analizar cuidadosamente las fortalezas y debilidades experimentadas en ese año escolar (Torrego y Negro, 2014, p.266). El documento señala también que la salida y llegada de nuevos profesores a la institución afecta el progreso sistemático de implementación de la metodología del AC. Así, la actualización permanente de los docentes -nuevos y antiguos- deviene una necesidad importante, dedicando tiempo a la lectura, la autoformación y la aplicación de técnicas cooperativas respaldadas, por documentos e investigaciones académicas. En tal sentido, el colegio debe continuar brindando regularmente oportunidades de capacitación y promover encuentros para reforzar ejecución de la propuesta en el aula.

Este cambio metodológico implica dejar atrás enfoques y prácticas pedagógicas tradicionales para adoptar nuevas propuestas innovadoras. Por ejemplo, la disposición del aula debe organizarse en mesas de trabajo con un máximo de cuatro estudiantes, evitando la enseñanza en filas. Por eso los docentes con una larga experiencia en la institución han tenido que desaprender prácticas del pasado y adquirir nuevas estructuras de enseñanza, nuevos lineamientos y emplear técnicas innovadoras. A estos desafíos se ha sumado la creación de rúbricas analíticas de competencias y la planeación de las actividades usando el método ELI (Enseñanza Libre de Improvisación), es decir, una secuencia de actividades que siempre está en función de lo que se quiere lograr (Ferreiro, 2014, p. 71).

Todos estos procesos requieren que los nuevos docentes se familiaricen con la metodología para adaptarse de manera más eficiente al proyecto educativo del colegio. En efecto, este es una suerte de escenario en constante evolución, que exige permanente formación para superar estos desafíos, haciendo uso del AC en el aula para mejorar la enseñanza y la formación de los estudiantes.

Hay otra situación problematizadora identificada en la institución: en ocasiones, algunos padres de familia y estudiantes de grado undécimo manifiestan inconformismo o resistencia para trabajar en los grupos base, prefiriendo muchas veces formar grupos informales o mostrando preferencia por un aprendizaje personalizado. Por consiguiente, surge este interrogante: ¿Cómo se está implementando el aprendizaje cooperativo en nuestras aulas? Conforme a Pujolàs (2010), explica que para un adecuado trabajo cooperativo “se tiene que ir alternando el trabajo con el equipo de base, el trabajo en gran grupo, el trabajo en pareja u otros equipos esporádicos y el trabajo individual” (p. 108). Por ende, es importante observar la aplicación de esta metodología en cada área académica, teniendo en cuenta que el estudiante posee una historia personal, experiencias únicas cognitivas y emocionales. Estos factores deben ser tenidos en cuenta si se espera fortalecer el aprendizaje comunitario y la cohesión grupal.

En cuanto a la inclusión, en las aulas del colegio se cuenta con estudiantes que presentan diferentes capacidades y niveles de adquisición de conocimientos, lo que motiva a buscar estrategias efectivas para fomentar su desarrollo integral y un aprendizaje de manera equitativa. Surge, entonces, la pregunta ¿Cómo el AC puede promover la formación de auténticas comunidades de aprendizaje, donde se evite la exclusión, la competitividad y se acepten a todos los estudiantes sin importar sus habilidades o barreras del aprendizaje?

En última instancia, el Sistema de Evaluación de estudiantes del Colegio Champagnat de Bogotá está comprometido en cumplir con el Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017, garantizando que todo el alumnado, independientemente de sus necesidades educativas, tengan las condiciones adecuadas para su desarrollo personal y académico. De hecho, a través de una valoración pedagógica y familiar, se identifican las particularidades, ritmos, posibilidades y estilos de aprendizaje de cada estudiante, lo que servirá de base para la elaboración del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR).

Situaciones en el área de Educación Religiosa Escolar.

En el caso concreto de la Educación Religiosa Escolar, es imprescindible velar por las perspectivas de fe de los estudiantes, teniendo en cuenta una tensión exigente de la vida espiritual, expresada certeramente así por el Papa Francisco (2013): “La fe no es únicamente una opción individual. Por su misma naturaleza, se abre al “nosotros”, se da siempre dentro de la comunión de la Iglesia” (Francisco, Lumen Fidei, No 39). Así, la articulación apropiada de esta doble dimensión constitutiva y constituyente de la fe es un gran reto para la implementación del AC en la ERE.

Con relación al equipo de profesores del área de Educación Religiosa Escolar del Colegio Champagnat, el documento de evaluación del año 2023 constata que están haciendo un gran esfuerzo para mejorar la aplicación del AC en sus clases. Son conscientes que esta metodología requiere una cuidadosa planificación para ser efectiva. No obstante, se enfrentan al desafío de integrar la teoría, el método, las técnicas y la evaluación, tanto cualitativa como cuantitativa, con la dimensión espiritual y religiosa de los estudiantes.

También, para este grupo específico de profesores de ERE del Colegio Champagnat, salir de las prácticas tradicionales implicará realizar una evaluación colectiva, como condición *sin qua non* para mejorar la evaluación individual a través del grupo, promover la coevaluación y enseñar a autoevaluarse (Johnson y Johnson, 2018, p. 205). En ocasiones, los medios y las técnicas del AC presentan resultados positivos con ciertos grupos, aunque en otras situaciones es necesario replantear la propuesta.

Ante estas realidades, reflexionar sobre la manera como se está abordando el AC en la comunidad educativa, particularmente en el ámbito de la Educación Religiosa Escolar. La cuestión decisiva se puede formular así: ¿Cómo reflexionar sobre lo que están haciendo los maestros de ERE del Colegio Champagnat para potenciar el desarrollo de las habilidades sociales y fomentar la comprensión y empatía hacia los demás a través de esta metodología? El documento final del Sínodo de los obispos *Los jóvenes, la fe y el discernimiento vocacional* (2018), plantea una orientación sobre la búsqueda de respuestas a este interrogante: “no basta con tener las estructuras si en ellas no se desarrollan relaciones auténticas; de hecho, lo que evangeliza es la calidad de tales relaciones” (Nº 128). Urge, por tanto, examinar lo que está ocurriendo a nivel interno, en los grupos formados, mediante esta metodología.

En la clase de Educación Religiosa Escolar es primordial encontrar herramientas que impulsen a los estudiantes a trascender visiones simplistas de lo que significa el trabajo en grupo. Desde la perspectiva de la fe cristiana, propia del Colegio Champagnat, es importante aprender unos de otros, promoviendo la solidaridad, la sana convivencia, velar por la equidad, el pluralismo, la paz y la justicia (Ciro Moncada, 2020), y respetar la intencionalidad de los fines de la educación estipulados en la Ley 115 de 1994 en el artículo 5. El compromiso de los maestros de ERE debe ser construir comunidades de fe sólidas en un mundo globalizado, secularizado y

en constante cambio. Edificar una sociedad más humana y fraterna, donde las diferencias sean vistas como complementarias en lugar de ser motivo de exclusión. De esta manera, preparar a los estudiantes para asumir responsabilidades, caminar juntos y colaborar con otros.

Pregunta Investigación:

A partir de las situaciones problemáticas identificadas en el Colegio Champagnat, se formula esta pregunta central para esta investigación:

¿Cuáles son los aportes del aprendizaje cooperativo implementado en el Colegio Champagnat de Bogotá a los estudiantes del grado undécimo en la transición cognitiva individual a comunidades de aprendizaje desde el área de Educación Religiosa Escolar?

JUSTIFICACIÓN

El desarrollo de este trabajo de investigación es importante porque brinda una fundamentación teórica sobre el AC desarrollado en las aulas de clases del colegio Champagnat de Bogotá, en especial en el área de Educación Religiosa Escolar. En cuanto a lo metodológico y práctico, el AC aplicado en esta institución compromete a todos los maestros a una seria actualización pedagógica, invitándolos a salir de estructuras tradicionales e implementar esta metodología activa cuyo propósito sea generar habilidades sociales en los estudiantes, la cohesión grupal y el valor de la comunidad en una sociedad donde impera el individualismo y la competitividad.

Los autores, Torrego y Negro (2014) afirman que uno de los tantos desafíos que presenta el mundo actual es “el vivir en un mundo globalizado pero tensionado con una importante tendencia a la fragmentación y al individualismo, lo que convierte en crucial la capacidad de relacionarse bien con otros, cooperar, trabajar en equipo y manejar y resolver conflictos” (p.22). A partir del planteamiento precedente, este trabajo de grado busca identificar los beneficios del AC implementado desde hace cinco años en el Colegio Champagnat de Bogotá.

Desde una mirada proyectiva, la investigación incluirá la elaboración de un cuadro DOFA para identificar los desafíos, oportunidades, fortalezas y amenazas que surgen de las mismas experiencias de los estudiantes de grado undécimo. Aún persiste el desafío de transformar una cultura centrada en el individualismo, promoviendo el compromiso colectivo, especialmente ante las exigencias del mundo actual, donde los problemas tan complejos exigen la colaboración y la participación. En este contexto, resulta fundamental que los estudiantes, en virtud de la educación, se sientan motivados a cooperar con sus compañeros, que fomenten las habilidades necesarias para pensar en lo común y trabajar en su construcción y defensa, que

descubran los alcances del aprendizaje cooperativo dentro del contexto colombiano, que reclama de sus ciudadanos habilidades y sensibilidades comunitarias como las que justamente intenta promover el AC.

OBJETIVOS

Objetivo general.

Identificar los aportes del aprendizaje cooperativo desarrollado en el Colegio Champagnat de Bogotá a los estudiantes de grado undécimo, particularmente los relacionados con la transición cognitiva individual a comunidades de aprendizaje desde el área de Educación Religiosa Escolar.

Objetivos específicos.

1. Formular los temas nucleares del aprendizaje cooperativo mediante una revisión de la literatura más representativa en este campo.
2. Determinar los aportes y desafíos de la implementación del aprendizaje cooperativo en el área de Educación Religiosa Escolar, a través de las experiencias vividas por los estudiantes de grado undécimo del Colegio Champagnat de Bogotá.
3. Elaborar una matriz de Debilidades, Oportunidades, Fortalezas y Amenazas (DOFA) basada en la voz de los estudiantes de undécimo grado del Colegio Champagnat de Bogotá.

MARCO TEÓRICO

San Marcelino Champagnat y rasgos de la pedagogía de los Hermanos Maristas de la enseñanza.

La comunidad de los Hermanos Maristas de la Enseñanza tuvo sus orígenes en la visión de un sacerdote francés llamado Marcelino José Benito Champagnat, el 2 de enero de 1817. Un joven campesino que, tras vivir diversas experiencias que marcaron su niñez después de la revolución francesa, decidió fundar una congregación religiosa de hermanos dedicados a la educación, catequesis y evangelización de los niños, adolescentes y jóvenes, especialmente a los más necesitados. Al respecto, Lanfrey (2015), dice:

Marcelino Champagnat entrevió muy pronto crear una sociedad de hermanos en razón de las dificultades vividas en su educación. Se compromete en el proyecto marista con la condición de que sus compañeros reconozcan la vocación propia de un hombre que lamenta su falta de instrucción y el no haber recibido de su familia y su parroquia más que un cristianismo superficial. Para él, en el contexto post-revolucionario, la pastoral rural se debe beneficiar de educadores cristianos dignos de ese nombre. Es lo que, por otra parte, refiere la Vida (p. 30): “Necesitamos Hermanos para hacer el catecismo, para ayudar a los misioneros, para entregar la escuela a los niños”. (p. 43)

Ahora bien, aunque, Marcelino no creó un método pedagógico propio, el libro *Tras las huellas de Marcelino Champagnat: Misión Educativa Marista* (2023), plantea que el Fundador, inspirado por el ejemplo de María, educadora de Jesús de Nazaret, desarrolló un sistema de valores educativos que fue perfeccionado con el tiempo. Además, “se esforzaba en crear un clima de buen trato con los niños y jóvenes. También demostró espíritu innovador al incorporar a

la enseñanza los métodos pedagógicos más efectivos de su tiempo” (p. 29). Un hombre que supo transmitir los valores del evangelio, que fomentó la creación de escuelas con ambientes agradables y centradas en las necesidades de los educandos, y que adaptó el método de los religiosos jesuitas y de los Hermanos de La Salle a su contexto.

Marcelino Champagnat, hombre intrépido, resiliente, apasionado y visionario, supo transformar la educación de su tiempo y fue ejemplo para los primeros hermanos. Esta herencia ha sido transmitida por más de 200 años y, en la actualidad, el carisma del fundador inspira e imprime horizontes renovadores a la educación y la pedagogía Marista. Así, con base en su testimonio, los Hermanos Maristas han construido y fortalecido su propio modelo educativo, cimentado en cinco pilares educativos: amar como María, sencillez de vida, espíritu de familia, amor al trabajo y pedagogía de la presencia (PEI, 2024).

Hacer vida estos valores maristas implica formar “al estilo de María”. Para todo educador inspirado en el testimonio de Marcelino Champagnat esto significa exactamente lo siguiente: acoger los valores de la humildad y la modestia, siendo consciente de sus propias limitaciones para generar relaciones auténticas con los demás. El “espíritu de familia” es una invitación a construir comunidades sanas y fraternas, como una familia que se ama y acoge lo pluricultural. El “amor al trabajo” exige tener espíritu de cooperación, sensibilidad social y disponibilidad para poner los propios talentos en favor de los demás. Finalmente, la “pedagogía de la presencia” promueve una actitud abierta que sabe acompañar los procesos de formación de los educandos (Misión Educativa Marista, 2023, p. 75).

El Aprendizaje Cooperativo promueve la Pedagogía Marista: espíritu de cooperación, sensibilidad y corresponsabilidad social.

Después de más de 200 años de historia, el sueño de Marcelino Champagnat perdura y brinda una educación basada en los principios maristas, buscando siempre la felicidad de los niños, adolescentes y jóvenes: “para educar, hay que amar y amar a todos por igual”. Con este precepto, la escuela marista busca transformar la enseñanza tradicional e incorporar nuevos métodos pedagógicos y recursos didácticos que fomenten la cooperación, la sensibilidad y la corresponsabilidad social. ¿Qué actitudes concretas suscita el aprendizaje cooperativo a la pedagogía marista? Ferreiro (2014), propone el AC como una filosofía y un modelo educativo aplicable a todas las actividades humanas. Además, el mismo autor, destaca:

La solución a la mayoría de los problemas contemporáneos a diferentes niveles difícilmente se logra por acciones individuales aisladas; se necesita la comunidad de esfuerzos para, de modo creativo, darles solución. No basta, por tanto, simplemente “estar en un grupo”: se requiere de modo intencionado que, al interior del mismo se establezcan relaciones de cooperación. *Cooperar* es compartir una experiencia vital, de cualquier índole y naturaleza; es trabajar juntos para lograr metas compartidas, resultados que beneficien tanto individual como colectivamente; es maximizar el aprendizaje y, por tanto, el crecimiento propio y el de los demás. Cooperar implica alcanzar beneficios mutuos a través de una interdependencia positiva entre y con el esfuerzo de todos. (p. 54)

El carisma marista, por su esencia, es comunitario y transformador. Promover el espíritu de familia, implica crear actitudes de apoyo mutuo, compartir experiencias con los demás,

generar espacios de sensibilidad social. Por este motivo, en el texto, *Líneas inspiradoras de la Misión Educativa en la Provincia Norandina*, considera:

Somos educadores comprometidos con la promoción de la justicia en el ámbito local, nacional e internacional, a través de campañas solidarias concretas y a través del día a día en cada asignatura, aprovechando los recursos que nos proporciona el currículo.

Evitamos un tipo de pedagogía que produzca una formación egoísta, que sólo busque el triunfo personal. Frente a ello, queremos formar personas preocupadas por los demás, solidarias con los más necesitados, que sean: “El Rostro y las manos de la tierna misericordia del Señor”. (2021, p. 52)

De esta manera, el AC promueve una educación más dinámica y comunitaria, propiciando los valores maristas y adaptados a las necesidades del siglo XXI. Este enfoque práctico exige una formación integral que facilite una reflexión profunda sobre la otredad. Es fundamental cultivar habilidades que permitan reconocer y valorar la diversidad, entendiendo que cada persona, con sus particularidades y experiencias, aporta una visión única al mundo.

De ahí que la comunidad de los Hermanos Maristas, considera que el centro educativo es el lugar de aprendizaje, vida y evangelización, espacio donde se enseña a: Aprender, Conocer, Hacer, Vivir juntos y Ser (Maristas Norandina, 2021, p.30). En consecuencia, este tipo de enseñanza-aprendizaje (conocimientos, habilidades y destrezas) lo adquieren los estudiantes a través de la experiencia, el estudio y la práctica al estilo educativo marista.

Implementación del Aprendizaje Cooperativo en los colegios maristas de Colombia: Colegio Champagnat de Bogotá.

El AC nació en Estados Unidos fruto de una larga trayectoria histórica de los aportes de la Escuela Nueva. Después de la pedagogía tradicional, la escuela activa tuvo otro enfoque centrado en el estudiante. Por esta razón, “la escuela activa de principios del siglo XX promovida por John Dewey (1859-1952) también enfatiza la necesidad de la interacción entre los alumnos y como parte de ella la ayuda mutua y la colaboración” (Ferreiro y Calderón, 2001, p.17). Visto de esta forma, la comunidad de Hermanos Maristas ha adoptado esta metodología en los colegios de Colombia para mejorar la enseñanza y así actualizar sus prácticas pedagógicas en todo el bachillerato.

Desde el año 2016, un grupo de profesores del Instituto Champagnat de Pasto, inspirados por la pregunta del Hno. Óscar Montoya Álvarez: “¿Qué estamos haciendo para innovar dentro de las aulas de clase?”, comenzaron a reflexionar profundamente sobre la práctica pedagógica empleada en la institución. Este interrogante se convirtió en el detonante principal que impulsó el análisis crítico y transformador en la búsqueda de nuevas metodologías que favoreciera a los estudiantes. Con el paso del tiempo, en el año 2018, el Departamento de Educación Marista Colombia, apostando por la innovación educativa, quiso transformar sus métodos de enseñanza a través de la implementación de las metodologías activas en todas las instituciones que administra la comunidad en el país. En una primera fase de esta propuesta, el coordinador de ese entonces, el Hno. Nelson Eduardo Cardona Muñoz, PhD., lideró la estructuración del proyecto. Posteriormente, se designó a la Mg. Ximena Lucía Jurado Miranda como líder y facilitadora cuyo principal objetivo era brindar el acompañamiento necesario para la transición de modelos tradicionales a una propuesta novedosa.

En la fase dos del proyecto, se llevó a cabo la planificación e implementación de acciones dirigidas a alcanzar los objetivos establecidos para las nuevas metodologías. Entre estas acciones fueron: el nombramiento de un líder en aprendizaje cooperativo; encuentros nacionales de formación pedagógica para experimentar de manera práctica el AC; jornadas de capacitación en las instituciones maristas de Colombia, adaptadas a sus contextos y necesidades específicas. La intención de este proceso de formación ayudó a fortalecer las redes de toda la comunidad educativa. Al respecto, Pujolàs (2010), añade:

Es importante tener una idea clara de qué es una comunidad —aunque cueste definirla—, si pretendemos que el centro escolar sea eso, reforzando la red de relaciones entre todos sus miembros. Las personas de un centro escolar se convierten en una comunidad si todas se sienten vinculadas, aceptadas y respaldadas, y si cada una de ellas respalda y anima a los compañeros y a los otros miembros de la comunidad, al tiempo que se satisfacen las necesidades educativas. (p. 39)

Por lo tanto, se diseñó un plan de seguimiento y ejecución que incluía la formación y autoformación en las nuevas metodologías, la aplicación gradual de las estrategias, sesiones de reflexión y la creación de comunidades de aprendizaje en el profesorado. Finalmente, se generaron aulas cooperativas con la fundamentación de las técnicas, estructuras y estrategias del AC.

En la tercera fase, se hizo imprescindible llevar a cabo un proceso de evaluación de la relevancia y validez del proyecto, con el fin de desarrollar planes de mejoramiento. Por lo tanto, los autores, Johnson y Johnson (2018), sustentan que “La evaluación puede precisar un ejercicio de razonamiento de mayor nivel sobre lo que se está aprendiendo. Esto mejora la calidad de la

experiencia de aprendizaje y enriquece los subsiguientes debates” (p. 19). A partir de ese momento, las instituciones maristas en Colombia han comenzado a presentar un informe semestral que detalla los progresos, reflexiones y desafíos en la implementación de la estrategia en sus colegios.

Tal como se ha puesto de manifiesto anteriormente, la propuesta se implementó en todos los colegios maristas, tanto privados como públicos, lo que permitió una mayor versatilidad en su aplicación y validación del proyecto. La metodología del AC está dirigida a trece instituciones maristas en Colombia, beneficiando a estudiantes, docentes, directivos y padres de familia de toda la comunidad educativa. Las sedes que se benefician de este proyecto están ubicadas en Ipiales, Pasto, Popayán, Cali, Armenia, Manizales, Ibagué y Bogotá, donde se destaca el colegio Champagnat como una de las cinco obras educativas involucradas en la capital del país.

Este proyecto, en la actualidad bajo la coordinación del Hno. Leonardo Yepes Núñez, PhD., y un equipo de educación marista del país, sigue siendo la apuesta metodológica de los Hermanos Maristas en Colombia. Las capacitaciones de maestros, a través de diplomados, talleres, simposios e investigaciones vinculadas a nuestras prácticas educativas es esencial para fortalecer la propuesta. Se ha adoptado así el desarrollo y la consolidación del AC como un pilar fundamental en todas las obras maristas en Colombia. El AC no solo se enfoca en satisfacer las necesidades educativas de los niños, adolescentes y jóvenes, sino que también promueve una estrategia de aprendizaje y enseñanza efectiva, contribuye a la formación integral, preparándolos de manera adecuada para enfrentar los desafíos del futuro.

En últimas, todas las instituciones maristas, especialmente el Colegio Champagnat de Bogotá, han apostado por este cambio en estos cinco años. La implementación del AC ha sido un

proceso educativo fruto de la reflexión conjunta de directivos y docentes, organizado por el Departamento de Educación Marista Colombia. En la actualidad, la atención se centra en la generación de instrumentos de evaluación aplicables únicamente para los docentes y medir su implicación. No obstante, se debe involucrar a los estudiantes y escuchar sus percepciones, ya que son ellos quienes viven la metodología en el aula. Esta propuesta permitirá a los docentes identificar sus contribuciones y resaltar áreas que requieren mejora en el proceso educativo.

Articulación del Aprendizaje Cooperativo en el Proyecto de Educación Religiosa Escolar Marista Colombia.

Fue en el año 2005, en respuesta a la Ley 115 de 1994, y reconociendo la importancia de integrar la Educación Religiosa como materia obligatoria en el currículo marista, cuando los hermanos, Nelson Eduardo Cardona Muñoz y José Julián Muñoz Burgos, vieron la necesidad de crear un Equipo Nacional de Educación Religiosa Escolar (ERE) para desarrollar un proyecto más estructurado y organizado que fortaleciera la formación religiosa en los colegios maristas de Colombia.

Tras este primer paso, el Equipo Nacional de ERE, se compromete a revisar los estándares de esta materia, diseñados por la Conferencia Episcopal de Colombia, y crear una nueva propuesta al estilo marista, que enriqueciera la perspectiva epistemológica y didáctica sobre la Educación Religiosa en las escuelas maristas del país. En el año 2006, las contribuciones del Hno. Ismar Portilla Benavides, doctor en Biblia por la Pontificia Universidad Gregoriana de Roma, y el profesor David Eduardo Lara Corredor, un asesor externo de la Universidad Javeriana de Bogotá, jugaron un papel importante en la construcción de la nueva propuesta curricular.

Luego de un trabajo coordinado y meticuloso, en el año 2008, se publicaron unas cartillas para orientar la labor pedagógica de los docentes de Educación Religiosa Escolar (ERE) para todas las escuelas maristas de Colombia. Estas cartillas, fueron: *“Horizontes y Perspectivas de la Educación Religiosa Escolar”*, *“Fundamentos Maristas de la Educación Religiosa Escolar”* y *“Perspectivas Pedagógicas de la Educación Religiosa Escolar”* (ERE Maristas Colombia, 2008). El objetivo de estas cartillas fue pensar en las necesidades de los estudiantes y ayudarles a la resignificación de su decisión religiosa, a través del diálogo con otras confesiones y religiones, manteniendo el enfoque cristológico y explorando distintas visiones del mundo y del ser humano, así como las diversas ideologías o posturas no religiosas (Meza, 2015, p. 22). Entre los resultados más significativos de este esfuerzo se cuentan las distinciones claras entre una clase de ERE, un encuentro pastoral y la catequesis, lo que cimentó la identidad, los fundamentos y los horizontes en esta área formativa. Además, las intenciones de este trabajo aportarían un significado más profundo a los objetivos de la ERE, tal como los presenta Meza (2015):

Propiciar un contacto con la tradición cultural y religiosa; hacer un aporte a la búsqueda del sentido (último) de la vida; constituir un compromiso en la historia para lograr un mundo nuevo y diverso; tener adecuados conocimientos sobre religión, lo religioso y la religiosidad; comprender lo religioso: valores y significados de la religión.; crecer en la dimensión religiosa y decidir ante los valores y significados religiosos (p. 24).

Durante este período, se organizaron encuentros zonales a los que asistieron todos los docentes, tanto de primaria como de secundaria. Estos encuentros sirvieron no solo para socializar y distribuir las cartillas, sino también para dar a conocer la nueva propuesta educativa e iniciar un trabajo fundamentado en los lineamientos establecidos.

A lo largo de una década, la propuesta original ha permanecido vigente. Para el año 2019, gracias al trabajo del Departamento de Educación Marista, liderado por el Hno. Nelson Eduardo Cardona Muñoz, PhD., y la colaboración de la asesora externa, Mg. Ximena Lucía Jurado Miranda, todas las áreas de formación de los establecimientos maristas se ajustan a las nuevas metodologías activas: la pedagogía Reggio Emilia (unidad infantil), el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) de primero a tercero y el Aprendizaje Cooperativo de cuarto a undécimo, respondiendo a la propuesta Marista Innova 3.0.

Finalmente, en respuesta a los nuevos cambios sociales, y tras realizar un análisis de las percepciones de los estudiantes de los colegios maristas, el nuevo equipo de Educación Religiosa Escolar ha llevado a cabo, desde hace tres años, una serie de ajustes al currículo. Este proceso ha sido guiado por la asesoría del Hno. Leonardo Yepes Núñez, PhD., en colaboración con la red de profesores de ERE a nivel nacional, y con el respaldo académico de destacados profesionales como los profesores, José Luis Meza Rueda de la Universidad Javeriana y Ciro Javier Moncada Guzmán de la Universidad Santo Tomás.

El Aprendizaje Cooperativo en la clase de Educación Religiosa Escolar.

El acervo cultural se erige gracias a la historia, la religión, la ciencia, el arte, la música, el lenguaje etc., y es fruto de las experiencias de una comunidad insertada en una sociedad determinada. El docente de Educación Religiosa Escolar debe formularse la siguiente pregunta: ¿Cómo incentivamos al estudiante a ver en la religión la posibilidad de poder otorgar sentido a la propia existencia? (Meza, 2019, p. 62). Por ello resulta importante reflexionar qué valor tiene el AC para el área de ERE. Inclusive, cuando se suscita el pensamiento crítico y el trabajo compartido, se parte de la persona humana como ente generador de preguntas, luego, estas

discusiones son presentadas a los demás individuos evitando una posición intimista, dividida, extremista o egoísta.

La comunidad de Hermanos Maristas de la enseñanza en Colombia se esfuerza por ofrecer una educación integral que responda a las necesidades del mundo actual, implementando el AC en todos los niveles del bachillerato. Al mismo tiempo, el Proyecto Educativo Institucional del Colegio Champagnat (PEI, 2024, p. 13) promueve la aplicación de metodologías activas que tengan en cuenta las circunstancias sociales del entorno, priorizando el desarrollo intrapersonal y, posteriormente, el interpersonal.

La importancia de la ERE en la escuela se manifiesta en la promoción decidida de herramientas para ahondar en la fe, la formación en valores y la convivencia social. Conviene subrayar, que en esta área y asignatura radica en que pueda suscitar cambios en toda la comunidad educativa a partir de una educación para la convivencia. Al respecto, Jiménez (2015), señala:

El aporte pedagógico de la educación religiosa escolar radica en que esta puede asumir y promover en la comunidad educativa un cambio que no obedece a una imposición de discursos, sino a la construcción compartida de una cotidianidad nueva, que hace de la convivencia un ejercicio democrático y comunitario a partir de las actitudes y valores del respeto, la colaboración, la participación, la conversación, la solidaridad, la gratuidad” (p. 272).

Es decir, cada momento de la clase de ERE cumple con los objetivos y lineamientos del proyecto de Educación Religiosa Escolar marista en Colombia. Además, tiene en cuenta la

formación de los valores maristas que suscita la sana convivencia en la escuela y busca preparar “buenos cristianos y virtuosos ciudadanos”, como lo deseaba San Marcelino Champagnat.

Evidentemente, el AC en la clase de ERE ha puesto sobre la mesa aspectos fundamentales como la comunidad, el respeto hacia las distintas creencias y la pluriculturalidad, entre otros. Estos temas son esenciales en la formación religiosa y, a través de la metodología cooperativa, se puede redireccionar el paradigma de la educación tradicional bancaria hacia un enfoque más centrado en el estudiante. Como lo señalan Torrego y Negro (2014):

Es bien sabido que la enseñanza tradicional consideraba que las interacciones entre alumnos no tenían valor educativo, por eso trataba de minimizarlas. Hoy sabemos que si éstas se organizan adecuadamente pueden generar un rico entorno de aprendizaje. Esta demanda ya ha sido recogida por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y en la Ley Orgánica de Educación (España), cuando se señala que entre las competencias básicas para los estudiantes de las próximas generaciones con vistas a que estén preparados para hacer frente a los desafíos y la complejidad del mundo que les tocará vivir es crucial la capacidad de relacionarse bien con otros, cooperar, trabajar en equipo y manejar y resolver conflictos. (p. 16)

Esta perspectiva invita a replantear las prácticas pedagógicas y a reconocer los beneficios que trae el AC. En cuanto al quehacer pedagógico, disciplinar y didáctico en el área de ERE, el profesor brasileño, Sérgio Rogério Azevedo Junqueira, en su texto: *¿Por qué enseñar “educación religiosa” en la escuela?*, promueve una enseñanza religiosa que enfatice los conocimientos desde el campo sociológico, fenomenológico, tradiciones y cultura, teologías, textos orales y sagradas escrituras, ethos, ritos. Considera, que el maestro es un educador y no un

agente religioso; el estudiante debe ser tratado con preguntas de conocimiento que le ayuden a pensar críticamente y reflexionar sobre su fe (Azevedo, 2007, p. 147).

No obstante, aparte de la construcción de saberes, el elemento más decisivo que puede aportar el AC es aprender a vivir con los demás. Una tarea para la ERE es desarrollar la comprensión del otro y la percepción de las interdependencias, realizar proyectos comunes, prepararse para gestionar los conflictos, fortalecer la propia identidad y respetar la de los demás, los valores del pluralismo, la comprensión mutua y la búsqueda de la paz (Moncada, 2020, p. 52). Naturalmente, no solo el estudiante asume un rol diferente, sino que también el perfil docente adquiere un papel más significativo de su enseñanza. El maestro pasa a ser un mediador del aprendizaje y las experiencias que se generan en la clase de ERE; estimula el desarrollo potencial de sus alumnos, corrige posibles errores y establece una relación bidireccional con ellos, convirtiéndose en un mediador activo del proceso educativo.

Otro aspecto importante tiene que ver con el potencial del AC para mejorar la educación inclusiva. El Decreto 1421 de 2017 reglamenta la atención educativa y plena a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos, con el propósito de acompañar su desarrollo, aprendizaje y participación. Se espera que en los centros educativos haya un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna. Resulta importante aprovechar esta metodología para brindar una mejor atención a los estudiantes con diferentes formas de aprendizaje y fomentar la colaboración entre ellos dentro de los grupos.

Definitivamente, el ser humano se construye en estrecha relación con el mundo y la sociedad. Es el resultado de un conjunto de interacciones sociales y requiere de

autoconocimiento y formación para desarrollarse plenamente. Para Novoa (2013), “la educación está llamada a fomentar la participación y la cooperación con los otros(as), en el conjunto de actividades que realiza con el fin de promover humanidad y vida, y no autodestrucción” (p. 180). Todo ser humano, por naturaleza, está en capacidad de formular preguntas, de pensar el sentido de la vida, del misterio trascendente, de buscar soluciones a problemas cotidianos, de sentirse interpelado por las realidades sociales y religiosas del entorno. Y todas estas posibilidades humanas se maximizan gracias a las relaciones directas con una comunidad de aprendizaje.

Contribuciones del Aprendizaje Cooperativo y la Educación Religiosa Escolar a la dimensión comunitaria en los procesos de fe.

La categoría “comunidad” es un punto clave para tener en cuenta en el currículo de la Educación Religiosa Escolar orientada a las instituciones maristas de Colombia. En la literatura estudiada sobre este tema, al hablar de comunidad el ser humano “se coloca mucho más allá del concepto de grupo, inclusive del grupo cooperativo en sí mismo” (Stigliano y Gentile, 2015, p. 16). Esto da lugar a una mayor consciencia de que tanto hombres como mujeres deben coexistir y construir juntos una sociedad más equitativa y solidaria.

La dimensión social de la ERE, según Meza y Suárez (2013), nos dice que “para la formación de la dimensión trascendente del sujeto no se realiza tan solo de manera privada, sino que la persona -en la búsqueda y formación de su conciencia- aprende de su entorno cultural y contexto social” (p. 43). Por esta razón, la ERE debe ser capaz de interpretar el valor y el significado de la dimensión religiosa, espiritual y comunitaria. Sin ir más lejos, en el contexto colombiano, donde la mayoría de los creyentes son cristianos, Colomer (2019), afirma que:

La experiencia cristiana no es solo una experiencia individual, sino que es, también, una experiencia individual social e histórica. La dimensión social corresponde a un momento constitutivo de nuestra realidad: estamos vertidos hacia los demás indefectiblemente. Es una versión estructural de convivencia. Y es esta convivencia con los otros la que constituye una sociedad. Una persona puede estar vertida a otra de dos modos: uno impersonal, solo como “otra”, o bien de modo personal, como “otra persona”; este último modo constituye una comunidad”. (p. 116)

Por lo anterior, la clase de ERE no solo enriquece la dimensión espiritual, sino que también nos permite explorar la dimensión comunitaria y fomentar el crecimiento personal a través del apoyo mutuo, el intercambio de experiencias que fortalecen los círculos de aprendizaje. En realidad, la integración de la dimensión comunitaria en los procesos de fe es fundamental para la creación de comunidades de aprendizaje, ya que promueven el paso de relaciones verticales a construcciones colaborativas, donde los demás se convierten en el hilo conductor que une y fortalece a cada integrante.

Empero, la sociedad actual parece estar atrapada en una burbuja del individualismo y la competitividad. La reflexión hecha por Lipovetsky (1986), en su libro *La era del vacío*, sostiene que: “... El mismo retorno a lo sagrado queda difuminado por la celeridad y la precariedad de existencias individuales regidas únicamente por sí mismas. La indiferencia pura designa la apoteosis de lo temporal y del sincretismo individualista” (p. 41). Este diagnóstico desafía a los educadores del siglo XXI a replantear sus prácticas pedagógicas, orientándolas hacia una enseñanza transformadora que supere la indiferencia, la cultura de lo inmediato y el individualismo, promoviendo una educación comunitaria que, sin importar sus creencias

religiosas, valore la participación y la colaboración. Un estilo de enseñanza-aprendizaje que permita a los estudiantes establecer relaciones significativas y sentido grupal.

A lo largo de los años, la educación ha cambiado, transformando también el rol del educador. Como señala Delors (1996), “el docente debe establecer una nueva relación con el alumno, pasar de la función de “solista” a la de “acompañante” ... guiando las mentes más que moldeándolas” (p. 164). Por lo tanto, un nuevo escenario educativo para los docentes será reconocer que ya no son el centro del proceso educativo; su función ahora es la de ser mediadores de la enseñanza y el aprendizaje. Además, es indispensable que el docente asuma la función de gestor educativo, desempeñándose como un vínculo y facilitador del tejido social (Novoa y Camacho, 2017, p. 26). De hecho, la construcción de la dimensión comunitaria es relacional y colaborativa. Se basa en una relación dinámica y recíproca entre el maestro y el estudiante, que no solo implica una transmisión de conocimientos, sino que también fomenta un aprendizaje conjunto, donde ambos crean sinergias pedagógicas y experiencias que se enriquecen mutuamente.

Para ilustrar el trabajo cooperativo en la clase de ERE, así como contribuir al desarrollo de la dimensión comunitaria, el colegio Champagnat de Bogotá ha implementado el uso de las mesas cooperativas en el salón de clases. La transición de la enseñanza en filas a mesas cooperativas tiene como objetivo generar experiencias sociales enriquecedoras. Además, este tipo de actividades permite la interacción de pensamientos, ideas, creencias y perspectivas. En otras palabras, a través del AC los procesos de fe se integran a la realidad cotidiana, brindando a los estudiantes la oportunidad de reflexionar y fundamentar sus propias convicciones, evitando el

adoctrinamiento y las posturas fundamentalistas que desequilibra lo comunitario (Ley 133 de 1994)³.

Cabe resaltar que los valiosos aportes emergentes en el ámbito comunitario pueden, en ocasiones, dar lugar a problemas que desbalancean el buen funcionamiento de las comunidades de aprendizaje. Este desbalance puede ser causa de las diversas formas en que los estudiantes perciben la fe, así como sus emociones y relaciones con los demás. Pero, según Pujolàs y Ramón indican, la autoevaluación grupal, la responsabilidad individual, la participación equitativa y la interacción simultánea pueden ayudar a autorregular las dinámicas comunitarias de los grupos cooperativos y así afrontar estas dificultades (2018, p. 69). En síntesis, para lograr una interdependencia positiva en la clase de ERE se necesita crear un entorno educativo que fomente la inclusión y el diálogo, ya que la dimensión comunitaria demanda espacios donde todas las voces sean escuchadas y valoradas.

³ Ley 133 de 1994: El Estado reconoce la diversidad de las creencias religiosas, las cuales no constituirán motivo de desigualdad o discriminación ante la ley que anulen o restrinjan el reconocimiento o ejercicio de los derechos fundamentales. Todas las confesiones religiosas e Iglesias son igualmente libres ante la Ley (Artículo 3).

DISEÑO METODOLÓGICO

Tipo de investigación: Cualitativo.

Este trabajo de grado optó por una investigación de tipo cualitativo para examinar la implementación de la metodología del AC en los estudiantes de grado undécimo del Colegio Champagnat de Bogotá. La finalidad del enfoque cualitativo, según Hernández et al. (2010), es “comprender la perspectiva de los participantes acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad” (p. 364). Este proceso investigativo, permite aquí a los autores indagar, cuestionar y analizar la realidad intrínseca de un grupo de estudiantes a partir de las prácticas cooperativas que se imparten en la institución mencionada.

La investigación científica cualitativa en el campo de las ciencias sociales tiene en cuenta tres características esenciales. Primero, desde una perspectiva filosófica de interpretación amplia, se enfoca en la forma en que se percibe, entiende, experimenta y se produce el mundo social. Segundo, se basa en métodos de recolección de datos flexibles y sensibles al contexto social. Tercero, se apoya en técnicas de análisis y explicación que buscan captar la complejidad, el detalle y el contexto de los fenómenos estudiados (Vasilachis, 2009, p. 25). De hecho, estos pasos distintivos llevan a comprender las vivencias y realidades de los individuos de la población investigada.

Ahora bien, existen varias razones para realizar una investigación cualitativa, específicamente en el campo educativo. Fundamentalmente, los educadores están en búsqueda continua para comprender los procesos educativos y tomar decisiones profesionales. Al mismo tiempo, los investigadores abordan problemas complejos en diversas realidades contextuales,

influenciadas por la cultura y la sociedad. Además, este tipo de estudio permite al profesorado diseñar nuevos programas, optimizar su práctica docente, evaluar el aprendizaje y asignar recursos de acuerdo con las necesidades cambiantes de los entornos (McMillan y Schumacher, 2005, pp. 6-7). De allí, investigar en el campo de la educación, ejerce un valor significativo, ya que permite estudiar las teorías epistemológicas, pensar en la innovación de las prácticas pedagógicas y comprender mejor los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este esfuerzo puede ser compartido mediante la publicación en revistas científicas y el intercambio de experiencias con otros profesionales que enriquecen la praxis educativa.

Enfoque de la investigación: Hermenéutico.

Esta investigación emplea un enfoque hermenéutico: los investigadores se dirigen al objeto de estudio con el objetivo de interpretar y comprender los fenómenos sociales y culturales del entorno. Es conveniente señalar que, para esta mirada interpretativa, “La práctica educativa puede ser transformada si se modifica la manera de comprenderla” (Hernández, 2023, p. 10). Así, la atención a la comprensión de las acciones de los agentes de la comunidad educativa llevará a una conciencia autorreflexiva bajo el estudio de la literatura proporcionada por la comunidad científica. Al implementar este enfoque brindará a los estudiantes, quienes son objeto de estudio, la oportunidad de compartir sus ideas, pensamientos y experiencias. En últimas, este proceso sistemático lleva a la interpretación, el análisis y la explicación de los resultados.

Técnicas e instrumentos de recolección y análisis de la información.

La investigación se llevó a cabo mediante dos técnicas principales: la entrevista y el grupo focal (Tabla 2). En principio, el objetivo de la entrevista fue obtener información relevante para el análisis y la comprensión del problema de investigación (Calvache, 2005, p.64). Luego, para

llevar a cabo este proceso metodológico y recopilar la información de los estudiantes, se elaboró un cuestionario utilizando la aplicación web *Microsoft Forms*. El esquema del estudio podría representarse en el Anexo 2 aquí abajo. Para usar este instrumento de recolección de datos, se tomó el diseño y la validación de un cuestionario existente sobre la medición del Aprendizaje Cooperativo en contextos educativos, realizado por la Universidad de Oviedo en España (Fernández et al., 2017). Se consideró no solo la relevancia de las afirmaciones en una escala tipo Likert que medían el nivel de acuerdo o desacuerdo, sino que también se formularon tres preguntas adicionales centradas en las percepciones sobre el AC y las recomendaciones que los participantes podrían ofrecer a la institución. Esta entrevista fue aplicada a 60 de 95 estudiantes del grado undécimo para obtener datos minuciosos sobre el tema de investigación.

La segunda técnica de investigación cualitativa fue el grupo focal, el cual consiste en una entrevista grupal específica a dos individuos seleccionados que comparten ciertas características relevantes para el propósito del estudio, guiados por un moderador que facilita el diálogo y la discusión (McMillan y Schumacher, 2005, p. 53). Tanto para las entrevistas y el grupo focal se contó con el consentimiento informado de los padres de familia de los estudiantes (Anexo 1).

Como resultado, los investigadores no se limitaron únicamente al guion de cuatro preguntas, sino que en el diálogo se elaboraron otras cuestiones para complementar el objetivo de la investigación (Ander-Egg, 2011, p.123). Es importante señalar que, para realizar este ejercicio, los dos entrevistados de los tres salones de undécimo se reunieron con los investigadores en la biblioteca y en la oficina del área de ERE del Colegio Champagnat⁴.

⁴ En el Anexo 2 se presentan las preguntas formuladas para la entrevista semiestructurada llevada a cabo con los estudiantes.

Otra parte de la investigación implicó el uso de herramientas propias del análisis documental: exploración bibliográfica en bases de datos, lectura de textos académicos para construir el estado de la cuestión, el marco teórico y la discusión de los datos recogidos por la investigación. Este trabajo documental (Arias, 2012), fundamentalmente centrado en la lectura crítica de los textos académicos seleccionados, supuso la realización de fichas bibliográficas, en virtud de las cuales se tomaron organizadamente notas sobre algunos aspectos: los problemas más destacados por los investigadores, sus planteamientos centrales, las objeciones más importantes que refutan, los debates aún abiertos, las temáticas en que subdividen y analizan el AC, entre otros. Por último, vino un trabajo escritural de tipo académico, con todas las propiedades que su calidad exige: claridad, coherencia textual, desarrollo argumentativo, ortografía, sintaxis y precisión lexical, entre otros.

En cuanto a la población-muestra de la entrevista, se trató de un grupo de 60 estudiantes de grado 11 del Colegio Champagnat de Bogotá, del año 2024, de un total de 95 que había en los tres grupos de undécimo. Participaron 31 estudiantes del 11A, 32 del 11B y 32 del 11C y sus edades oscilan entre los 16 y 17 años. Esta muestra se sitúa al interior del número total de los estudiantes del Colegio Champagnat que, a inicios del año 2024, y según información proporcionada por la secretaría académica, era de 840 estudiantes. Se habla entonces de una población finita, puesto que se conoce la cantidad de unidades que la integran (Sierra, 1991) y porque los individuos comparten una formación común al estilo pedagógico marista.

La población para el grupo focal estuvo conformada por 6 estudiantes del grado undécimo (Promoción 2024). Al igual que la entrevista, el método de muestreo utilizado en esta investigación es de tipo probabilístico por conglomerado, el cual selecciona aleatoriamente las

unidades de análisis de la población (R. Hernández et al., 2010). De los 95 estudiantes de undécimo grado, se tomaron dos estudiantes por cada salón, lo que da un total de 6 alumnos: 3 mujeres y 3 hombres.

Tabla 2:

Técnicas e instrumentos de recolección y análisis de la información.

Objetivo de la aplicación	Técnica	Instrumento	Población
Determinar los aportes y desafíos de la implementación del aprendizaje cooperativo en el área de Educación Religiosa Escolar, a través de las experiencias vividas por los estudiantes de grado undécimo del Colegio Champagnat de Bogotá.	Entrevista	Cuestionario en Microsoft Forms	60 estudiantes
	Grupo focal	Guion de conversación y ficha de consentimiento	6 estudiantes

Nota. Elaboración propia.

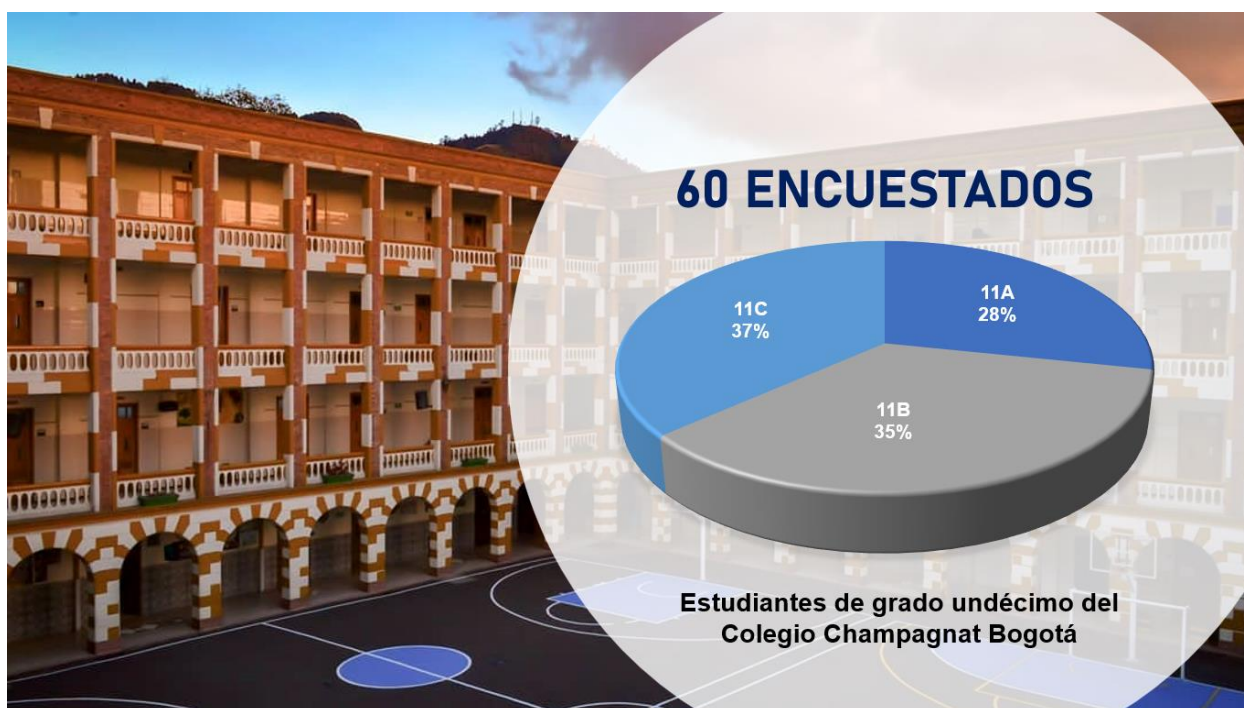
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS

Los datos revelados por la entrevista a la luz del marco teórico.

Para el análisis de los datos recopilados, se empleó el programa de Microsoft Excel, para el procesamiento y la visualización de la información (Anexo 2).

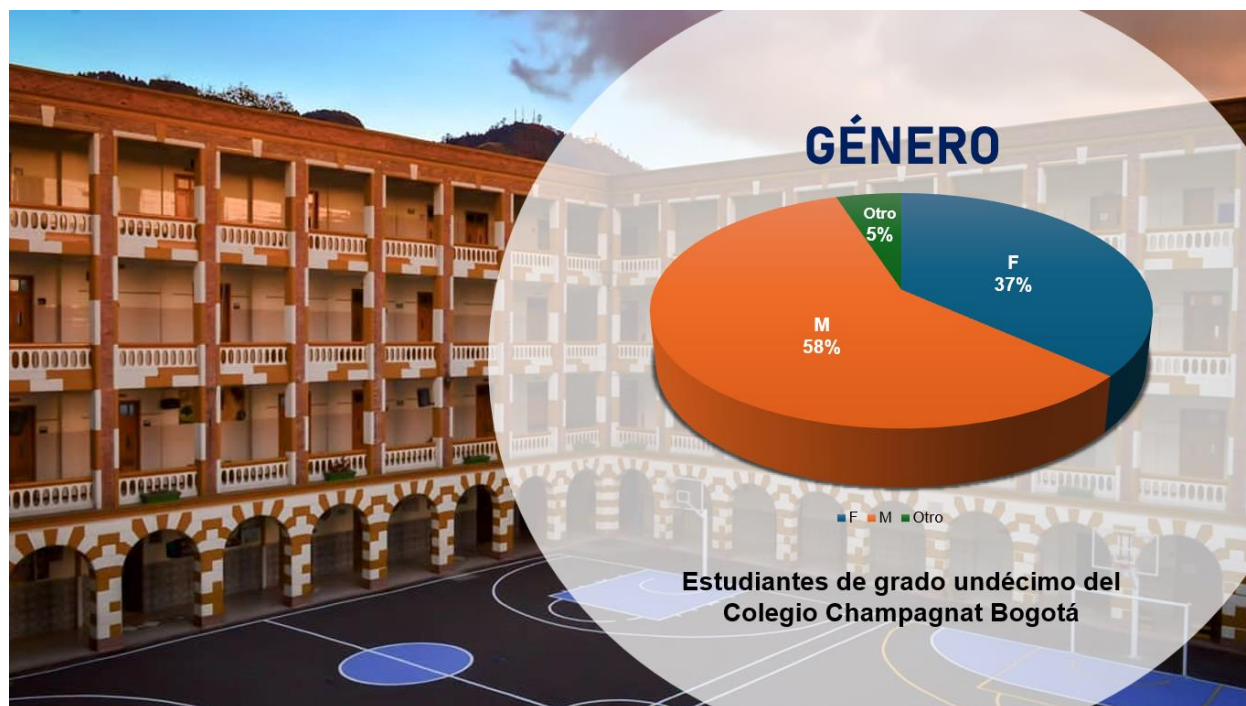
Figura 3.

Total, de encuestados



Nota. Se presentan el total y los porcentajes de los encuestados de los tres salones de undécimo grado. La entrevista fue desarrollada del 10 al 14 de junio de 2024.

La participación se distribuyó de la siguiente manera: 17 estudiantes (28%) pertenecientes al grado 11A, 21 estudiantes (35%) del grado 11B, y 22 estudiantes (37%) del grado 11C. En cuanto a la distribución por género, 22 de los encuestados se identificaron como femeninos, 35 como masculinos y 3 de otro género. Las edades de los estudiantes oscilan entre los 16, 17 y 18 años.

Figura 4.*Género.*

Nota. La gráfica presenta los porcentajes correspondientes a la distribución de género de los 60 estudiantes encuestados.

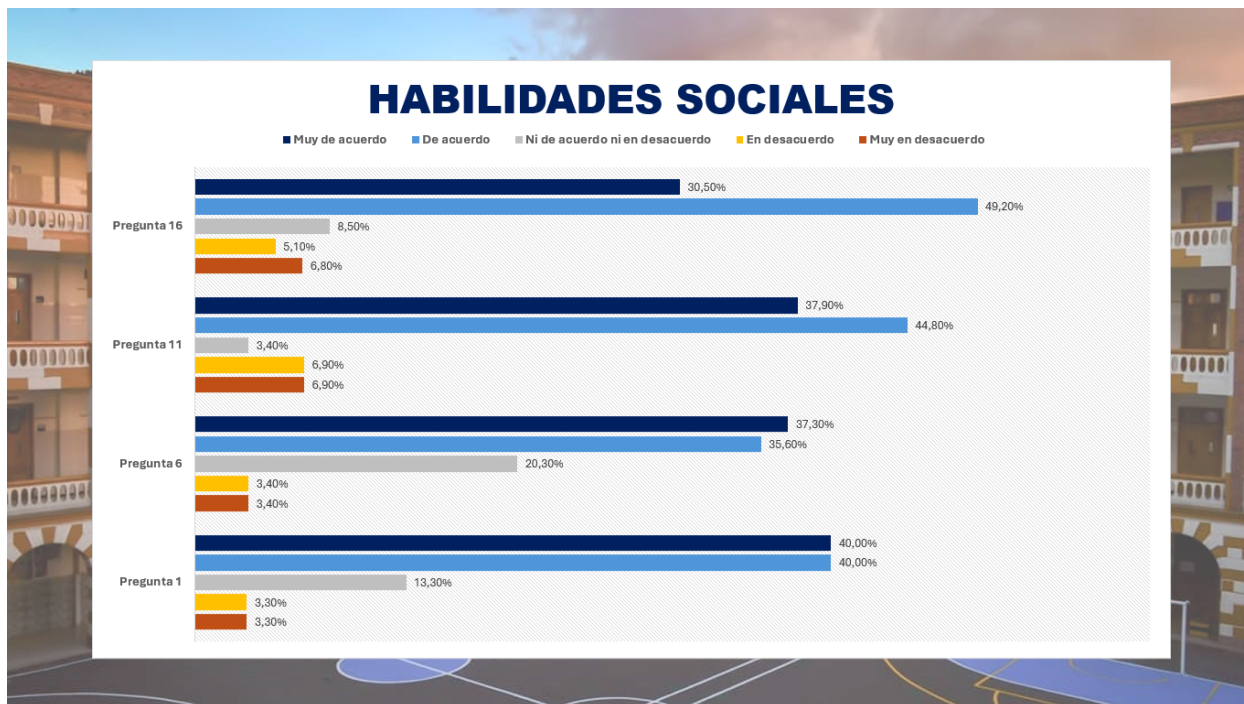
Esta muestra proporciona una visión representativa de los 95 estudiantes que hay en el grado undécimo, que recopila las opiniones y percepciones del alumnado acerca de la metodología del AC. El diseño se basa en un instrumento validado por la Universidad de Oviedo (España), un cuestionario con escala tipo Likert de 5 opciones múltiples, donde se evaluaron las cinco dimensiones del aprendizaje cooperativo: habilidades sociales, procesamiento grupal, interdependencia positiva, interacción promotora y responsabilidad individual (Fernández et al., 2017, p. 682). Asimismo, el cuestionario presentaba dos preguntas abiertas para conocer las áreas en las cuales se están aplicando eficazmente las técnicas del AC y las rutinas de pensamiento, así como las sugerencias que los estudiantes hacen al colegio para mejorar este

proceso educativo. Los resultados de estos cinco aspectos se presentan a continuación a través de un gráfico de barras elaborado con el programa ofimático de Microsoft Excel.

Habilidades sociales

Figura 5.

Gráfica de barras que ilustra de manera clara y efectiva los datos analizados.



Nota. La gráfica presenta los porcentajes correspondientes a la primera dimensión del análisis de contenido (AC) recopilados de los 60 estudiantes que participaron en la encuesta.

En primer lugar, dentro de la dimensión cooperativa están las *habilidades sociales*. Quizás, como lo expresan Torrego y Negro (2014), es “una de las piezas más difíciles de la maquinaria cooperativa” (p. 30). En efecto, se necesita tiempo para practicarlas, adquirirlas y dominarlas. El estudio reveló que la mayoría de los estudiantes se muestran muy de acuerdo en aspectos como el trabajo en equipo, el diálogo, la capacidad de escucha y el debate (pregunta 1)⁵,

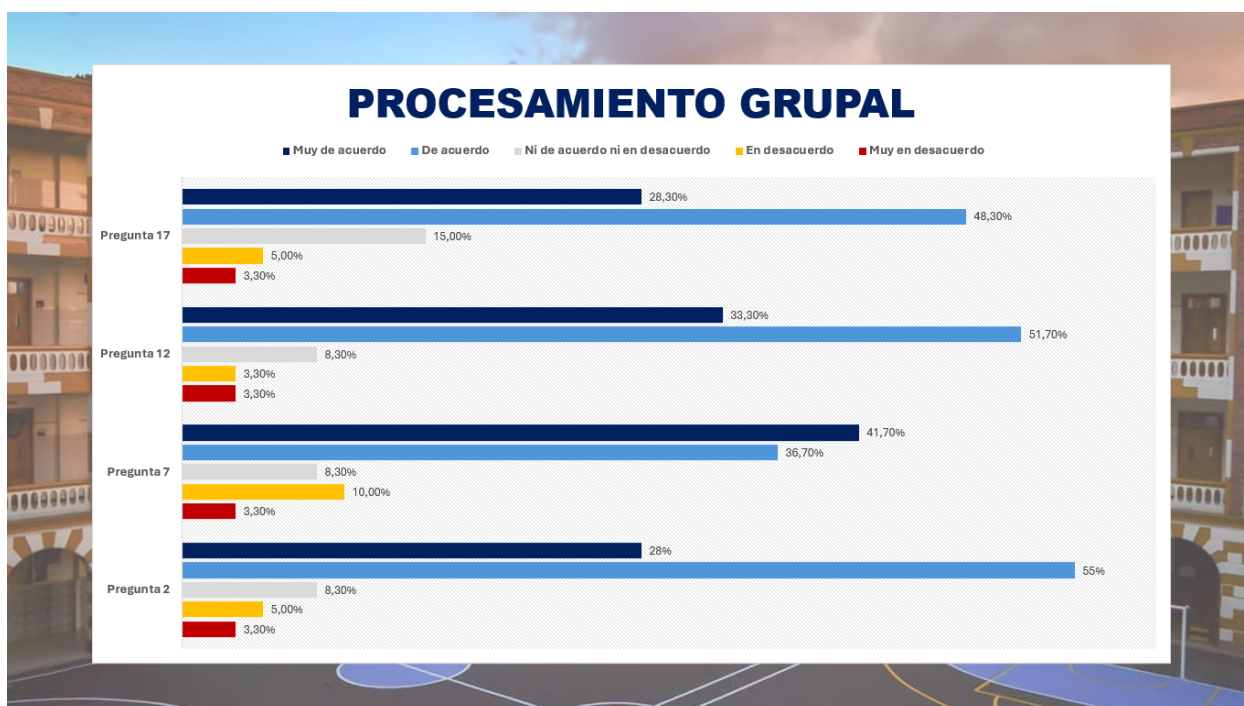
⁵ Todas las preguntas del instrumento diseñado se pueden encontrar en el Anexo 2 al final del trabajo de investigación.

como también en escuchar las opiniones y puntos de vista de sus compañeros (pregunta 11); aunque hay resultados que indican cierta incertidumbre en sus sentires o la falta de experiencia en este ámbito. Por otro lado, otros estudiantes muestran menor acuerdo (6,80%) en situaciones donde deben llegar a consensos ante opiniones diferentes o conflictos (pregunta 16) y un aspecto neutral, pero a su vez desafiante, cuando se trata de exponer y defender las ideas, conocimientos y puntos de vista frente a sus compañeros (pregunta 6). De manera general, las respuestas varían considerablemente entre las diferentes preguntas, lo que apunta a que las habilidades sociales son multifacéticas y que cada persona puede tener fortalezas y debilidades en esta área.

Procesamiento grupal

Figura 6.

Gráfica de barras que ilustra de manera clara y efectiva los datos analizados.



Nota. La gráfica presenta los porcentajes correspondientes a la segunda dimensión del análisis de contenido (AC) recopilados de los 60 estudiantes que participaron en la encuesta.

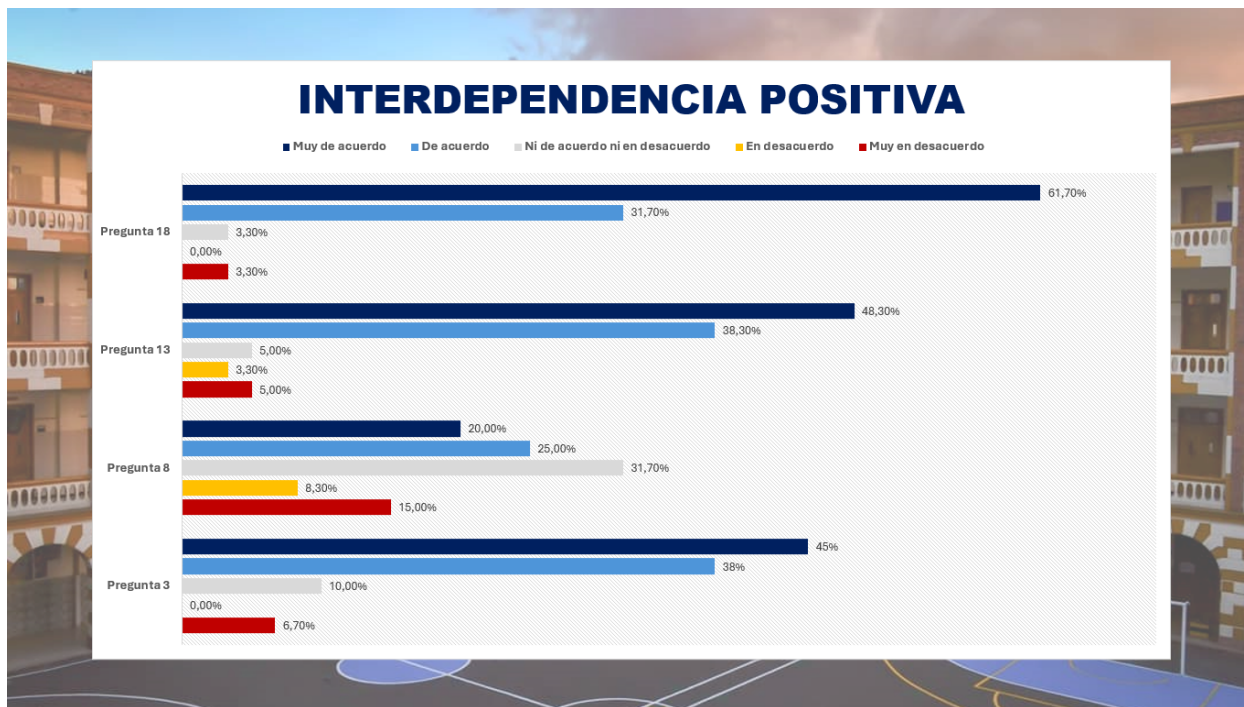
El siguiente aspecto del AC es el *procesamiento grupal*. De acuerdo con Johnson et al., (1994), este “implica reflexionar sobre una sesión del grupo para determinar qué acciones de sus miembros contribuyeron a llevar adelante los esfuerzos conjuntos por lograr las metas del grupo y para tomar decisiones acerca de qué conductas continuar o modificar” (p. 59). En la investigación, los estudiantes presentan una tendencia hacia las opciones “Muy de acuerdo” y “De acuerdo” en diversos ítems de la entrevista. En particular, la pregunta 17 revela que el 28.30% y el 48.30% de los encuestados afirman que reflexionan tanto de manera individual como colectivamente durante las clases. Asimismo, la pregunta 12 indica que el 33.30% y el 51.70% de los participantes están comprometidos en el intercambio de ideas durante los debates grupales.

Otro aspecto de la pregunta 7 revela una división casi equilibrada, con un 41.70% y 36.70% de los educandos a favor del ítem. Sin embargo, es importante indicar que un 13.30% manifiesta estar “Muy en desacuerdo” con la toma de decisiones consensuada entre compañeros. Una situación similar se observa en la pregunta 2, donde un 3.30% declara “Muy en desacuerdo”, y un 5.00% “En desacuerdo”, lo que suma un 8.30%, reflejando las dificultades de los estudiantes para realizar puestas en común. A pesar de que un 55% se muestra “De acuerdo”, estos factores representan un desafío significativo que debe ser abordado para promover una mayor participación en el proceso de toma de decisiones.

Interdependencia positiva

Figura 7

Gráfica de barras que ilustra de manera clara y efectiva los datos analizados.



Nota. La gráfica presenta los porcentajes correspondientes a la tercera dimensión del análisis de contenido (AC) recopilados de los 60 estudiantes que participaron en la encuesta.

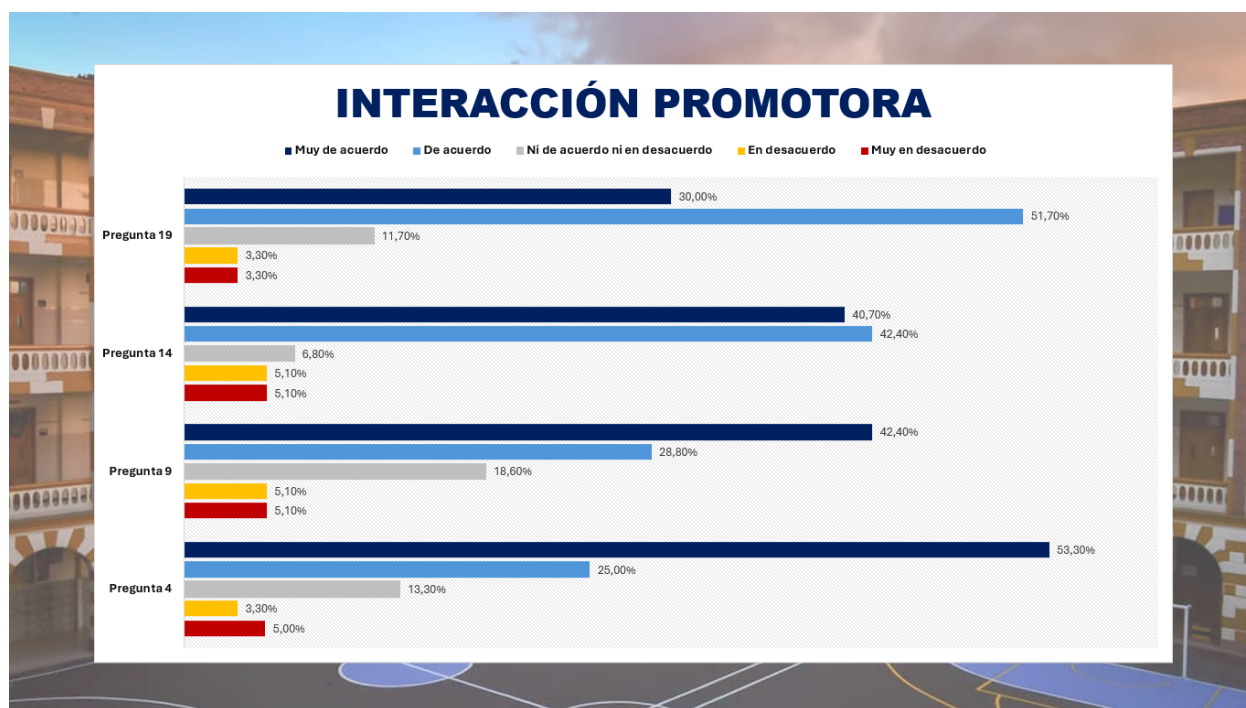
Cuando se trata de la *interdependencia positiva* entre los miembros de un equipo, según Pujolàs (2010), “todo el mundo tiene que poder palpar que su trabajo beneficia al resto de la comunidad, y que el trabajo de los otros beneficia a él” (p. 40) y “los estudiantes necesitan aprender a conocer y valorar su dependencia mutua con los demás” (Ferreiro y Calderón, 2001, p.47). En esta dimensión se descubre que el 61,70%, el 48,30% y el 45% de los estudiantes manifiestan “muy de acuerdo” en que el desempeño individual y la responsabilidad personal afectan los resultados grupales (pregunta 18), así como el compartir información, recursos y materiales para llevar a cabo las tareas (pregunta 13) y solicitar ayuda a sus compañeros en el desarrollo de las actividades (pregunta 3). Hasta cierto punto, resulta preocupante que un 15% y

un 8,30% de los estudiantes no estén del todo de acuerdo cuando no pueden completar la actividad sin la colaboración de los otros miembros del grupo (pregunta 8). Además, un 6,7% se muestra insatisfecho al no recibir el apoyo de sus compañeros para finalizar las tareas en clase (pregunta 3).

Interacción promotora

Figura 8

Gráfica de barras que ilustra de manera clara y efectiva los datos analizados.



Nota. La gráfica presenta los porcentajes correspondientes a la cuarta dimensión del análisis de contenido (AC) recopilados de los 60 estudiantes que participaron en la encuesta.

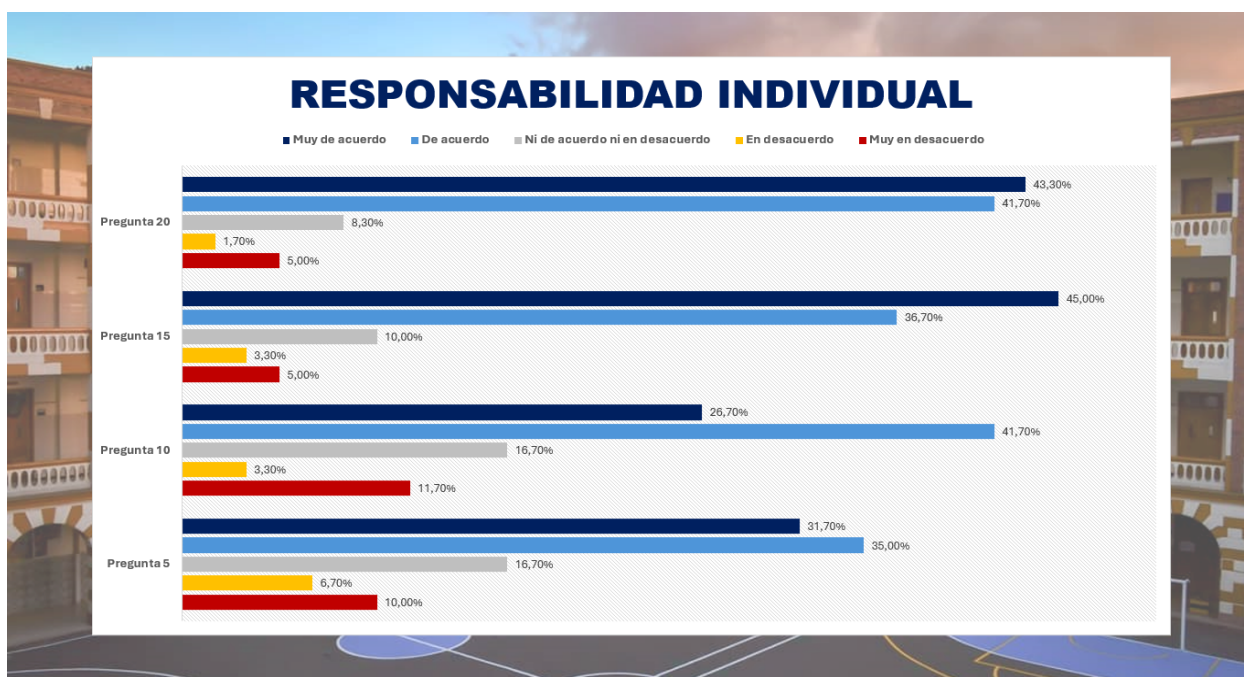
La interacción que fomenta el trabajo cooperativo se basa en que, una vez que los estudiantes establecen una interdependencia positiva, ellos mismos busquen oportunidades para contribuir al éxito de sus compañeros a través de su apoyo, estímulo y reconocimiento de los

esfuerzos de aprendizaje de los demás, creando así un ambiente cooperativo y motivador (Johnson et al., 1999, p. 6). La mayoría de las respuestas a todas las preguntas indican una tendencia positiva hacia la dimensión de la *interacción promotora* del AC. Esto se refleja especialmente en la pregunta 4, donde un 53,30% de los encuestados declara estar “Muy de acuerdo” con la afirmación de la relación e interacción de los compañeros de grupo durante las tareas. De manera similar, en la pregunta 9, un 42,40% muestra que la interacción entre compañeros es fundamental para la realización de las actividades. En otro orden de ideas, se nota que existe un consenso considerable en el ítem de “Muy en desacuerdo” respecto a varias situaciones como la incomodidad que se siente al trabajar directamente juntos, la poca interacción durante el desarrollo de tareas y la escasa comunicación asertiva entre compañeros. Estas preguntas planteadas alcanzan un porcentaje del 5,1%.

Responsabilidad individual

Figura 9

Gráfica de barras que ilustra de manera clara y efectiva los datos analizados.



Nota. La gráfica presenta los porcentajes correspondientes a la cuarta dimensión del análisis de contenido (AC) recopilados de los 60 estudiantes que participaron en la encuesta.

La última dimensión del AC es la *responsabilidad individual*. Un autor como Cia (2012), sostiene que “cada miembro tiene un rol, una responsabilidad que por otro lado es la satisfacción del valor que aporta al grupo” (p.16). Para alcanzar este objetivo, es recomendable: a) que los docentes diseñen las propuestas de manera que el éxito del equipo dependa del aprendizaje individual de cada integrante; b) que se integren tareas grupales con actividades individuales; c) que se implementen sistemas de evaluación tanto grupal como individual; d) que se asignen roles y responsabilidades específicas; y e) que se establezcan métodos para reconocer la contribución de cada estudiante en el trabajo en grupo (Torrego y Negro, 2014, p. 224).

A partir de lo expuesto, el estudio revela que el 45% de los estudiantes están “muy de acuerdo” con la afirmación de que cada miembro del grupo debe cumplir con su parte del trabajo e incluso si no le gusta la tarea. Además, el 43,30% comparte la opinión de que es fundamental que cada integrante del grupo contribuya al trabajo cooperativo para poder completar las actividades de manera efectiva. No obstante, los mayores porcentajes de respuestas “Muy en desacuerdo” se registran en la pregunta 10, con un 11,70%, y en la pregunta 5, con un 10%. Esto indica que los encuestados sienten que no todos los integrantes del grupo se esfuerzan con las actividades y que existe una falta de participación por parte de algunos miembros en las tareas grupales. Por este motivo, los roles dentro del grupo son importantes en la metodología cooperativa ya que fomenta e impulsa una madurez tanto colectivo como individual, lo que conlleva la adopción de valores y actitudes positivas que facilitan la socialización (Stigliano y Gentile, 2015, p. 20).

Uso y eficacia del Aprendizaje Cooperativo

Figura 10

Gráfica de barras.



Nota. La gráfica muestra las áreas en las que los estudiantes perciben la aplicación de la metodología cooperativa y el uso de rutinas de pensamiento en el aula. En el caso de la ERE, 15 de los 60 encuestados manifestaron su acuerdo.

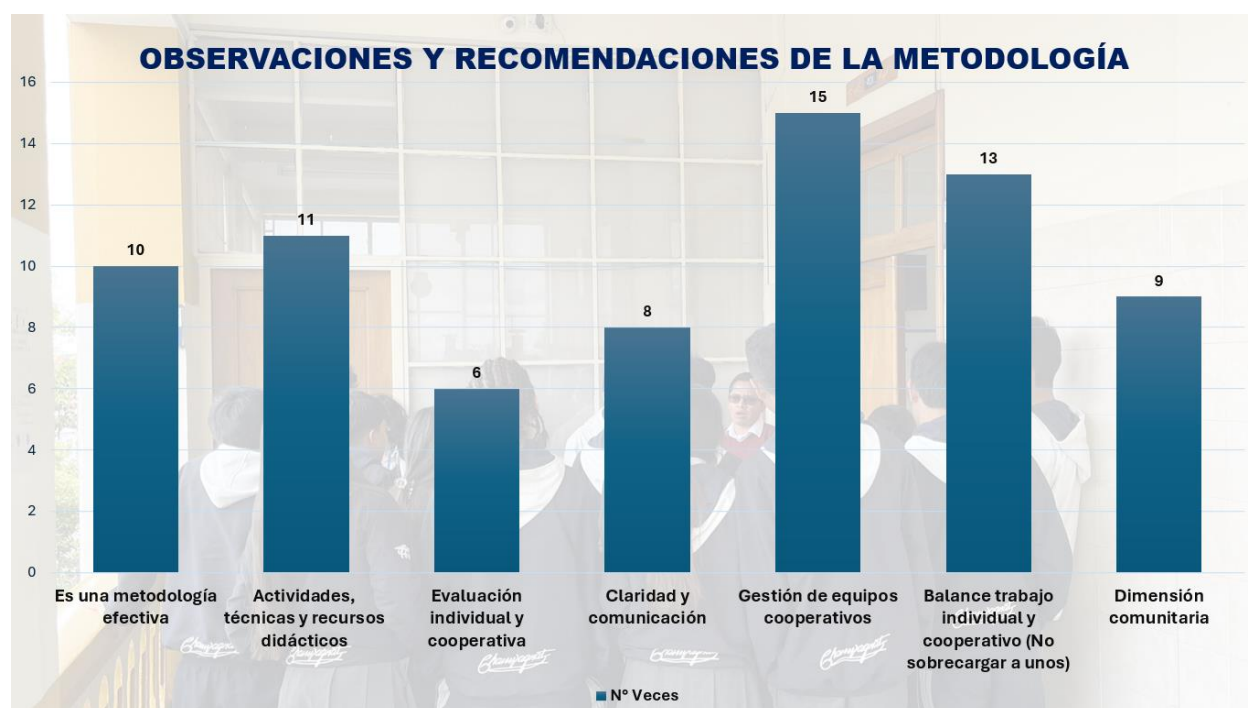
En esta investigación se preguntó a los estudiantes sobre las áreas en las que se emplean eficazmente las técnicas del AC y otras herramientas pedagógicas, como las rutinas de pensamiento. Las cinco materias más mencionadas fueron Matemáticas, Español, Química, Educación Religiosa Escolar y Ciencias Sociales. Es importante señalar que, de los 60 encuestados, 8 estudiantes afirmaron que la metodología se aplica de manera efectiva en todas las asignaturas, mientras que un estudiante expresó que este enfoque no se utiliza en ninguna de ellas. Cabe señalar que el “el único requisito para participar [en la entrevista] era haber experimentado diversas técnicas de aprendizaje cooperativo” (p. 681). En ese sentido, lo más relevante no radica en descubrir qué área tiene más o menos votaciones, sino en constatar gracias

a la encuesta que, a lo largo de los cinco años de implementación de esta metodología en el colegio Champagnat de Bogotá, se evidencia el compromiso de la mayoría de los docentes y su dedicación por integrar el AC en todas las asignaturas.

Observaciones y recomendaciones de la metodología por parte de los estudiantes.

Figura 11:

Gráfica de barras observaciones y recomendaciones.



Nota. La gráfica de barras ilustra las siete categorías que los estudiantes de undécimo grado consideran que el Colegio Champagnat debe tener en cuenta.

Los entrevistados expresaron valiosas observaciones y recomendaciones para mejorar la implementación y efectividad del AC en el aula. De los 60 estudiantes que participaron, 15 señalaron la importancia de un seguimiento más detallado a la formación de los equipos cooperativos por parte de los docentes. Propusieron diversificar la constitución de los grupos según las habilidades de los estudiantes, ofrecer un acompañamiento personalizado para

fortalecer las relaciones interpersonales y llevar a cabo un seguimiento de aquellos que no están contribuyendo al trabajo en clase. Concretizando, es fundamental aplicar las reglas de oro del proceso de mediación propuestas por Ferreiro y Calderón. Los docentes deben explorar las potencialidades, conocimientos, habilidades, actitudes, valores e intereses de los estudiantes y brindar apoyo ante las dificultades que ellos pueden manifestar respetando sus estilos y ritmos de aprendizaje (2001, pp. 53-59).

Por otra parte, 13 estudiantes mencionaron la necesidad del equilibrio entre las tareas individuales y las actividades cooperativas, ya que algunos trabajos son asumidos predominantemente por uno o dos integrantes del equipo, lo que genera una sobrecarga para ellos. Como consecuencia, en ocasiones se evalúa cuantitativamente al grupo en su totalidad sin tener en cuenta las experiencias particulares de cada integrante. En estas circunstancias, y de acuerdo con Pujolàs y Ramón (2018), se podría aplicar una autoevaluación grupal, ya que “nos permite identificar el problema, analizarlo, arbitrar una norma que nos ayude a superarlo y decidir quién se encargará de hacerla cumplir en cada equipo” (p. 70). Así mismo, la responsabilidad individual se manifiesta solo cuando el docente evalúa a cada estudiante cuyos resultados se comparten tanto con el grupo como con el individuo, logrando identificar quién requiere mayor apoyo, orientación y motivación (Johnson et al., 1994, p. 9); (Azorín, 2018, p. 8)

También, es conveniente subrayar que 10 estudiantes opinan que el AC es una metodología efectiva. A su vez, hay 11 que creen que es importante diversificar las actividades, técnicas y recursos didácticos en la clase. Por otro lado, 8 estudiantes hacen un llamado a los docentes a ser claros y efectivos en la implementación del AC. En estas últimas categorías, una de las funciones del maestro mediador consiste en establecer las metas de la clase. Esto incluye proporcionar de manera verbal y/o escrita los objetivos temáticos de cada actividad, dar

instrucciones claras sobre las tareas asignadas, especificar el tiempo disponible para su realización y detallar los materiales que se utilizarán en cada actividad (Ferreiro y Calderón, 2001, p. 60).

Por último, la categoría en crear una cultura colectiva se refiere a la búsqueda e incorporación de estrategias que ayuden a fortalecer la dimensión comunitaria de los estudiantes. En este sentido, 9 de ellos, expresaron que prefieren no trabajar con nadie o formar grupos cooperativos informales y esto pierde la oportunidad de afianzar las relaciones sociales y comprender la relevancia que tiene el cooperar con otros y trabajar con personas fuera de su círculo de amistades. Para incrementar la cohesión del grupo y mejorar el clima del aula, Pujolàs y Ramón (2018), proponen:

Antes de introducir el AC, debemos preparar al grupo-clase, e ir creando poco a poco un clima favorable a la cooperación, la ayuda mutua y la solidaridad. Se trata de incrementar paulatinamente la conciencia de grupo para que entre todos conformen una pequeña comunidad de aprendizaje (p. 59).

En este orden de ideas, abordar aspectos del AC y la integración de la dimensión comunitaria, especialmente en relación con la fe, lleva a los docentes de la ERE a ser agentes de cambio para crear una cultura colaborativa, educando a los estudiantes a saber convivir y trabajar con los demás en equipo. Por ello, es fundamental fomentar actitudes, sentimientos, pensamientos y motivaciones que valoren la colaboración, el esfuerzo y la proactividad.

Analicemos la Tabla 3, donde se presenta la transición de la metodología tradicional al AC, destacando los distintos criterios que deben considerarse en la clase de ERE.

Tabla 3

Estructura individual, Aprendizaje cooperativo y el AC en la clase de ERE.

CRITERIO	ESTRUCTURA INDIVIDUAL	APRENDIZAJE COOPERATIVO (AC)	APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA ERE
Dimensiones	Dimensión humana	Dimensión humana y comunitaria	Dimensión humana, espiritual y comunitaria
Objetivo	Adquisición de conocimientos de manera autónoma	Adquisición de conocimientos de manera colectiva	Adquisición de conocimientos, socialización de creencias y la contribución a la búsqueda de sentido con la comunidad
Rol del estudiante	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajan de forma independiente, sin prestar atención a lo que hacen los demás. - Responsabilidad individual. - Un líder asignado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajan en equipo ayudándose unos a otros. - Responsabilidad individual y responsabilidad grupal. - Liderazgo compartido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interacción social, valora y respeta las creencias de los demás y brinda apoyo mutuo. - Responsabilidad individual y responsabilidad grupal. - Liderazgo compartido.
Rol del maestro	<ul style="list-style-type: none"> - Domina el saber e instruye conocimientos. - Énfasis solo en la tarea y resultados. - Habilidades sociales supuestas o ignoradas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mediador del aprendizaje y acompaña a los equipos. - Énfasis en el aprendizaje y la valoración de su hacer, conocer y ser (Competencias). -Crea habilidades sociales y cooperativas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Acompaña la experiencia de fe de cada estudiante y es mediador del aprendizaje. - Énfasis en la valoración humana, religiosa, espiritual, y comunitaria. -Habilidades sociales para saber convivir y acoger las distintas expresiones de fe en una sociedad pluri cultural y religiosa.
Metodología	Memorización y recapitulación.	Pasos de la metodología ELI (Enseñanza Libre de Improvisación)	Fases de introducción, fundamentación, interiorización y evaluación (Proyecto Nacional de ERE Marista).
Evaluación	Heteroevaluación	Heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación	Procesual, dialógica, histórico experiencial, consolidación proyecto de vida
Aportes éticos	Valores de carácter normativo	Principios como la sana convivencia y la ayuda mutua	Principios de solidaridad, justicia, paz y la promoción de una sana convivencia

Nota. Elaboración propia. Esta tabla ilustra la transición de la estructura individual hacia la metodología del aprendizaje cooperativo, con el objetivo de crear comunidades de aprendizaje en el área de Educación Religiosa Escolar (ERE). La propuesta se fundamenta en las contribuciones de Ferreiro y Calderón (2001, p. 76); Pujolàs y Ramón (2018, p.19).

Matriz de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (DOFA).

Hallazgos y perspectivas de los Grupos Focales.

Es importante destacar que este análisis del cuadro DOFA (Tabla 4) se deriva de la categorización de las entrevistas semiestructuradas, las cuales han revelado diferentes factores que influyen en el AC de seis estudiantes del grado undécimo del Colegio Champagnat. Para facilitar la comprensión, se ha organizado la información en diferentes categorías, que facilitarán hacer mención, conforme sea pertinente, de las frases claves en relación con el tema de investigación.

En el marco de las *fortalezas* expresadas por los estudiantes, incluyen la cohesión grupal y una interdependencia positiva entre los miembros (Azorín, 2018). Se evidencia la capacidad de resolver conflictos de manera consensuada, ya que los estudiantes prefieren llegar a acuerdos dentro del grupo o, en su defecto, buscar la guía del docente. En este ambiente se propicia un sentido de comunidad y se facilita la transición del aprendizaje individual al trabajo cooperativo. Por otra parte, se han fomentado actividades que implican la ayuda mutua y la cultura del diálogo, donde la intervención del maestro es clave para abordar y resolver los problemas que tiene el grupo de manera colectiva.

En la sección dedicada a las *oportunidades*, se pone de manifiesto tanto el valor del AC como el compromiso de cada miembro del grupo. Aquí, nadie se siente excluido, al contrario, cada uno asume un rol que refuerza su compromiso personal y el de sus compañeros. Este enfoque de trabajo cooperativo no solo fomenta la interacción social, sino que trasciende el simple cumplimiento de objetivos académicos, promoviendo una comunicación asertiva y una

búsqueda colectiva por conocer y comprender mejor los ritmos de trabajo de los demás. La empatía y la solidaridad se presentan como columnas centrales, lo que a su vez mejora las relaciones interpersonales. Así, el ámbito de la ERE se conecta con la dimensión comunitaria y contribuye al desarrollo integral de los estudiantes, en una educación religiosa que equilibra sus creencias, conocimientos, sentimientos y actitudes.

Pasemos ahora analizar las *dificultades o debilidades* del proceso cooperativo en el aula. A pesar de la cercanía que puede desarrollarse entre los estudiantes, cuando alguno de ellos no cumple con sus responsabilidades, no existe un aprendizaje colectivo y lo que genera son malestares y apatía hacia la metodología. Es crucial destacar que, en ocasiones, las amistades muy cercanas pueden interferir en el proceso académico, por ejemplo, algunos estudiantes terminan haciendo el trabajo de sus compañeros, o en otro escenario, asumen el trabajo completo para mantener un promedio superior (Calificación 5). Por consiguiente, los docentes enfrentan el desafío de acompañar adecuadamente el proceso individual y del grupo cooperativo, asegurando que cada estudiante asuma su responsabilidad y construya conocimientos con el grupo base asignado. La clave reside en saber gestionar efectivamente el trabajo cooperativo, alimentado por las experiencias de otros maestros y llegar a convertir el AC en oportunidad de crecimiento y aprendizaje para todos en el aula.

Finalmente, las *amenazas* identificadas en la entrevista semiestructurada recalcan que los estudiantes, en ocasiones, cuestionan los criterios de los docentes, debido a la falta de claridad en la metodología, ya que cada maestro aplica el trabajo cooperativo a su modo o de forma distinta. Además, al conformar los grupos base, los estudiantes tienden a organizarse según sus propias preferencias en lugar de seguir las indicaciones del docente. En este sentido, es importante

fomentar el diálogo constante con los integrantes del grupo y buscar un consenso o acuerdos para priorizar la interdependencia positiva.

Otro factor que afecta la dinámica de las comunidades de aprendizaje es el enfoque de la evaluación, que a menudo se basa en la entrega de trabajos grupales o en la asignación de notas al grupo en general. Esto impide reconocer la responsabilidad individual de cada estudiante, lo que puede afectar tanto el desarrollo académico como las relaciones interpersonales. Por otra parte, algunos estudiantes expresaron la monotonía en el uso de la metodología, señalando que la repetición constante de técnicas cooperativas puede desvirtuar el propósito de la clase, haciendo cultura de estos espacios monótonos y aburridos.

Tabla 4

Matriz de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (DOFA).

MATRIZ DOFA		
	POSITIVO	NEGATIVO
	FORTALEZAS	DIFICULTADES
Factores internos grupos cooperativo en el grado undécimo	<p>Cohesión grupal y la interdependencia positiva:</p> <p>“mis compañeros son capaces de enseñármelo de otra forma y a ellos sí les entiendo en muchas ocasiones”.</p> <p>“siento que en estos 5 años he mejorado mi parte grupal, el compartir, de saber entender a los demás, de no solo pensar en mi trabajo, sino también dejar que ellos aporten en lo mío”.</p> <p>Habilidades sociales: Solución de conflictos:</p> <p>“llegar a un acuerdo con el grupo, porque puede no estar solamente afectando a una persona sino ya como tal a todo el grupo... acudir con el profesor y llegar acuerdos”.</p> <p>Sentido de comunidad:</p>	<p>Procesamiento grupal (Conformación de grupos, relaciones interpersonales, comunicación):</p> <p>“Si tú estás con personas con las que te sientes cómoda y trabajas bien pues el trabajo va a avanzar, pero si no pues puede haber problemas de comunicación entre el grupo y pues ahí los trabajos también pueden verse afectados”</p> <p>“siento que algunas veces puede funcionar porque también depende mucho de las personas con que trabajen y la manera en que se conformen los grupos”</p> <p>Poca interacción promotora (trabajo individual al éxito grupal):</p> <p>“trabajar solo sigue siendo la mejor alternativa, no porque no me lleve bien con otras personas sino en un grupo cooperativo se junta con más personas, hace lazos, pero llega un punto en el que más allá de hacer los trabajos y crear esos lazos, esas relaciones, pasa ya a</p>

	<p>“lo que yo observo es que ya hay una unión más grande; en sentido ya es como un equipo que necesita cada una de sus piezas para funcionar”</p> <p>“en todas las áreas hay un espacio en el que nos dan el tiempo para compartir con los demás, de trabajar en conjunto”.</p> <p>De lo individual a comunidades de aprendizaje:</p> <p>“uno ya estaba muy preparado para un trabajo individual que fueron 8 o 9 años con esa metodología y empezar a hacer este cambio, pues es algo nuevo. Uno sale con esas dos estrategias”</p> <p>“siento que lo de ser individualista y competitiva, pues no se va a ir, pero sí ha disminuido porque siento que a todos nos han ayudado a aprender apreciar las fortalezas de los demás. También puedes buscar las debilidades para poder mejorarlas y pues todo es mi grupo, permite que nos conozcamos más entre nosotros, nos podamos apoyar y en generar lazos”.</p>	<p>“compinchería”, a esa actitud indisciplinada, que afecta la calidad y el ritmo del trabajo”.</p> <p>Responsabilidad individual:</p> <p>“siento que eso también a veces lleva a si una persona no ha trabajado, a veces deja de ser un trabajo grupal para acarrear a las demás personas”.</p> <p>“las responsabilidades pueden recaer en una o en dos personas del grupo y pues los otros dos como que se dejan llevar por esas personas que llevan el trabajo duro”.</p> <p>La evaluación:</p> <p>“hay muchos profesores que no valoran el trabajo cooperativo, como uno cree que debería ser y eso crea frustración, desmotivación, emociones negativas, cansancio, estrés porque uno destina tanto tiempo en hacer algo para que el profesor ponga mala nota”.</p>
	OPORTUNIDADES	AMENAZAS
<p>Factores externos Colegio Champagnat</p>	<p>Sentido de comunidad:</p> <p>“Todo el tiempo estábamos en filas o como pues individualmente y ahora la mayoría del tiempo estamos sentados en grupos base”</p> <p>“la hora de trabajar ya no es una nota individual, sino grupal, es un trabajo donde hay roles”</p> <p>Generar habilidades sociales:</p> <p>“un gran reto: saber comunicarnos con los demás, adaptarnos a sus ritmos y cómo lograr el funcionamiento del grupo”.</p> <p>“Creo que es importante y lo esencial es conocer a tu grupo, hacer que los demás aprendan y a la vez aprendan”.</p> <p>De lo individual a comunidades de aprendizaje (cambio metodológico):</p>	<p>Gestión de equipos cooperativos por parte del docente:</p> <p>“no estoy de acuerdo con que digamos (los docentes) armen los grupos o lo rompan, sino que se debería buscar otra metodología en la que hagan ser consciente a los integrantes del grupo de las problemáticas que tienen y que los hagan mejorar, pues esas falencias que tienen”.</p> <p>“Hay algo muy común que hacen los profesores y es cuando un grupo no funciona, suelen separarlo o los profesores crean los grupos de trabajo”.</p> <p>Si fallan la estructura del grupo, lo académico se ve perjudicado y lleva a problemas interpersonales:</p> <p>“no es cómodo estar en un grupo donde el trabajo no se ve bien estructurado y tampoco puedes llegar a un producto final y también esos mismos problemas académicos pueden llevarnos a tener problemas con nuestros</p>

	<p>“cambiar la mentalidad de que ya no es solo yo sino que ahora somos cuatro personas, que en base a una decisión pues vamos a tener ciertas consecuencias todos, no solo alguien”.</p> <p>“Pero ahora tu parte académica va con lo social porque tiendes a estar en un grupo todo el tiempo y pues a compartir el espacio con las personas”</p> <p>Implementación de la metodología:</p> <p>“me parece que obviamente todo es un proceso y cómo se mencionaba anteriormente han sido casi 5 años de trabajo que se ha venido implementando muy bien y creo que ha venido mejorando”.</p> <p>“los profesores de verdad buscan actividades diferentes para que uno aprenda”</p> <p>Salir de la competitividad:</p> <p>“esta experiencia me ayudó a cambiar el enfoque de aprendizaje individual y competitivo, pero no ha desaparecido como esta parte de mí, porque igual los seres humanos por naturaleza siempre solemos ser bastante competitivos”</p> <p>“concientizar a los demás integrantes del grupo o en general a todos que el trabajo cooperativo no funciona con solamente los aportes de una persona, sino que como su nombre lo dice, todos tienen que cooperar para el bien de este”.</p>	<p>compañeros y como nos relacionamos con ellos”.</p> <p>Monotonía del uso de la metodología y la falta de claridad y comunicación.</p> <p>Apropiación creativa:</p> <p>“algunos durante sus clases no hacen claridad sobre esto, entonces siempre hablan de una técnica de aprendizaje cooperativo, pero a veces solamente estamos sentados en grupo y cada quien hace lo que quiere o lo que sea, y entonces eso puede llevarnos a muchas distracciones y lo que sea. Siento que también es como labor de los profes, de darnos a entender a nosotros por qué es tan importante el trabajo cooperativo, porque siempre es como bueno esto ayuda para la universidad y el trabajo”</p> <p>Responsabilidad individual:</p> <p>“nosotros mismos tenemos que hacer básicamente todos los trabajos y el cansancio, la fatiga, el estrés, solamente pasa por la cabeza de una de esas personas”</p> <p>“si una sola persona no trabaja, pues todo recarga en las demás que si trabajaron, que generalmente es una y máximo dos”.</p> <p>La evaluación:</p> <p>“cuando se califique algún trabajo... hay maestros que, por un pequeño error de una persona, afecta a todo el grupo”.</p>
--	---	---

Nota. Con el fin de abordar el tercer objetivo específico de la investigación, esta tabla presenta las categorías junto con las diversas frases manifestadas por los participantes en los grupos focales. La entrevista semi estructurada fue desarrollada en la semana del 10 al 14 de junio de 2024.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Al realizar una revisión representativa de la literatura sobre el Aprendizaje Cooperativo (AC), se destacan los diversos aportes de esta metodología desde tres contextos totalmente diferentes: internacional, latinoamericano y colombiano. La mayoría de los autores coinciden en que el AC en el aula es esencial para los estudiantes, en un mundo marcado por la división, la competitividad y el individualismo. Así mismo, se resaltan las cinco dimensiones del AC: habilidades sociales, procesamiento grupal, interdependencia positiva, interacción promotora y responsabilidad individual (Fernández et al., 2017). Estas y otras áreas nucleares, como la dimensión comunitaria y la generación de una cultura comunitaria son indispensables para la adquisición del conocimiento y el aprendizaje a través de la socialización con los demás y la interacción con el entorno cotidiano de la escuela.

Una recomendación a los maestros es profundizar en la teoría para facilitar la aplicación práctica de la metodología, evitando una planificación de actividades estructuradas, llenar formatos sin adaptar el AC a las particularidades del contexto, o el simple hecho de escatimar los actuales estudios investigativos que proporciona los teóricos. Por ello, es crucial que el docente tenga claridad sobre el objetivo principal del AC, para que cada estudiante asuma un rol activo dentro del grupo y a su vez propicie el desarrollo efectivo de la metodología. En otras palabras, la apuesta para formar comunidades de aprendizaje incentiva crear ambientes en el que todos los estudiantes se sientan partícipes de la construcción colectiva del conocimiento.

De igual forma, dentro de la perspectiva pedagógica y didáctica de esta investigación, uno de los desafíos que enfrentan los docentes es abandonar enfoques tradicionales para implementar nuevas experiencias prácticas que fomenten la innovación educativa. El buen

camino para potenciar el trabajo cooperativo está sustentado por el rastreo y la aplicación de nuevos métodos, principios, procedimientos y técnicas para enseñar. Por ejemplo, cuando los estudiantes solicitan la buena gestión en la conformación de los grupos cooperativos, es perentorio que exista en el maestro la comprensión precisa de la metodología, para saber actuar en situaciones de confusión y conflicto. Si los grupos bases están mal estructurados, más adelante tendrá mayores probabilidades de enfrentar dificultades académicas, lo que a su vez se deriva en problemas convivenciales y en el estancamiento del proceso educativo.

Con relación a la evaluación del trabajo cooperativo, es una tarea que merece atención y reflexión para futuras investigaciones. A menudo, los docentes se limitan a entregar y calificar el trabajo grupal sin considerar la contribución y el esfuerzo individual de cada estudiante. En estas circunstancias, si uno de los integrantes del grupo enfrenta dificultades, esto puede afectar negativamente el proceso en su conjunto, que debilita la cohesión grupal y el clima escolar del aula. Por lo tanto, se recomienda que los docentes identifiquen el rendimiento académico de cada estudiante para hacer un seguimiento a aquellos que no están aportando al grupo. Además, es importante que los docentes aprecien las destrezas individuales y al mismo tiempo las habilidades sociales, logrando un equilibrio armónico del AC.

En relación con la creación de comunidades de aprendizaje en el área de Educación Religiosa Escolar, el AC ayuda a enriquecer la vida de cada integrante del grupo, mediante el intercambio de experiencias cooperativas que pueden traer los estudiantes. Por eso, en lugar de enfocarse en la competitividad, será necesario cultivar las interacciones internas entre los miembros de la comunidad educativa. No olvidar que la clase de ERE forja verdaderas comunidades de aprendizaje cuando se concientiza a los estudiantes sobre el valor y el sentido de un trabajo colaborativo y solidario, cuando se acoge la diversidad de cada individuo y cuando

existe el respeto por las diferentes perspectivas o creencias religiosas, las cuales son horizontes que pueden perfectamente participar en una construcción social más significativa.

Muchas tradiciones culturales y religiosas invitan a la sociedad a fortalecer el sentido de la comunidad. Veamos algunas expresiones que plasman esta invitación: “Yo soy porque nosotros somos” (Filosofía Ubuntu); “Que todos sean uno, como tú, Padre, estás en mí y yo en ti; que también ellos sean uno en nosotros...” (Juan 17, 18-21); “Por una Iglesia sinodal: comunión, participación y misión” (Papa Francisco); “Os hemos creado pueblos y tribus para que os conozcáis unos a otros” (Sura 49, 13); “Un barco no avanza si cada uno está remando en una dirección” (Proverbio Swahili); “La verdadera comunidad es aquella en que los hombres, guiados por la Luz de la Sabiduría, se conocen y tienen fe en sus semejantes” (La enseñanza de Buda). En concordancia con el AC, estos preceptos llevan a promover sociedades más humanas y comunitarias. Somos seres de relaciones e interconectados con la otredad; el ser humano está llamado a edificar una aldea global en la que todos puedan caminar y avanzar juntos.

Finalmente, se recomienda al Departamento de Educación Marista, sector Colombia, suscitar el intercambio de experiencias entre maestros acerca de la metodología y establecer una red de colaboración más sólida, sin importar las diferencias regionales del país. Conjuntamente, hay que reflexionar sobre cómo los estudiantes perciben el AC y reconsiderar, a la luz de las teorías de diversos autores, el uso y eficacia de dicha metodología. Aunque la disponibilidad de instrumentos para evaluar el AC es limitada, tanto para estudiantes como para docentes, la comunidad marista podría considerar la creación de uno propio, adaptándolo a su contexto educativo específico, permitiendo así identificar y evaluar tanto las contribuciones como los aspectos que requieren mejora.

LISTA DE REFERENCIAS

- Ander-Egg, E. (2011). *Aprender a Investigar. Nociones básicas para la investigación social*. Editorial Brujas.
- Arias, F. (2012). *El Proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Editorial Episteme.
- Azevedo, S. (2007). *Por que ensinar “Ensino Religioso” na escola? uma identidade pedagógica*. [¿Por qué enseñar “Educación Religiosa” en la escuela?] (12) 141–148. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cienciareligioes/article/view/4013>
- Azorín, C. (2018). *El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas*. XL (161), 1–20. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y La Educación. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v40n161/0185-2698-peredu-40-161-181.pdf>
- Camilo de Oliveira, J., Gomes, C. y Concepción de Oliveira, E. (2021). *A Aprendizagem Cooperativa como metodologia ativa no Ensino Médio: Percepção de alunos de uma escola pública da Cidade de Milagres, Ceará*. [El Aprendizaje Cooperativo como metodología activa en la Educación Secundaria: Percepción de estudiantes de una escuela pública de la ciudad de Milagres, Ceará]. 10 (8), 1–16. Investigación, Sociedad y Desarrollo. <https://doi.org/10.33448/rsdv10i8.17166>
- Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). *Vygotsky: Enfoque Sociocultural*. 41–44. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>
- Cia, Iker. (2012). *Aprendizaje Cooperativo y Motivación. Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria 2011-2012*. Universidad pública de Navarra. <https://core.ac.uk/download/pdf/33747303.pdf>
- Comenio, J. (1998). *Didáctica Magna*. Editorial Porrúa.

- Correa-Gurtubay, P. y Osses-Sánchez, N. (2023). *El aprendizaje cooperativo. Reflexiones para su implementación en aulas inclusivas*. 27 (1), 1-14. Universidad Nacional. CIDE.
<https://www.redalyc.org/journal/1941/194175218033/html/>
- Díaz, C. (26 de mayo de 2024). Una mirada a la realidad de los colegios: desafíos de la educación básica y media. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/especiales/una-mirada-a-la-realidad-de-los-colegios-desafios-de-la-educacion-basica-y-media-en-colombia/>
- Cassany, D. (2021). *El arte de dar clases*. Editorial Anagrama.
- De Zubiría, J. (2010). *Los Modelos Pedagógicos. Hacia una Pedagogía Dialogante*. Editorial Magisterio.
- Decroly, O. y Monchamp, E. (2022). *El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Ediciones Morata S.L.
- Dewey, J. y Luzuriaga, L. (2004). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.
- Fernández, J., Cecchini, J., Méndez, A., Méndez, D. y Prieto, J. (2017). *Diseño y validación de un cuestionario de medición del aprendizaje cooperativo en contextos educativos*. 33(3), 680–688. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.33.3.251321>
- Ferreiro, R. (2014). *Como ser mejor maestro. El método ELI*. Editorial Trillas.
- Ferreiro, R. y Calderón, M. (2001). *El ABC del Aprendizaje Cooperativo*. Editorial Trillas.
- Francisco. (2013). *Carta Encíclica Lumen Fidei del Sumo Pontífice Francisco a los obispos, a los presbíteros y a los diáconos, a las personas consagradas y a todos los fieles laicos sobre la fe*. 1–37. https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20130629_enciclica-lumen-fidei.html
- Freinet, C. (1969). *Técnicas Freinet de la escuela moderna* (1ra ed.). Siglo Veintiuno editores.
- Gómez, D. (2021). Encuentros con el Aprendizaje Cooperativo como modelo pedagógico en dos colegios de Bogotá. 1-33. Universidad del Rosario, Colombia.

<https://repository.urosario.edu.co/server/api/core/bitstreams/b35148bc-c1aa-4bf1-927f-63e1ab46ba0c/content>

- Hernández, M. (2023). Las implicaciones del Enfoque Hermenéutico Interpretativo en Investigación Educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 1–16. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.8069
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. del P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A.
- Instituto de los Hermanos Maristas. (2023). *Tras las huellas de Marcelino Champagnat: Misión Educativa Marista*. Edicion Casa Generalizia dei Fratelli Maristi delle Scuole.
- Jiménez, G. (2015). Fundamentos pedagógicos de la ERE. En J. Mesa (Eds.), *Educación Religiosa Escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas*. (pp. 259–294). Editorial San Pablo.
- Johnson, D., Johnson, H. y Johnson, R. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Editorial Aique.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Johnson, D. y Johnson, R. (2018). *La Evaluación en el Aprendizaje Cooperativo*. Biblioteca Innovación Educativa, ediciones SM.
- Calvache, J. (2005). *La Investigación una Alternativa Pedagógica y Didáctica en la Formación Profesional*. Universidad de Nariño.
- Colegio Champagnat Bogotá. (2024). *Proyecto Educativo Institucional 2024*. <https://colegiochampagnat.edu.co/wp-content/uploads/2024/04/PEI-2024-08092023.pdf>
- La Prova, A. (2017). *La práctica del Aprendizaje Cooperativo*. Narcea, S.A. de Ediciones.
- Lanfrey, A. (2015). *Historia del Instituto. Tomo 1: Del pueblo de Marlhés a la expansión mundial (1789-1907)*. Instituto de Hermanos Maristas. FMS studia.

- Londoño, O., Maldonado, L. y Calderón, L. (2016). *Guía para construir estados del arte*. International corporation of network of Knowledge, ICONIK.
- López, A. (2009). *Palabras del Alma. Glosario etimológico*. Editorial Brujas.
<https://www.libun.edu.pe/carrito/principal.php/articulo/00078277>
- López, R. (2019). *Modelos pedagógicos y formación docente: apuntes de clase para su comprensión y resignificaciones en el aula y en las instituciones educativas*. Universidad de La Salle. https://ciencia.lasalle.edu.co/edunisalle_educacion-pedagogia/25/
- Mayordomo, R. y Onrubia, J. (2015). *El aprendizaje cooperativo*. Editorial UOC.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson Educación.
- Meza, J. (2019). *La religión en la escuela. Aproximaciones al objeto de estudio de la Educación Religiosa Escolar*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Meza, J. (2015). *Educación Religiosa Escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas*. San Pablo.
- Meza, J. y Suárez, G. (2013). *Educar para la libertad: una propuesta de educación religiosa escolar en perspectiva liberadora*. San Pablo.
- Moncada, C. (2020). *Perspectivas de la Educación Religiosa Escolar desde los estudios de la religión*. Ediciones Universidad Santo Tomás.
- Montessori, M. (1986). *La mente absorbente del niño*. Editorial Diana.
- Niño, A. (2023). *Aprendizaje cooperativo como estrategia pedagógica en el alcance de los estándares básicos de competencias en comprensión de lectura en lengua extranjera: inglés en los estudiantes de grado undécimo del Colegio Champagnat de Bogotá*. [Tesis de Maestría, Universidad La Gran Colombia]. <http://hdl.handle.net/11396/7660>
- Novoa, A. y Camacho, C. (2017). Innovación y comunitarización en la educación. *Revista de La Universidad de La Salle*, 2017 (73), 13–31. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls>

- Novoa, A. (2013). *Teología y educación: un diálogo pertinente para el hoy*. 175–190.
<https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1207&context=ap>
- OCDE y MEN. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264250604-en>
- Pujolàs, P. (2010). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de Aprendizaje Cooperativo en el aula*. Ediciones Octaedro.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de Psicología*. Editorial Labor S.A.
- Pujolàs, P. (2010). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de Aprendizaje Cooperativo en el aula*. Ediciones Octaedro.
- Pujolàs, P. y Ramón, J. (2018). *Aprender en equipos de aprendizaje cooperativo. El Programa CA/AC (Cooperar para aprender/Aprender a cooperar)*. Ediciones Octaedro, S.L.
- Real Academia Española. (2014). *Cooperativo; cooperar*. En Diccionario de la lengua española.
<https://dle.rae.es/cooperar>
- Mayordomo, R. y Onrubia, J. (2015). *El Aprendizaje Cooperativo*. Editorial UOC.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje: una perspectiva educativa*. Pearson Educación.
- Stigliano, D. y Gentile, D. (2015). *Dispositivos y estrategias para el trabajo grupal en el aula. El aprendizaje cooperativo en acción*. Homo Sapiens Ediciones.
- Taleva, O. (2011). *Diccionario de Cooperativismo*. Valletta Ediciones.
- Torrego, J. y Negro, A. (2014). *Aprendizaje Cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Alianza Editorial.
- UNESCO. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. Santillana ediciones UNESCO.
- Vasilachis, I. (2009). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial.

- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Fausto.
- Yepes, L. y Cardona, N. (2021). *Líneas inspiradoras de la Misión Educativa en la Provincia Norandina*. Comunidad de Hermanos Maristas, Provincia Norandina.
- Zuluaga, J. (1994). *El punto de vista de Piaget. Una fundamentación a nuestro quehacer pedagógico*. 2(4), 101–107. *ÁNFORA*.
<https://publicaciones.autonoma.edu.co/index.php/anfora/article/view/479>

ANEXOS

Anexo 1



**UNIVERSIDAD DE LA SALLE BOGOTÁ
COMUNIDAD DE HERMANOS MARISTAS DE LA ENSEÑANZA
COLEGIO CHAMPAGNAT DE BOGOTÁ
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
2023-2024**

ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA¹

La siguiente entrevista hace parte del proyecto de investigación de los docentes Michael Alexander Anamá y Andrés Felipe Robles Londoño, bajo el acompañamiento de la Universidad de La Salle (Bogotá D.C. - Colombia). Con este estudio queremos identificar los aportes y desafíos de la implementación de la metodología del Aprendizaje Cooperativo en el área de Educación Religiosa Escolar en los estudiantes del grado undécimo del Colegio Champagnat de Bogotá.

Objetivo: Determinar los beneficios y aportes que el Aprendizaje Cooperativo y la enseñanza de la Educación Religiosa Escolar ofrece a la formación integral de los estudiantes del grado undécimo del Colegio Champagnat de Bogotá.

Población objeto: estudiantes de undécimo del Colegio Champagnat de Bogotá.

I. DATOS GENERALES:	
Fecha:	
Lugar de la entrevista:	
Nombre completo:	Edad:
Grado y salón de clase:	

II. FORMATO DE CONSENTIMIENTO:	
Bogotá D.C., ____ de ____ de 2024.	
Yo _____, identificado con cédula de ciudadanía _____ manifiesto y otorgo mi autorización para que mi hijo(a): _____ participe en el estudio titulado: EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR: TRANSICIÓN COGNITIVA INDIVIDUAL A COMUNIDADES DE APRENDIZAJE. Este proyecto implica responder una entrevista para contribuir a la investigación liderada por los docentes Michael Alexander Anamá y Andrés Felipe Robles Londoño, quienes forman parte de la Comunidad de los Hermanos Maristas de la Enseñanza y son docentes del Colegio Champagnat de Bogotá.	
En calidad de Padre de familia, acepto la invitación y confirmo estar debidamente informado sobre los objetivos y el procedimiento del estudio. Declaro que las opiniones y aportes de mi hijo(a) serán utilizados exclusivamente para este proyecto de investigación y serán archivados de manera segura y anónima.	
_____	_____
Firma del Padre de familia	Firma del Estudiante
III. PREGUNTAS:	

¹ Entrevista semiestructurada diseñada por los docentes Michael Alexander Anamá y Andrés Felipe Robles Londoño, bajo el acompañamiento del Profesor José María Siciliani Barraza, PhD.

III. PREGUNTAS:

1. Sabemos que hace cuatro años, los Hermanos Maristas de Colombia implementaron en sus obras educativas la metodología del aprendizaje cooperativo, ¿Has notado alguna diferencia en comparación con la metodología que se utilizaba anteriormente? ¿Cómo ha sido tu experiencia a este cambio?
2. ¿Consideras que esta experiencia te ha llevado a cambiar de un enfoque de aprendizaje individual y competitivo a otro que te permite construir comunidades de aprendizaje?
3. Desde tu experiencia como estudiante ¿Consideras que el aprendizaje cooperativo y el área de educación religiosa escolar proporcionan los elementos humanos necesarios para construir comunidad y fortalecer los vínculos sociales?
4. Al trabajar con la metodología del aprendizaje cooperativo y basándote en tu experiencia ¿Qué recomendaciones harías a la institución para superar las dificultades que tú has podido percibir en esta metodología?

Anexo 2



**UNIVERSIDAD DE LA SALLE BOGOTÁ
COMUNIDAD DE HERMANOS MARISTAS DE LA ENSEÑANZA
COLEGIO CHAMPAGNAT DE BOGOTÁ
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
2023-2024**

CUESTIONARIO DE MEDICIÓN DE APRENDIZAJE COOPERATIVO EN CONTEXTOS EDUCATIVOS¹

El siguiente cuestionario hace parte del proyecto de investigación de los docentes Michael Alexander Anamá y Andrés Felipe Robles Londoño, bajo el acompañamiento de la Universidad de La Salle (Bogotá D.C. - Colombia). Con este estudio queremos identificar los aportes y desafíos de la implementación de la metodología del Aprendizaje Cooperativo en el área de Educación Religiosa Escolar en los estudiantes del grado undécimo del Colegio Champagnat de Bogotá.

1. GRADO:

11A	111B	11C

2. GÉNERO:

F	M	Otro

3. EDAD:

4. Seleccione la alternativa que mejor lo represente.

N°	EN CLASE...	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	Trabajamos el diálogo, la capacidad de escucha y/o el debate.					
2	Hacemos puestas en común para que todo el grupo conozca lo que se está haciendo.					
3	Es importante la ayuda de mis compañeros para completar las actividades.					
4	Mis compañeros de grupo se relacionan e interactúan durante las tareas.					

¹ El diseño de este cuestionario se basa en un instrumento validado por la Universidad de Oviedo (España), con escala tipo Likert de 5 opciones múltiples. Se evaluaron las cinco dimensiones del aprendizaje cooperativo: habilidades sociales, procesamiento grupal, interdependencia positiva, interacción promotora y responsabilidad individual (Fernández et al., 2017, p. 682).

5	Cada miembro del grupo participa en las actividades.					
6	Exponemos y defendemos ideas, conocimientos y puntos de vista ante los compañeros.					
7	Tomamos decisiones de forma consensuada entre los compañeros del grupo.					
8	No podemos terminar una actividad sin las aportaciones de los compañeros.					
9	La interacción entre compañeros de grupo es necesaria para hacer las actividades.					
10	Cada miembro del grupo se esfuerza en las actividades.					
11	Escuchamos las opiniones y los puntos de vista de los compañeros.					
12	Debatimos las ideas entre los miembros del grupo.					
13	Es importante compartir materiales, información... para hacer las tareas.					
14	Nos relacionamos unos con otros para hacer las actividades.					
15	Cada miembro del grupo debe tratar de participar, aunque no le guste la tarea.					
16	Llegamos a acuerdos ante opiniones diferentes o conflictos.					
17	Reflexionamos de manera individual y de manera conjunta dentro del grupo.					
18	Cuanto mejor hace su tarea cada miembro del grupo, mejor resultado obtiene el grupo.					
19	Trabajamos de manera directa unos con otros.					
20	Cada miembro del grupo debe hacer su parte del trabajo para completar la tarea.					

5. ¿En qué áreas/materias considera usted que se usa de manera efectiva las técnicas de Aprendizaje Cooperativo y otras herramientas como las rutinas de pensamiento?

6. ¿Qué recomendaciones propondrías al Colegio Champagnat con el fin de mejorar la implementación y la efectividad del Aprendizaje Cooperativo en el aula?



<https://forms.office.com/r/uLrkfepiPV?origin=lprLink>

Anexo 3



**UNIVERSIDAD DE LA SALLE BOGOTÁ
COMUNIDAD DE HERMANOS MARISTAS DE LA ENSEÑANZA
COLEGIO CHAMPAGNAT DE BOGOTÁ
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
2023-2024**

RESPUESTAS ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

I. DATOS GENERALES: Primer grupo focal.	
Fecha	14 de junio de 2024.
Lugar de la entrevista	Biblioteca Colegio Champagnat Bogotá.
Entrevistador	Michael Alexander Anamá y Andrés Felipe Robles Londoño.
Nombres completos	2 estudiantes anónimos. Edades: 16 años.
Grado	11A

***Docente:** Bueno, aquí tenemos a dos estudiantes del Colegio Champagnat del grado 11 quienes están próximos a salir del colegio y la idea de este momento puedan responder de acuerdo con lo que han vivido, han experimentado durante estos años aquí en el colegio. Primera pregunta: sabemos qué hace cinco años los hermanos maristas de Colombia, implementaron la metodología del aprendizaje cooperativo. Ustedes han notado alguna diferencia en comparación con la metodología que se usaba anteriormente. ¿Cómo ha sido esa experiencia, cómo ha sido los cambios?*

Entrevistado 1: Bueno, para mí, pues antes, digamos que... el cambio se siente en que antes digamos todo el tiempo estábamos en filas o como pues individualmente y ahora la mayoría del tiempo estamos sentados en grupos base o bueno pues en grupos. y digamos que esto nos ayuda pues a mí que muchas ocasiones que no le entiendo bien al profesor lo que explicó, pero mis compañeros sí entendieron y son capaces de enseñármelo de otra forma y a ellos sí les entiendo en muchas ocasiones.

Entrevistado 2: Bueno entonces bueno pienso que sí obviamente ahora nos sentamos en grupos el hecho de que a la hora de trabajar ya no es una nota individual, sino grupal, es un trabajo donde hay roles. Entonces todos tenemos que poner de nuestra parte para dar un producto final. Antes

pues tu trabajo era por lo tuyo o sea tenías tú tu trabajo y lo presentabas tú solo y lo sustentaba tú solo. Ahora pues va todo en un grupo y siento que bueno algunas veces pues puede funcionar digamos porque pues también depende mucho de las personas con que trabajen y la manera en que se conformen los grupos porque pues si tú estás con personas con las que te sientes cómoda y trabajas bien pues el trabajo va a avanzar, pero si no pues puede haber problemas de comunicación entre el grupo y pues ahí los trabajos también pueden verse afectados.

Docente: Ante esta situación, ¿Ustedes qué hacen cuando tienen estos inconvenientes por alguien que no quiere trabajar?

Entrevistado 1: Pues bueno yo lo que hago normalmente es decirle que trabaje; primero yo e intentarlo yo. Luego, decirle que trabaje, preguntarle qué pasa, por qué no trabaja. Uno entiende de que de pronto puede estar enfermo, tiene sueño o alguna razón de algún día en específico. Si ya es continuo y de pronto la razón es por el grupo en el que está, o sea que se siente incómodo con los compañeros pues ya hablar con el profesor y ver qué se hace.

Entrevistado 2: Exactamente lo mismo primero como que tratar de llegar a un acuerdo con el grupo, porque puede no estar solamente afectando a una persona sino ya como tal a todo el grupo. Y si ya vemos que no funciona pues obviamente ya acudir como al profesor, pero pues obviamente sin pasar como por encima de lo que los demás compañeros puedan opinar también o pues digamos dar soluciones.

Docente: Vamos con la segunda pregunta: ¿Considera que esta experiencia ha llevado a cambiar el trabajo individual a un trabajo grupal, un aprendizaje individual y competitivo a otro modelo o enfoque donde ustedes puedan construir comunidades de aprendizaje o grupos base?

Entrevistado 1: Pues bueno digamos que antes, era todo se hacía pensando en uno, los trabajos, las exposiciones, las notas... todo era solo yo y solo yo. Ahora pues con los grupos, es más pensando en todos, que todos nos apoyamos que digamos cuando se hace un trabajo antes si uno de pronto no era bueno no sé haciendo como decorando o en la parte creativa, pero ahora hay una persona en el grupo que sí es apoyo y entender como cambiar la mentalidad de que ya no es solo yo sino que ahora somos cuatro personas que en base a una decisión pues vamos a tener ciertas consecuencias todos, no solo alguien.

Entrevistado 2: Sí, obviamente sí ha cambiado la manera en la que vemos digamos ya el aprendizaje, porque no es solamente digamos que antes tenías tu parte académica y ya lo social pues lo hacías tú solo. Pero ahora tu parte académica va con lo social porque tiendes a estar en un grupo todo el tiempo y pues a compartir el espacio con las personas. Y como lo dice (entrevistado 1) es preocuparte también por la nota de los demás. Sin embargo, siento que eso también a veces lleva a si una persona no ha trabajado lo que sea, a veces deja de ser un trabajo grupal para ser acarreado a las demás personas.

***Docente:** Vamos con la tercera pregunta: ¿Considera que el Aprendizaje Cooperativo y el área de Educación Religiosa Escolar no solo de este año todos los años que ustedes han podido compartir y vivir en el colegio, proporcionan elementos humanos necesarios para construir comunidad fortalecer vínculos sociales, crear habilidades sociales ustedes?*

Entrevistado 1: En religión siempre hemos o siempre se ha visto eso, de fortalecer los vínculos sociales porque digamos en los últimos años hemos estado siempre todo el tiempo en grupos. Entonces durante los trabajos si uno no conoce las personas, empieza a conocerlas, después de compartir mucho tiempo se crea un vínculo y de todas formas, en religión siempre hemos trabajado como actividades en las que trabaja todo el salón o todos a la vez y pues uno empieza a generar ciertos vínculos sociales con todos.

Entrevistado 2: el área siempre se ha preocupado, digamos, por mantener constante y hacer presente, digamos a la hora de aprender de que también estamos haciendo algo social. Entonces no es solamente como si hacemos las actividades, sino aprendemos sobre la comunicación asertiva, cómo relacionarte con los demás y a conocerlos. Porque para un trabajo a veces es necesario conocer a las demás personas y más que todo digamos en esta área que se habla mucho de lo que piensa cada uno, lo que interioriza cada uno, entonces es también compartir con los demás.

***Docente:** Exactamente la de diferencias o la diversidad de fe de cada estudiante. Para finalizar con esta entrevista vamos con la última pregunta. Me han hablado ustedes que el aprendizaje cooperativo les ha ayudado mucho en algunos momentos, como por ejemplo el tema de pensar en el otro, trabajar con los demás. De acuerdo con los desafíos, puntos a favor y de pronto dificultades que ustedes tienen. ¿Cuáles son esas recomendaciones que harían a la institución para mejorar la metodología del aprendizaje cooperativo?*

Entrevistado 1: Hay algo muy común que hacen los profesores y es cuando un grupo no funciona, suelen separarlo o los profesores crean los grupos de trabajo. Y, pues para mí la verdad es algo que está mal porque pues bajo mi experiencia uno necesita estar cómodo en el grupo que uno está y trabajar con personas que uno tenga como confianza o que se entiendan entre ellos. Y, cuando nos separan los profesores creen que va a funcionar el grupo o a mejorar el rendimiento académico de las personas, pero muchas veces incluso es peor o baja más; porque hay gente que necesita trabajar con esa gente por cosas de ellos, yo la verdad, no estoy de acuerdo con que digamos (los docentes) armen los grupos o lo rompan, sino que se debería buscar otra metodología en la que hagan ser consciente a los integrantes del grupo de las problemáticas que tienen y que los hagan mejorar, pues esas falencias que tienen.

Entrevistado 2: Siento que a lo que dice (entrevistado 1) no es cómodo estar en un grupo donde el trabajo no se ve bien estructurado y tampoco puedes llegar a un producto final y también esos mismos problemas académicos pueden llevarnos a tener problemas con nuestros compañeros y como nos relacionamos con ellos.

Tal vez, algunos profes siempre hablan del Aprendizaje Cooperativo, pero algunos digamos durante sus clases no hacen claridad sobre esto, entonces siempre hablan de una técnica de aprendizaje cooperativo, pero a veces solamente estamos sentados en grupo y ya cada quien hace lo que quiere o lo que sea, y entonces eso puede llevarnos a muchas distracciones y lo que sea. Siento que también es como labor de los profes, de darnos a entender a nosotros por qué es tan importante el trabajo cooperativo, porque siempre es como bueno esto ayuda para la universidad y el trabajo, pero ¿Por qué realmente lo tengo que empezar a aprender desde ya?



**UNIVERSIDAD DE LA SALLE BOGOTÁ
COMUNIDAD DE HERMANOS MARISTAS DE LA ENSEÑANZA
COLEGIO CHAMPAGNAT DE BOGOTÁ
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
2023-2024**

RESPUESTAS ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

I. DATOS GENERALES: Segundo grupo focal.	
Fecha	11 de junio de 2024.
Lugar de la entrevista	Oficina de Educación Religiosa Escolar del Colegio Champagnat Bogotá.
Entrevistador	Michael Alexander Anamá y Andrés Felipe Robles Londoño.
Nombres completos	2 estudiantes anónimos. Edades: 16 años.
Grado	11B

***Docente:** Bienvenidos a este espacio del área de Educación Religiosa Escolar y el hermano Andrés Felipe y mi persona estamos haciendo una investigación en la Universidad de la Salle. Queremos conocer las percepciones, observaciones, acciones, retos que ustedes pueden encontrar en la metodología que se está usando en el colegio; una metodología que ya lleva más o menos 4 años y pues queremos conocer las percepciones de los estudiantes de 11 que están próximos a salir. Entonces, la primera pregunta es: Sabemos qué hace 4 años los Hermanos Maristas implementaron en sus obras educativas la metodología del aprendizaje cooperativo. ¿Has notado alguna diferencia en comparación con la metodología que se utilizaba anteriormente?*

Entrevistado 1: Bueno, pues así notando un cambio en lo que se utilizaba anteriormente, si lo he notado, ya que antes los trabajos que nos dejaban eran muy individuales, como que se interesen usted y nos dejaban como un punto de vista; hacer los trabajos en grupo como que estaba malo, era un tipo de copia. Ahora, al implementar esta metodología, lo que yo observo es que ya hay una unión más grande; en sentido ya es como un equipo que necesita cada una de sus piezas para funcionar. Entonces el colegio nos está ayudando a eso, a como empezar a compartir o prepararnos para la vida. En mi experiencia, la verdad sí me ha gustado, por eso mismo, porque digamos uno ya estaba muy preparado para un trabajo individual que fueron 8 o 9 años con esa metodología y empezar a hacer este cambio, pues es algo nuevo. Uno sale con esas dos estrategias, como si uno

tiene que hacer algo solo lo puedes hacer, pero si uno tiene que hacer algún trabajo en grupo, se puede adaptar.

Entrevistado 2: Yo estoy de acuerdo con (entrevistado 1) pues claramente se ha notado esa transición de un trabajo individual a un trabajo cooperativo y me parece que ha sido bastante positiva porque, como decía en el (entrevistado 1) es una oportunidad para desarrollar las habilidades que uno tiene como ventajas y también las desventajas que se puedan suplir por los integrantes de cada grupo. Desde mi experiencia me parece que obviamente todo es un proceso y cómo se mencionaba anteriormente han sido casi 4 años de trabajo que se ha venido implementando muy bien y creo que ha venido mejorando. Entonces me parece muy enriquecedor para el aprendizaje de cada una de las personas.

Docente: Desde las diferentes áreas de formación que se dan aquí en el colegio, y queremos que el aprendizaje no solamente se quede en la parte individual, sino que haya una construcción de conocimiento conjunto con otras personas. ¿Ustedes creen que salen de ese aprendizaje individual o competitivo para construir algo nuevo diferente a comunidades de aprendizaje?

Entrevistado 1: Ese cambio no lo haría tanto como “estamos haciendo algo y lo vamos a cambiar completamente para hacer algo nuevo”, sino que veo más como un complemento, ya que uno viene con una metodología individual del que estábamos acostumbrados a hacer las cosas solos y pues, eso está bien, porque en la vida el que busca las cosas es uno. Al implementar esta metodología lo que hacemos es complementar esas habilidades que ya tenemos y aplicarlas en un grupo. Entonces en lo que soy bueno lo complemento con alguien más; alguien que es más bueno en algo lo complementa conmigo en busca de un mismo objetivo. Entonces no es tanto como rivalidad entre lo individual y lo cooperativo, sino como un complemento para hacer las cosas bien.

Entrevistado 2: Yo siento que siempre ha existido un balance entre el aprendizaje individual y el cooperativo porque obviamente las competencias no pueden desaparecer. Uno siempre tiene que, quiera o no, comparar su trabajo con el del otro y ver que me está faltando, que estoy haciendo bien, entonces hace parte de los dos aprendizajes. El colegio viene haciéndolo muy bien, como lo dije anteriormente, se nota como algunos trabajos se hacen individuales y otros en grupo que se fortalecen cada uno de los aprendizajes.

Docente: Hemos hablado de la importancia de esa metodología. Ahora pasemos algunos desafíos, retos o aspectos por mejorar al usar esta metodología. Ustedes que lo viven a diario y que está compartiendo con sus compañeros en estos cuatro años ¿Cuáles son esos desafíos, retos que tiene esa metodología?

Entrevistado 1: El principal reto que veo, es cuando nos toca trabajar con personas que normalmente no socializamos. Nosotros dos, por ejemplo, cuando empezó la metodología, quedamos juntos en el grupo y nos tocó una persona que no nos llevamos tan bien con ella y nosotros estamos inconformes. Entonces, fue un gran reto como: saber comunicarnos con ella, adaptarnos a su metodología, a su ritmo y cómo lograr el funcionamiento del grupo, pues es duro.

Y, personalmente yo digo que los grupos funcionan más cuando los armamos nosotros, bajos ciertos criterios, o sea, para mí se debe hacer un acuerdo entre el docente y el estudiante, en donde el estudiante le haga una propuesta de un grupo, que esté con sus amigos, con sus conocidos, con las personas que más fácil se comunica, pues por esto mismo, porque es más sencillo trabajar. Aquí entra la parte del docente y vea que el grupo funciona, si este está de acuerdo de una. Siento que el grupo funciona mejor así, que estar obligados.

Entrevistado 2: como dice el (entrevistado 1) Fue un reto, tratar de separar por decirlo así lo personal de lo académico, pues fue un poco difícil porque en ninguna de los dos aspectos como que conectábamos con esa persona, pero al final, pues hicimos eso, llegamos a un acuerdo con el profesor y pues ya se solucionó todo. Creo que también existe un problema, y es que a veces pues por el tema de las habilidades de cada persona, las competencias y todo eso, pues el grupo no termina de encajar y las responsabilidades pueden recaer en una o en dos personas del grupo y pues las otros dos como que se dejan llevar por esas personas que llevan el trabajo duro.

Entonces creo que no sé si se pueda de pronto hacer un estudio, una supervisión más profunda a los grupos, porque muchas veces los profesores no se dan cuenta de que hay una persona que está acarreado a los otros 3 integrantes de un grupo.

***Docente:** Ustedes consideran que en la gran mayoría de las áreas del colegio sí se está implementando en el aprendizaje cooperativo, en otras de pronto tienen que mejorar, en estos cuatro años ustedes ven que ¿Los profesores sí están usando la metodología, los recursos, actividades cooperativas?*

Entrevistado 1: Personalmente veo que en todas las áreas hay un espacio en el que nos dan el tiempo para compartir con los demás, de trabajar en conjunto. Como se ha dicho toda la charla, pues buscamos unir esas habilidades en busca de un objetivo. En todas las áreas si se está cumpliendo la metodología y sí están tratando de adaptar a los estudiantes y lo hacen en diferentes situaciones. Por ejemplo, como actividades físicas o actividades cognitivas. Recuerdo que en la clase de matemáticas que necesitamos sí o sí del otro, o sea que no se puede hacer solo. Entonces, pues es el momento en donde todos deben participar y ahí entra lo que decía (Entrevistado 2) las dificultades en donde por una persona que no trabaja el grupo no está avanzando, porque esa persona está trabajando. Esto es como un carro que necesita sus cuatro ruedas para avanzar, si una falla, avanza, pero no conforme como debería serlo.

Entrevistado 2: También siento que en todas las áreas se ha implementado muy bien y como dije al principio de la entrevista, pues todo es un proceso y se ha venido a través de los años mejorando. Al principio, lo veía como a medias, pero en realidad actualmente si se ve muy bien en todas las materias. Me parece muy chévere que lo hacen con actividades didácticas, o sea, como que no siempre es “vamos a hacer una cartelera en grupo” ... los profesores de verdad buscan actividades diferentes para que uno aprenda, me parece que todo se ha hecho muy bien.

Docente: Para finalizar, alguna recomendación sin ánimo de calificar es para mejorar para ver el trabajo para las siguientes generaciones ya que todavía tenemos un camino largo y ustedes salen de la institución. ¿Alguna recomendación, observación a tener en cuenta que la institución debe mejorar para superar esas dificultades?

Entrevistado 1: Realmente pediría que el colegio sea un poco más radical en cuanto a los grupos. En sentido, ahí es donde entramos el mayor problema que creo que todos estamos de acuerdo, es que, si alguien en el grupo no trabaja, pues se hace muy difícil el trabajo cooperativo. Entonces lo que yo digo, que sea radical en el sentido de que cada persona de esos grupos, porque no son todos, son 3 o 4 por salón los que fallan o los que no tienen la actitud, no le meten la ficha a lo que necesitan... los docentes junten a esas personas y que ahí entre su “instinto de supervivencia”. De que, si uno tiene un grupo una persona que no trabaja lo salva, es que se tengan que salvar solos y tengan que avanzar. Siento que ese sería de pronto que podría mejorar como las capacidades de esas personas o la actitud de las personas de que tienen que salir y los que sí trabajan no se vean afectados por culpa de otros.

Entrevistado 2: Me parece un poco radical la decisión que toma al colegio al decir que los grupos tienen que ser estrictamente de cuatro, porque pues no me parece tan grave que sean solamente de 3 o que sobre una persona y que sea de 5. Por ejemplo, en mi caso yo tenía un grupo de 5 y muchos profesores por órdenes que vienen de arriba, pero no se podían grupos de 5 que no y que no, entonces nos tocó, sacar a una persona de mi grupo. En realidad, no me parece que fuera tan mal que el grupo estuviera de 5 o en el otro caso que el grupo que sea de 3 que todo depende de la distribución de las tareas que se haga en el grupo y pues obviamente el 4 es una base, pero 5 o 3 también está bien.

Estoy de acuerdo en que 1, 2 o 3 personas las que no permiten que el trabajo cooperativo se lleve a fin en un grupo por salón. No son todos los grupos y pues obviamente es más la actitud de esas personas que no les importa, porque no necesariamente tiene que ser alguien que saque malas notas, sino que al menos se le vea la disposición de trabajar, que está aportando algo al grupo. El problema viene cuando no quiere trabajar, no le importa, está cansado, está enfermo etc. Pero cuando se vuelve repetitivo es cansón. No sé si lo que dijo (entrevistado 1) sea muy funcional, pero si veo que el colegio debe tener en cuenta con estas personas y pues haga algo con ellas. No sé si se le pongan trabajos adicionales, individuales o ver qué estrategias se puedan utilizar, pero tener más cuidado con esos estudiantes que no permiten que el trabajo cooperativo se llegue a fin, porque en realidad, pues ya es algo que hemos venido trabajando desde hace mucho tiempo y pues ya es algo que tenemos como dentro de la rutina. Con el trabajo cooperativo nos hemos acoplado muy bien y pues siento que funciona, pero si esas personas no dan de su parte, pues no va a haber una estabilidad.

Docente: ¿En los años que han estado los grupos bases siempre han sido para todo el año o ha habido cambios durante el periodo?

Entrevistado 2: Pues a veces hay cambios y pues generalmente lo han visto necesario, porque si el profesor ve que esto no está funcionando decide cambiar los grupos. Estos cambios y la mayoría de veces son buenos.

Docente: Bueno, agradecerles por este espacio. La idea es que podamos nosotros seguir profundizando, estudiando y ver también las posibles soluciones, las dificultades o los retos que pueden surgir en esta metodología.



**UNIVERSIDAD DE LA SALLE BOGOTÁ
COMUNIDAD DE HERMANOS MARISTAS DE LA ENSEÑANZA
COLEGIO CHAMPAGNAT DE BOGOTÁ
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
2023-2024**

RESPUESTAS ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

I. DATOS GENERALES: tercer grupo focal.	
Fecha	11 de junio de 2024.
Lugar de la entrevista	Oficina de Educación Religiosa Escolar del Colegio Champagnat Bogotá.
Entrevistador	Michael Alexander Anamá y Andrés Felipe Robles Londoño.
Nombres completos	2 estudiantes anónimos. Edades: 16 y 17 años.
Grado	11C

Docente: *Vamos con la primera pregunta, ¿Has notado alguna diferencia en comparación con la metodología que se utilizaba anteriormente? ¿Cómo ha sido esa experiencia, qué cambios ha habido cuando ustedes, trabajaban sin el Aprendizaje Cooperativo? Y ahora que ustedes llevan cuatro años con esta metodología que cambios ha habido al respecto.*

Entrevistado 1: Pues a mí en un inicio se me dificultó, porque desde chiquita, desde transición estaba acostumbrada a trabajar individualmente. Entonces, pues fueron más o menos unos 7 y 8 años en los que trabajé por mí misma, viendo y siendo pues yo responsable de mis trabajos, entonces al inicio sí me fue un poquito complejo ya que era mi nota y mi trabajo dependía de mi grupo cooperativo, entonces, pues si tú tenías a alguien que no quería trabajar o que no aportaba lo mismo que tú aportabas, pues era complicado. Pero siento que en estos 4 años he mejorado mi parte grupal, el compartir, de saber entender a los demás, de no solo pensar en mi trabajo, sino también dejar que ellos aporten en lo mío.

Entrevistado 2: digamos que con lo que dijo el (entrevistado 1) también siempre estuve acostumbrado a trabajar pues yo solo y pues igual sigo considerando que o al menos para mi forma de trabajo, tal vez mi forma de ser, no sé, trabajar solo sigue siendo la mejor alternativa, no porque no me lleve bien con otras personas o porque no colabore, sino porque uno en un grupo cooperativo en un grupo Cooperativo, pues sí, se Junta con más personas hace lazos, pero llega un punto en el que más allá de hacer los trabajos y digamos crear esos esos esos lazos, esas relaciones, pues

digamos, pasa ya a compinche, a ese tipo de actitudes indisciplinadas que tal vez de algún modo afectan la velocidad o el ritmo o la calidad del trabajo. Sí porque pues cuando tú trabajas solo, pues tú mismo eres responsable de hacer tu trabajo y eso, pero pues ya cuando estas con las otras personas.

Es, cada persona tiene que hacer su parte y a veces no queda como uno espera y hay discusiones en eso, pero pues igual es como una preparación para la vida más adelante, no porque en la Universidad. Pues también son trabajos en grupo en el trabajo muchísimo más. Que ya pues digamos uno tiene que trabajar en conjunto no con cuatro o 5 personas, sino. Con 20, 30, 40 o sea es como una preparación para la vida que se nos viene por delante.

Entrevistado 1: Algo también para agregar es que hay momentos y grupos en los que, pues hay personas que en realidad no y entonces, aunque suene feo no hacen nada y unas nos toca terminando, llevándolo en carretilla y pues porque si no los dejamos no hacer nada, como que toda recarga en el resto del grupo, en la nota, el trabajo, la responsabilidad, la efectividad del trabajo y pues también es malo para los demás que una sola persona no trabaje

Docente: *Listo gracias (entrevistado 1) bien. Vamos ahora con la segunda pregunta: ¿Consideras que esta experiencia te ha llevado a cambiar de un enfoque de aprendizaje individual y competitivo a otro que te permita construir comunidades de aprendizaje y comunidades base? ¿ustedes cómo ven cuando, por ejemplo, les toca trabajar con un grupo donde no se llevan bien? ¿cómo hacen ahí para construir comunidades de aprendizaje o grupos base?*

Entrevistado 2: bueno, pues digamos que esta experiencia algo pues sí, me ayudó a cambiar el enfoque de aprendizaje individual y competitivo, pero no lo ha, no ha desaparecido como esta parte de mí por completo, porque igual los seres humanos por naturaleza siempre solemos ser bastante competitivos, pero pues digamos que juntándonos con las otras personas más que competir, pues lo que estamos haciendo es tal vez crear como esos lazos y esos, o sea, digamos que construir el aprendizaje en base a lo que vivimos en base a las experiencias que vivimos en grupo y pues digamos a lo que hacemos día con día para seguir construyendo, pues proyectos o trabajos, así que pues digamos que afectan nuestra vida o tienen que ver con nuestra vida académica.

Entrevistado 1: Cómo lo decía el (entrevistado 2) Siento que lo de ser individualista y competitiva, pues no se va a ir, pero sí ha disminuido porque siento que a todos nos han ayudado a aprender a partir a aprender, a apreciar las fortalezas de los demás. También puedes buscarlos debilidades para poder mejorarlas y pues todo es mi grupo, permitiendo que nos conozcamos más entre nosotros, nos podamos apoyar y en general entonces clases.

Docente: *Vamos con la tercera pregunta, muchachos, entonces ¿consideras que el aprendizaje cooperativo y el área de educación religiosa escolar proporcionan elementos humanos necesarios para construir comunidad, fortalecer vínculos sociales, ustedes cómo han lo han visto?*

Entrevistada 1: Bueno, yo creo que iniciando y a su vez devolviéndola con las anteriores, el aprendizaje cooperativo nos ha ayudado, pues a la socialización y a la unión entre nosotros y pues a por los aportes del área de educación religiosa también nos Ayudado a entender que hay diferentes ideologías, diferentes religiones diferentes pensamientos respecto a todos estos temas y nos ha permitido respetar las creencias de cada uno poderlas compartir en un ámbito Pacífico, poder entender a los demás, y pues saber que todas las opciones están bien y no hay que pelear.

Entrevistado 2: ¿Bueno, pues, así como lo decía mi compañera, pues digamos que de remontándonos a las preguntas anteriores, pues digamos los profes del área de educación religiosa, pues siempre, incluso yo me acuerdo que antes de que el colegio implementará el trabajo cooperativo como una herramienta de aprendizaje, siempre como que bueno, desde mis recuerdos más profundos recuerdo que los profesores de esta área, de esta materia siempre nos hacían hacer trabajos en grupo, porque el principio o uno de los principios más importantes de la religión es la comunidad, entonces es formar comunidad, formar sociedad, formar vínculos para crear, no sé, una unión pacífica, tal vez incluso de a una especie de amor entre nosotros. Pues, digamos, eh, siendo una especie de hermanos de otras madres, pero que igual, pues en el colegio uno pasa mucho tiempo, entonces como que unificar, pues nuestros lazos, nuestros pensamientos, todo para pues estar siempre juntos en comunidad. Aparte de eso, pues como lo decía mi compañera anteriormente, eh siempre nos han enseñado a respetar las ideologías ajenas, a no segregar a las personas que piensan diferente a nosotros y ya pues es eso, o sea.

Docente: *última pregunta y con esto pues concluimos la entrevista, al trabajar con la metodología del aprendizaje cooperativo y basando, pues también desde sus experiencias ¿Qué recomendaciones harías a la institución, para superar las dificultades que ustedes, han logrado percibir con esta metodología? ¿Cuál sería también esos retos, desafíos que hay que mejorar?*

Entrevistado 2: Entonces en primer lugar, eh pues lo que yo le recomendaría al colegio, a sus docentes es qué pues hay estudiantes que tienen que cargar con los demás integrantes de su grupo base que por ellos mismos tienen que hacer básicamente todos los trabajos y el cansancio, la fatiga, el estrés, pues solamente pasa por la cabeza de una de esas personas, entonces, pues yo creo que es importante, primero concientizar a los demás integrantes del grupo o en general a todos que el trabajo cooperativo no funciona con el solamente los aportes de una persona, sino que como su nombre lo dice, todos tienen que cooperar para el bien de este, eh aparte de esto tal vez que cuando se califique algún trabajo cuando se entregue algo, las recomendaciones o lo que se tenga que corregir, no sé, no afecte directamente a todos los integrantes del grupo porque como su nombre lo dice, como es aprendizaje cooperativo, todos debieron aportar alguna parte y esa parte que digamos esa parte que se necesita corregir debería ser, como, o sea se le debería ser únicamente a la persona, o sea, se le deberían dar las correcciones o por las mejoras las posibles mejoras a esa persona que hizo esa parte del trabajo, porque igual hay maestros docentes que por un pequeño error de una persona, pues se afecta a todo el grupo y la edad no es esa, o sea no todos tienen que ser crucificados por el por, pues el pecado de uno solo entonces, pues ese sería muy recomendaciones.

Entrevistado 1: Eh yo también estoy de acuerdo, sobre todo en la parte de Pues más bien sería como OK, el trabajo es grupal, pues ya el aprendizaje es ese, pero que la calificación sea individual, o sea que si mi compañero no hizo x parte del trabajo que esa x parte no tenga nada que ver con lo que yo sí hice, porque pues lo mismo de que si una sola persona no trabaja, pues todo recarga en las demás que sí trabajaron, que generalmente es una y máximo dos. Entonces, bueno, eso sería lo principal y yo también recomendaría que no todos los trabajos fueron grupales porque a veces es agobiante tener que estar compartiendo con tantas personas a la vez. Y tener puede haber peleas internas dentro del grupo y pues se puede complicar. Entonces también recomendaría hacer de nuevo unos trabajos individuales que cada uno sea responsable de lo que hace, pues porque se vuelve un poquito repetitivo, entonces también como cambiar las cosas.

Docente: *¿Ustedes qué han hecho para superar esas dificultades?*

Entrevistada 1: Pues creo que es importante porque lo esencial es como conocer a tu grupo, o sea, si no conoces a tu grupo no sabes cómo hacer que por ejemplo, si mi compañera no trabaja, pero yo sé que sí le digo que haga tal cosa a cambio de un partido de fútbol o sea, es como saber cómo puedes hacer que los demás aporten, pero a la vez que aprendan, o sea, no es como obligarlos.

Entrevistado 2: pues muchas veces no o sea es que igual hay un tema ahí de valoraciones de que igual hay muchos profesores que no valoran o a percepción o pues desde mi propia percepción hay profesores que no valoran, pues el trabajo como uno cree que debería ser porque igual hay por hay proyectos hay cosas que uno se demora mucho tiempo haciendo para que después un profesor ponga una mala nota y digamos que eso también crea como frustración, desmotivación como por qué destine tanto tiempo en hacer algo si me iban a calificar tan malo, no sé, sí o dependiendo del trabajo de los demás, no que yo me esforcé haciendo esto, pero porque una persona hizo tal cosa mala, no lo hizo x cosa, pues también yo que he afectado, o sea, se crea como este puede mociones negativas que lo único que hacen es como quitar las ganas, incluso de estudiar, porque igual llega un punto en el que uno es sí de un punto de cansancio y estrés en el que pues uno ya no quiere saber nada del estudio, los profesores de compañeros, o sea que lo único que queda es descansar, porque igual, pues digamos a mí me dijeron que 11 era un grado sencillo, pues por lo de la preparación del ICFES contrario a lo que estoy bueno, digamos que he vivido así durante estos 6 meses que pues el cansancio y el estrés, ha estado bastante más complicado que los grados anteriores.