

El análisis de caso en grupos cooperativos, mediado por el diálogo

Cristóbal Rivera Vicencio *

Resumen

El siguiente artículo describe la aplicación de un diagnóstico diseñado para ser aplicado en la asignatura de religión, elaborado en base al trabajo cooperativo como estrategia didáctica y al diálogo como técnica. La actividad de aprendizaje está relacionada con el discernimiento ético-bioético ensayado por medio del caso de Nancy Cruzan (1957-1991). La investigación se construye a partir de una tesis de grado desarrollada en el período último de la formación inicial docente (FID), denominada práctica profesional, posicionando al investigador en su doble dimensión: investigador y docente a la vez. El modelo investigativo corresponde a la investigación-acción y su enfoque es mixto. Los resultados obtenidos permite concluir que el diseño del diagnóstico, basado en el trabajo cooperativo es exitoso entre los sujetos, pero condicionada a la capacidad reflexiva del profesor y de sus esfuerzos extras para dirigir el acto didáctico.

Palabras claves: Aprendizaje cooperativo, diálogo, conversación.

* curivera@uc.cl

Case study in cooperative learning by means of dialogue

Cristóbal Rivera Vicencio

Abstract

The following article describes the application of a diagnosis designed to be applied in the subject of religion, based on cooperative work as a didactic strategy and dialogue as a technique. The learning activity is related to the ethical-bioethical discernment tested through the case of Nancy Cruzan (1957-1991). The research is based on a thesis developed in the last period of initial teacher training (FID), called "*práctica profesional*", positioning the researcher in its double dimension: researcher and teacher at the same time. The research model corresponds to the research-action and its approach is mixed. The results obtained allow us to conclude that the design of the diagnosis, based on cooperative work, is successful among the subjects, but conditioned to the reflective capacity of the teacher and his extra efforts to direct the didactic act.

Keywords: Cooperative learning, dialogue, conversation.

El análisis de caso en grupos cooperativos, mediado por el diálogo

Cristóbal Rivera Vicencio

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje cooperativo es un método de aprendizaje basado en el trabajo en equipo por parte de los estudiantes. Incluye diversas y numerosas técnicas en las que los estudiantes trabajan conjuntamente a fin de lograr determinados objetivos comunes de lo que son responsables todos los miembros del equipo.

Zañartu (2002) distingue entre el aprendizaje cooperativo y el colaborativo, donde en el primero de los casos (el cooperativo), se necesitaría de una mayor estructuración para la realización de la actividad por parte del profesor, mientras que en el aprendizaje colaborativo se necesitaría de una mayor autonomía por parte del grupo y muy poca estructuración de la tarea por parte del profesor.

EL artículo expone las implicancias de la aplicación de un instrumento de diagnóstico, elaborado en base al aprendizaje cooperativo, como estrategia didáctica y el diálogo como técnica, siendo aplicada posteriormente a una determinada comunidad escolar, en la región de Coquimbo. La intervención didáctica tiene como objetivo general, el describir la implementación de un diagnóstico didáctico centrado en el trabajo cooperativo y el diálogo, como técnica y estrategia didáctica, capaz de diagnosticar el trabajo cooperativo al interior de un grupo de curso. De acuerdo con lo anterior, *el diseño, la aplicación y la evaluación*, se coligen como los objetivos específicos de la investigación. De igual forma, se ha asumido como enfoque investigativo: la investigación-acción, posibilitando

así una reflexión más amplia y ajustada al modelo docente del *profesor reflexivo*, a fin de detectar debilidades y aplicar programas remediales.

El enfoque mixto de la investigación, permite no sólo exponer información estadística, como dato cuantitativo, sino también reportar información cualitativa, extraída de las bitácoras de trabajo o diario reflexivo que utilizó el profesor el día de la aplicación del instrumento de diagnóstico.

La elaboración del instrumento de diagnóstico, se construyó con el fin de recoger las opiniones divergentes y convergentes de los estudiantes, luego de exponerlos al análisis de un caso que requería ser discernido en grupos de trabajo, ensayado por medio del trágico caso de Nancy Cruzan (1957- 1991). La situación requería que posteriormente del discernimiento individual y luego grupal, uno de los integrantes del grupo asumiera un rol activo a modo de líder, el cual se encargaba de transcribir el acuerdo alcanzado por los integrantes del grupo.

Tanto el diseño curricular, como la técnica y la estrategia didáctica, son bien conocidas y trabajadas por el profesor, siendo relevantes para enfatizar la intencionalidad y conducción de la investigación, a fin de concretar los objetivos declarados.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

1.1. El aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo, se define esencialmente como: “(...) la utilización en la enseñanza de pequeños grupos para que los alumnos trabajen juntos, con el fin de maximizar el aprendizaje, tanto el propio como el de cada uno de los demás (...)” (Cranton, 1996).

El aprendizaje cooperativo, como su nombre lo indica, exige que los estudiantes trabajen juntos en una tarea común, compartan información y se apoyen mutuamente. En el aprendizaje cooperativo, el profesor conserva tradicionalmente sus facetas de experto en la asignatura y de autoridad en el aula. Él conforma y asigna las tareas al grupo, controla el tiempo y los contenidos, además de guiar constantemente el aprendizaje de los estudiantes, observando si éstos trabajan en las tareas asignadas y si los procesos del grupo son efectivos (Cranton, 1996).

Los docentes que utilizan preferentemente en sus aulas metodologías activas de aprendizaje y que además reflexionan sobre sus prácticas pedagógicas, se refieren al aprendizaje cooperativo como el más atractivo entre las metodologías activas. Conscientes de ellos o no, el profesorado ha sabido aprovechar los resultados de investigaciones referentes a que los estudiantes con la aplicación de éstas estrategias didácticas, entablan mejores relaciones sociales, por ejemplo, con el profesorado y con otros miembros de la comunidad educativa, participando de manera más activa en el aprendizaje, muestran un mayor crecimiento personal, académico y declaran sentirse más satisfechos con su educación, en especial los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE).

En ambas definiciones propuestas los autores destacan las interacciones que tienen lugar entre los estudiantes para el logro de los objetivos previstos.

Los estudiantes buscan los resultados que son beneficiosos para ellos mismos y para los otros miembros del grupo, además de fomentar el desarrollo de algunas habilidades específicas que los alumnos potencialmente desarrollarían a la hora de trabajar de forma cooperativa. Apodaca (2006) apunta las siguientes:

- Adaptación y aplicación de conocimientos a situaciones reales.
- Resolución creativa de problemas.
- Habilidades interpersonales: desempeño de roles (liderazgo, organizador, etc.) y expresar acuerdos y desacuerdos, resolver conflictos, trabajar conjuntamente, mostrar respeto, etc.
- Organización-gestión personal: planificación de los tiempos, distribución de tareas, etc.

Panitz (2004), tras hacer una conjetura de varias investigaciones sobre el aprendizaje cooperativo, destaca la existencia de una larga lista de beneficios académicos, sociales y psicológicos. Por citar algunos ejemplos, se puede señalar: fomenta la metacognición entre los estudiantes, permitiéndoles ejercitar la sensación de control sobre la tarea. Fomenta que los estudiantes vean las situaciones desde otra perspectiva, creando un ambiente donde los alumnos pueden practicar habilidades de mando, (entendidas como beneficios sociales) y, por último: realza la satisfacción del estudiante con la experiencia de aprendizaje en relación al acto didáctico, disminuyendo la ansiedad de los alumnos a la hora de enfrentar la evaluación, pues con la aplicación del aprendizaje cooperativo los estudiantes asocian la evaluación como un proceso, no como un fin. Continuando en la misma línea, Goikoetxea y Pascual (2005) en su meta-análisis sobre los beneficios del aprendizaje cooperativo, concluyen:

(...) Los métodos de aprendizaje cooperativo tienen efectos positivos en el rendimiento académico (y en otras variables como la productividad y las actitudes hacia el aprendizaje) en comparación con otros métodos de enseñanza tradicionales”, así como también favoreciendo las relaciones entre los estudiantes, atendiendo así la diversidad en el aula (Ibídem).

Medina (2009) describe una serie de interacciones que son dadas en el aula a la hora de optar por modelos de aprendizajes cooperativos. Para el autor, la interacción del profesor, como mediador del proceso de aprendizaje es vital. Las experiencias didácticas de aprendizaje cooperativo repercuten positivamente en el establecimiento de relaciones abiertas y profundas entre los estudiantes, el rendimiento y productividad de los participantes. Aunque como toda estrategia didáctica, que puede ser interpretada desde su carácter cognitivo, la dimensión social es la singular característica diferencial, en relación a otras estrategias.

Sobre el clima de aula tipo participativa, Ontoria *et al* (2009) señala que la dirección del acto didáctico debe de centrarse en la facilitación del aprendizaje y no centrado en la enseñanza. Afirma además que el clima participativo de aprendizaje se apoya en la autonomía y la responsabilidad de cada estudiante, siendo capaz de comprometerse afectiva y efectivamente. Siendo el clima una variable capaz de modificar el comportamiento de los integrantes del grupo, en la misma publicación se distingue tres tipos de clima:

- *Clima de defensas*: caracterizado por comunicaciones difíciles, falta de armonía, conflictos de personalidad, etc.
- *Clima de control*: definido por el conformismo, la apatía, la aceptación pasiva de la autoridad, etc.
- *Clima de aceptación*: identificado por la escucha, la verdad, la comprensión mutua, etc. El grupo es flexible y creativo, la comunicación es de tipo fluida.

1.2. El diálogo y la conversación en la ontología del lenguaje

Fisher (2013), tras investigar la calidad del diálogo en los procesos didácticos, concluye:

La inteligencia humana se construye primordialmente hablando y escuchando. La calidad de nuestras vidas depende de la calidad de nuestros pensamientos y de nuestra capacidad de comunicación y discutir lo que pensamos con otras personas (Fisher, 2013, p.11).

Para la especie humana, el diálogo constituye el medio primordial para el desarrollo de las habilidades.

Echeverría (2008) interpreta al ser humano como un ser lingüístico en esencia, al investigar el diseño de situaciones específicas de la comunicación humana, reconoce un vital elemento: la conversación. El autor señala que la conversación es el espacio de encuentro fluido dado entre el hablar y el escuchar simultáneo.

Maturana (2006) en la afinidad por tender puentes entre la psicología y la biología, señala algunas características similares a las de Casassus (2009) y Echeverría (2008). Los autores comparten una visión ontológica, argumentando características donde la conversación estaría dada por un dominio de la realidad en la que se encuentran los interlocutores. Maturana señala que el dominio de la realidad se genera en la convivencia con el otro, posibilitando la construcción de redes de conversaciones (red coordinada de acciones y emociones a la vez), para así constituir todos nuestros ámbitos, modos y sistemas (instituciones) de existencia humana. En estas circunstancias la realidad en cualquier dominio es una proposición explicativa de la experiencia humana, Maturana (2006).

El *“árbol del conocimiento”*, publicado por el mismo autor, en colaboración con Francisco Varela (1984), pareciera verse aún más clara la

relación, ambos científicos aseguran que al interactuar recurrentemente dos o más organismos generan como consecuencia un acoplamiento social en el cual se involucran recíprocamente en la realización de su autopoiesis.

En síntesis, la conversación, debe ser entendida como un fluir de posibilidades que permite la toma de acuerdo en todo ámbito, dicho proceso no puede estar ajeno al proceso del emocionar.

Los autores presentados en este marco referencial son enfáticos al reconocer que en el valor de lo ontológico, está también el valor del lenguaje. La conversación es el acto ideal, que permite el estar con y para el otro. Al comprender la conversación ajena a toda emoción, se vuelve un acto meramente racional, carente de toda identidad ontológica. Lo racional debería ser entendido en este contexto, como la capacidad para resolver las diferencias emocionales y racionales conversando.

2. METODOLOGÍA

2.1. Enfoque

La investigación, se erige sobre la base de un enfoque mixto, con especial énfasis en lo cualitativo, aportada por información extraída de la bitácora de trabajo del profesor, a modo de observación estructurada. Por su parte, los datos cuantitativo están dados por datos simples (calificaciones y promedios) extraídas del libro de clases.

2.2. La investigación-acción

La investigación-acción considera la situación a investigar, desde el punto de vista de los participantes, describiendo y explicando “lo que sucede” con el mismo lenguaje utilizado por ellos. *Es decir, con el lenguaje del sentido*

común que la gente usa para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales en la vida diaria (Elliot, 2005, p. 25).

2.3. Los sujetos

Para el desarrollo de la investigación se utilizó una muestra intencional, conformada como tal al momento de iniciar la investigación. Se trata de investigar a todos los alumnos y alumnas matriculados el año 2018, en tercer año medio B del centro escolar, ubicado en la comuna de La Serena. Cabe precisar que se trata de estudiantes que han hecho de forma continua su formación escolar en la misma institución, desde la educación parvularia, hasta educación media. Los estudiantes que finalmente constituyen la muestra son 16, siendo: 09 mujeres y 07 hombres, cuyas edades oscilan entre los 16 y 17 años. Por ser esta una investigación cuya unidad de análisis son las personas, en algunos casos no fue posible la aplicación del instrumento a los sujetos ausentes en el día de la aplicación.

2.4. La aplicación

Los datos constituyentes del diagnóstico fueron obtenidos, posterior a la aplicación de un instrumento, capaz de aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales, propósito central del modelo de la investigación-acción (Álvarez- Gayou, 2003) Para la construcción del instrumento de diagnóstico, se utilizó como fundamento teórico el modelo de aprendizaje cooperativo de Johnson, D.; Johnson, R; Holubec, E. (2004), mediado por las propuestas de Barkley, Cross y Howell, (2007), quienes se posicionan en la base de la investigación del aprendizaje cooperativo. Para la elección del modelo dialógico, se consideraron las propuesta de Echeverría (2008), al igual que, Maturana

(2006). Ambos autores, desde sus postulados onto-biológico, conciben la conversación como un medio efectivo capaz de coordinar acciones, en especial después de una situación de quiebre. El instrumento, en primera instancia buscó sumergir a los estudiantes en un problema o escenario real dado por el caso de Nancy Cruzan, posteriormente debieron discernir en grupos de trabajo (conformados por ellos mismos), luego haciendo sopesar convergencias y divergencias construyeron un acuerdo capaz de dar respuesta al dilema planteado.

La aplicación del instrumento fue realizada finalmente el día lunes de 26 de septiembre del 2018 en el contexto de una clase de religión, siendo posible aplicar el cuestionario sólo a 16 de los 20 estudiantes que conforman el grupo de curso. El cuestionario fue resuelto después de entregar las indicaciones pertinentes, quedando agrupados en cuatro grupos de trabajo.

2.5. Métodos y técnicas de recolección de información

Los métodos y técnicas utilizados para la recogida de datos para el desarrollo de la investigación, comienzan inicialmente con una fase previa de observación hacia los estudiantes participantes, en un contexto de enseñanza aprendizaje (e-a) al interior del aula. En paralelo se procede a un registro de campo, denominado bitácora. Para la elaboración de la investigación, fue posible confeccionar un instrumento, consistente en un caso (bioético), donde en primer lugar se desarrolla una lectura individual de éste, posteriormente y ya conformados en grupos de trabajo, dialogaban, conversaban y debatían a fin de defender las visiones personales que cada uno de los integrantes del grupo aportaban, luego el grupo entero elaboraba un texto en consenso, que posteriormente socializaban frente al grupo de curso.

2.6. El instrumento²

La historia de Nancy Cruzan, es el primer caso en donde se plantea el derecho a morir y la legalización de la eutanasia ante la Corte Suprema de justicia de los Estados Unidos frente a la solicitud de los padres, quienes litigaban por la desconexión de su hija, la cual se encontraba en estado vegetativo causado por un grave accidente automovilístico. La problemática del caso plantea la oposición entre los principios de autonomía y beneficencia, permitiendo posicionar al estudiante – en un sentido didáctico- frente a una situación de quiebre, dada por sus visiones y/o convicciones personales que se tenga frente al dilema.

2.7. La discusión grupal

Posteriormente de la distribución y lectura del instrumento por parte del profesor, se procedió a indicar que conformaran grupos de trabajos, teniendo que identificar sólo un dilema presente en el caso. Posteriormente, en un cuadro registran las posturas convergentes y divergentes, luego de la fase dialéctica, los sujetos elaborarán un acuerdo, que represente de mejor manera los pareceres de todos los miembros del grupo, para ser socializado frente al grupo de curso.

² Debido a la extensión del instrumento, se presenta sólo una síntesis de éste, el original extraído para el diseño y posterior explicación, puede ser extraído de : <http://medicina.udd.cl/centro-bioetica/files/2010/10/nancy.pdf>

2.8. Los resultados

A continuación, se ofrecen los resultados obtenidos por los equipos de trabajo, según la pauta de corrección sobre la aplicación del instrumento (ver anexo A).

Convergencias			
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
3	3	3	3
Divergencias			
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
3	3	3	0

Tabla 1: Tabulación según convergencias y divergencias.

Grupo 1	Grupos 2	Grupo 3	Grupo 4
Si darle o no derecho a la vida	El enfrentamiento entre la decisión del Estado de preservar la vida y la de la familia	El papel del Estado entre casos de esta índole, si tiene que seguir el fin de preservar la vida humana o apoyar el caso de la familia	Eutanasia v/s dignidad humana

Tabla 2: Tabulación según ítem.

3. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Al ser evaluado los alumnos en relación a la aplicación de la estrategia didáctica del diálogo y sus posibles beneficios para la construcción de acuerdos comunes, los alumnos evidencian indicadores de un trabajo exitoso. Pueden ser variados los factores atribuidos al éxito: desde un diseño exitoso de la clase, hasta el considerar los recurso y/o insumos, más la aplicación de la metodología activa seleccionada. El instrumento, en las actividades nº 1, nº 2 y nº 3 necesitaba del recurso diálogo para su correcta solución, entendiendo entonces los estudiantes a la luz de los resultados que el diálogo es una oportunidad para la construcción de nuevos aprendizajes. Al ser consultada la pauta de observación del profesor (ver anexo A), más la bitácora del día, es posible identificar factores que hacen comprensible la excelencia del trabajo por parte de los alumnos, dentro de esos factores, puede mencionarse la constante supervisión por parte del profesor a los grupos de trabajo, velando siempre por el cumplimiento de los objetivos. La rúbrica del profesor contiene indicadores a evaluar durante el desarrollo de la actividad, según se deja ver ningún grupo obtuvo indicadores insatisfactorio, la situación de quiebre pareciera estar bien delimitada e identificada (dada por la posición personal que se tiene frente al caso). El profesor no debió explicar más de una vez la actividad, siendo sólo en una ocasión necesario explicar el concepto de “convergencia”, hecho lo anterior, no existió otra alteración en el desarrollo de la actividad. Los grupos en su mayoría interpretan la situación de quiebre, como una posibilidad de construcción de acuerdos, el diálogo entonces, sería un recurso exitoso para el trabajo en aula. Durante el cierre, los alumnos expusieron sus acuerdos, sin mayores problemas. Sus acuerdos fueron escritos, luego expuesto por uno de los integrantes.

Los sujetos a la hora de trabajar en equipo, no evidencian problemas en la organización, pero sí en la ejecución de las tareas. Analicemos algunas de las implicancias en el proceso: los autores, señalan que para existir un efectivo diseño del aprendizaje cooperativo, deben sobrepasarse ciertas categorías, que impiden el desarrollo óptimo del trabajo (Benito y Cruz, 2007). De forma lamentable al evaluar la ejecución de las tareas y a la pregunta: ¿Los alumnos han aceptado la interdependencia positiva y la responsabilidad individual? en la rúbrica del profesor, el grupo número 1 evidencia indicadores dables al fenómeno de la “holgazanería social”, un alumno no aporta al trabajo de su equipo, dicha situación es detectada en primera instancia por el profesor investigador, reforzando en el estudiante los valores de la cooperación tan necesarios para la construcción de nuevos aprendizajes, dicho estudiante trabaja de forma pasiva, sin compromiso efectivo, ni emocional, dependiendo de su grupo para alcanzar el acuerdo y las tareas comunes. Al respecto y como una forma de entrelazar datos cuantitativos y cualitativos, en la bitácora del día, el profesor investigador reflexiona:

Trato que mi discurso sea siempre motivador, conozco bien el refuerzo positivo, lo aplico cada vez que puedo o en cada grupo que necesite refuerzo, en especial con el alumno IC, siento que no avanza, que se detiene, que no comprende la actividad. Procuró reforzar siempre lo positivo en él, pero me pregunto, obviamente (...) algunas de sus habilidades ejecutivas, se encuentran no desarrolladas, quiero pensar que sólo están anquilosadas, pero hay algo más en él, que tiene que ver con la responsabilidad frente al trabajo y a las tareas escolares (Bitácora del 28-09-2018).

A la hora de evaluar la construcción que logran los estudiantes, no es posible observar mayores dificultades, que impidan el diseñar, implementar y evaluar una propuesta didáctica basada en la construcción de acuerdos comunes, por medio de la ya mencionada estrategia y técnica didáctica. Los sujetos luego de discernir en el caso que les fue propuesto y

éstos reconociendo el diálogo como un fluir de oportunidades después de una situación de quiebre, fueron capaces de construir un acuerdo grupal; el docente supervisó grupo a grupo el proceso de la construcción grupal, el éxito que han obtenido los estudiantes fue el esperado, según una serie de situaciones que posibilitaron el exitoso resultado, dentro de esas situaciones observadas, se puede agregar un excelente clima de trabajo, promovido por el respeto que existe entre cada uno de los integrantes del grupo de curso. Otro factor de relevancia para la interpretación de los resultados a considerar pueden deberse a la actividad previa, en la cual los integrantes de cada grupo debían sopesar las convergencias y divergencias. El concepto de convergencia debió ser aclarado grupo a grupo. Para el caso del *grupo 4*, conformado por dos hermanas gemelas (A1 Y A2), las cuales se negaron a trabajar con más integrantes, decidiendo trabajar en pareja. Luego de la exposición de los acuerdos frente a sus compañeros, una de las hermanas *A* agrega que el caso no tenía divergencia alguna, que tanto el Estado, como el cuerpo médico habían actuado de buena forma.

Concluyendo entonces, que los resultados del trasunto diagnóstico son favorables para el diseño, aplicación y evaluación de una batería didáctica, capaz de concretar los objetivos declarados en la investigación. Posibilitando a su vez, interrogaciones tales como: ¿cuáles son las características del acto didáctico para este caso?, es decir, hay que descubrir bien la forma de enfatizar tanto la técnica, como la estrategia didáctica. La reflexión del diagnóstico, a su vez, requiere de una problematización didáctica efectiva, puesto que los resultados son favorables. En este ámbito nos encontramos con un concepto que requiere ser acordado: la decisión didáctica. Marcelo (1985), al problematizar sobre la decisión didáctica, la define como una toma de decisiones en conciencia e intencionadas por parte de los maestros. Además de otras que se llevarán en la marcha donde se van produciendo las situaciones didácticas. Cruz, por su parte, sustenta

las decisiones didácticas en la relación existente entre la reflexión y la praxis pedagógica, definiendo:

En definitiva, las decisiones didácticas se basan en estímulos o factores asociados a la situación educativa, y se pueden demostrar a través de las prácticas o acciones que realiza el profesor o profesora, en la planificación y en la ejecución, con la finalidad de favorecer su implementación y posibilitar el aprendizaje significativo por parte de sus estudiantes. Fruto de una reflexión e investigación sobre la praxis pedagógica (Cruz, R. et al 2017, p. 34).

CONCLUSIONES

La descripción, de una metodología de diagnóstico, cuya estrategia es el trabajo cooperativo y la técnica el diálogo, siendo a su vez capaz de construir acuerdos comunes al interior de la clase de religión católica de un determinado centro escolar y su posterior aplicación y evaluación en un tercero medio, permite concluir lo siguiente:

En cuanto a la selección e implementación de la estrategia didáctica del trabajo cooperativo, queda en evidencia que puede ser una estrategia didáctica que conduzca a lograr los deseados objetivos de enseñanza aprendizaje en el subsector de religión del grupo de curso. Lo anterior queda en evidencia cuando pensamos que es una estrategia bien recibida por los integrantes del grupo de curso, conocida y ya trabajada por ellos, pero sin la rigurosidad necesaria, con miras a conformar grupos cooperativos de alta efectividad, capaces de enfrentarse a situaciones de quiebre, no dicotómicas, sino más bien complejas, teniendo que construir acuerdos por medio del diálogo. Sin duda, que los niveles de participación y motivación hacia el aprendizaje aumentan con dicha estrategia, el desafío consistiría entonces en mantener los niveles de participación activa en el tiempo, independiente de cuál estrategia o técnica didáctica se implemente en el grupo de curso.

Puede que lo anterior esté dado por la contribución que hiciera el profesor investigador, a cargo tanto del diseño, implementación y evaluación de las actividades, logrando que éste se implicara con los objetivos, compartiera también un modo de entender la cooperación, como necesidad vital para el desarrollo humano, postura que posteriormente compartiera en el aula. En cuanto al diálogo como técnica didáctica, tampoco fue posible observar dificultades en la implementación y posterior evaluación. Siendo la conversación promovida por el profesor en toda instancia, durante el desarrollo de las sesiones de aula; formulando preguntas, cuestionamientos, permitiéndoles hacer ver la situación a trabajar o aclarando los conflictos o quiebres inducidos por el caso trabajado en aula. La situación anterior requiere ser reforzada con urgencia en algunos estudiantes del grupo de curso, quienes no aportaban positivamente en el desarrollo de las sesiones de trabajo, la observación constante que se realizó a este grupo de estudiante, permite determinar cierta tendencia en ellos a lo que los especialistas en didácticas cooperativas, denominan "*holgazanería social*"; el término permite calificar a aquel tipo de estudiante que al interior de los grupo de trabajo evaden las responsabilidades personales que implica comprometerse con los objetivos comunes del grupo. En algunos de los casos pudo ser observado y compartiendo juicios con el profesor responsable de la asignatura, la deficiencia de ciertas competencias comunicativas entre los implicados, las cuales a juicio de Gumperz (1964) y Hymes (1972), dichas competencias darían cuenta del valor contextual del habla. Si bien durante el desarrollo de las sesiones de trabajo se pudo oír siempre un registro de habla educado, pero no culto. Lamentablemente no se registraron unidades dialógicas complejas, entre los participantes, por cuanto estas unidades son requerentes de un mayor dominio y comprensión del léxico, siendo más

desafiantes para quien las emite, como para aquel que las interpretará posteriormente.

En cuanto a considerar si los alumnos son capaces de construir un acuerdo en común, tampoco fue posible evidenciar situaciones que impidan orientar un diseño didáctico con dicho propósito.

En lo referido a los recurso didácticos empleados, permite concluir que el uso de éstos por parte de los alumnos y alumnas del material denominado portafolio de proceso, (desarrollado posteriormente al diagnóstico) constituido por guías de trabajo, guías de estudios, tipos de casos a discernir, más instrumentos de evaluación del tipo rúbrica, resultaron relevantes para enfatizar la intencionalidad de la investigación. Sin embargo, en cuanto a considerar la continuidad o posterior re aplicación de la estrategia del portafolio como evaluación, se sugiere ser re considerada, por cuanto los resultados no discrepan de los obtenidos, con otras estrategias de evaluación, tan ya acostumbrados por los alumnos, como lo es el caso de instrumentos tipo pruebas. Pueda que lo del éxito esté explicado por el carácter de “novedoso” que pudo haber revertido entre los estudiantes la propuesta de evaluación, conocida desde un principio de la implementación de la batería de actividades. Sin embargo, y para el correcto desempeño de los estudiantes y a fin de evitar confusiones, el profesor reforzó de forma constante el cómo construir el portafolio de evidencia, exponiendo con el uso de recursos tecnológicos, como es powtoon y google classroom, además de guías impresas, sobre el diseño del portafolio.

Con todo, otro factor que contribuye a lo anterior, lo revierte el carácter mismo de la investigación, la cual por ser transaccional, impide un tiempo mayor de intervención, quizás necesario para lograr mayor profundidad de juicio entre las conclusiones presentadas por los estudiantes en sus portafolios de trabajo.

Pese a lo anterior y a las connotadas diferencias didácticas entre el profesor investigador y el profesor guía de la institución, los estudiantes fueron capaces de acomodarse con éxito a los requerimientos de la intervención, obteniendo los sujetos calificaciones que posteriormente fueron transcritas al libro de clases de la asignatura.

En síntesis, el modelo de diagnóstico presentado permite hacer ver que la amplitud de su complejidad exige de todo los involucrados, tanto profesores y estudiantes, que dispongan de esfuerzos extras para el cumplimiento cabal de las tareas, ya que el profesor deberá destinar tiempo y esfuerzo extra para el diseño y revisión de las tareas desarrolladas por los alumnos. Por su parte, para lograr con éxito la implementación de la investigación, los estudiantes deberían poseer un capital cultural amplio, esto debido a la complejidad de algunas tareas, prueba de lo anterior, es la ausencia de otras investigaciones o experiencias pedagógicas nacionales que hablen de la implementación del discernimiento ético-bioético en el aula, cabe destacar que dentro de las principales falencias con las que se encuentran el profesorado de religión a la hora de planificar sus actividades pedagógicas, es el desconocimiento de metodologías de discernimiento ético-bioético para los contenidos de la misma área, siendo el discernimiento no necesariamente una estrategia ensayada o trabajada en el sala de clases.

En la didáctica desarrollada en el aula, se observan ciertos hallazgos significativos en el orden de intercambios complejos de comunicación, donde la relación dialógica, promovida por la conversación en mira de lograr la toma de acuerdos comunes entre los participantes se abre a ciertas rupturas, dadas por las visiones personales del tipo axiológico que se puede tenerse frente al tema de la muerte, como se evidencias a la hora de trabajar con el caso de Nancy Cruzan. Dichos intercambios complejos

obligaban a la “*negociación*” entre los partícipes para llegar a un mutuo acuerdo.

Con todo, la investigación ilustra que el diseño de toda propuesta metodológica activa es bien recibida entre los estudiantes, pero condicionada a la capacidad reflexiva del profesor y de sus esfuerzos extras para dirigir el acto didáctico, siendo capaz de asumir la problematización didáctica y las acciones que condicionarán el éxito tanto del diseño, como de la implementación y evaluación del proyecto didáctico.

La reflexión de los resultados, más las categorías de la investigación permiten recordar la reflexión que hiciera Juan Pablo II en la constitución apostólica *Ex Corde Ecclesiae* donde medita sobre el diálogo y la colaboración entre las distintas disciplinas de estudios, se discierne cómo estas pueden contribuir a una visión integradora de la realidad para orientar el proceso educativo hacia “el desarrollo integral de la persona y la sociedad (14, 19- 20). Es una integración constituida por el discernimiento en el diálogo entre las ciencias y el pensamiento cristiano en relación con los desafíos del entorno cultural y los acontecimientos históricos. Es una propuesta que busca comprender cómo se puede integrar la inteligencia, la razón, la ética y la fe en un proyecto educativo histórico. (Nº 45-46).

La investigación a su vez se posiciona indirectamente con otras aristas tan relevantes no sólo para el profesorado de la asignatura, sino para tópicos a desarrollar en futuras investigaciones ligadas al ecumenismo y la bioética global y su implicancia en los derechos humanos. A propósito la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), establece una Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos (DUBDH), instrumento que puede ser utilizado como insumo didáctico en la clase de religión, para promover la unidad de criterios en torno a tópicos donde las religiones no establecen necesariamente criterios de unidad. Sin duda, que la investigación es una

arista que el profesorado de religión debe de saber utilizar y potenciar para el beneficio de su profesionalismo y justificación de la asignatura ante el curriculum nacional.

Para concluir en definitiva, se puede agregar que en su mayoría la investigación posibilitó, lo que un citado autor en este artículo a denominado el “conversar liberador” (Maturana, 2010, p. 88), es decir de tipo reflexivas, posibles en la sabiduría y en el entendimiento, donde se escoge actuar en lo amoroso y en lo ético que constituye al ser.

ANEXO A

INDICADORES	LOGROS DE APRENDIZAJE				
	MUY BIEN LOGRADO 7	LOGRADO 6	MEDIANAMENTE LOGRADO 5	NO LOGRADO 4	NO OBSERVADO
Estrategia didáctica del diálogo,	Se observa correcto uso del diálogo, permitiendo el conocerse uno a otros, comunicarse con precisión y claridad, aceptarse y resolver el conflicto en forma constructiva	Se observa un uso del diálogo de forma correcta, posibilitando la comunicación precisa, pero poco clara, se aceptan y logran resolver el conflicto en forma constructiva	Utilizan el diálogo, sólo como una herramienta que posibilita el conocer otras ideas frente al dilema	Hacen uso de dialogo, de forma confusa. Los alumnos no hacen uso del diálogo, como una herramienta de medición, pudiendo sólo comunicarse, pero no construir acuerdo	No se identifican las dimensiones deseadas, no pudo observarse el indicador
técnica didáctica del trabajo cooperativo	Los estudiantes son capaces de trabajar en equipos, pudiendo lograr interdependencia positiva, estando el equipo dispuesto a trabajar en objetivos comunes, por delante de los particulares.	La conformación de los grupos de trabajo permite observar una actitud participativa de cada miembro,	El equipo de trabajo, no distribuye las tareas de forma efectiva entre los integrantes, necesitando de mayor tiempo para conformar un equipo efectivo de trabajo	Sólo se observan características de un grupo de aprendizaje tradicional. No se sienten motivados. Existe el fenómeno de holgazán social	No es posible identificar indicadores de cooperación
La construcción de acuerdos comunes en el proceso de enseñanza-aprendizaje	El acuerdo está construido por todos y cada uno de los integrantes, realizado por medio de un discernimiento efectivo, haciendo sopesar elementos de convergencia y divergencias.	El acuerdo se logra construir, con al menos uno o dos de los integrantes que difiere en el proceso	La estrategia debe ser reforzada, señalando la forma más efectiva de cómo lograrlo	El docente debe intervenir claramente en el proceso de construcción de los acuerdos comunes	No fue posible la construcción de acuerdos comunes.

BIBLIOGRAFÍA

- Acuña, C. (et al). (2013). Metodologías activas de apoyo a la docencia. Universidad Católica del norte.
- Álvarez-Gayaou, J. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodologías. México: editorial Paidós
- Apodaca, P. (2006). Estudio y Trabajo en Grupo. En, De Miguel, M. Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Madrid: editorial Alianza.
- Barkley. E. Cross, Howell, C. (2007) Técnicas de aprendizaje colaborativo. Madrid. Editorial Morata.
- Benito, A. Cruz, A. (2007) Nuevas claves para la docencia universitaria en el espacio Europeo de Educación superior. Madrid. Editorial Narcea.
- Casassus, J. (2009). La educación del ser emocional. Santiago. Editorial. Cuarto propio / índigo.
- Cranton, P. (1996), Tipos de aprendizaje en grupo. Nuevas direcciones para adultos y educación continua. Recuperado el 02 de febrero del 2019 en:<https://onlinelibrary.wiley.com/action/showCitFormats?doi=10.1002%2Face.36719967105>
- Cruz, R (et al) (2017). Cómo fundamentan los docentes sus decisiones didácticas en establecimientos que atienden niños de familias económicamente pobres en la provincia de Concepción. Seminario para optar al grado de licenciado en educación. Universidad de Concepción. Concepción, Chile
- Echeverría, R. (2008). Ontología del lenguaje. Santiago. Editorial. Jc Sáez.
- Elliot, J. (2005). La investigación – acción. Madrid. Editorial Morata
- Fisher, R. (2013). Diálogo creativo. Hablar para pensar en el aula. Madrid. Editorial Morata.

- Goikoetxea, E. Pascual, G. (2005). Aprendizaje cooperativo: bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. Recuperado el 02 de febrero de 2019. En: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/392/34>
- Gumperz, John y Dell Hymes 1964. "The ethnography of communication". American Anthropologist 66. 6. Parte 2.
- Hymes, D. 1971. "Competence and performance in linguistic theory" Acquisition of languages: Models and methods. Ed. Huxley and E. Ingram. New York: Academic Press. 3-23.
- Johnson, D. Johnson, R. Holubec, E. (2004). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Juan Pablo II (1990). Ex Corde Ecclesiae, sobre las universidades católicas. Roma
- Marcelo, C. (1985). Un enfoque cognitivo para la formación del profesorado: pensamiento, juicios y toma de decisiones. Recuperado el 02 de febrero de 2019 en: http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/2/art_10.pdf
- Maturana, H. (2006) desde la biología a la psicología. Editorial. Universitaria
- Maturana, H. Dávila, X. El árbol del vivir. (2015). Santiago. Escuela matríztica y MVP editores.
- Maturana, H. Varela, F. (1984) El árbol del conocimiento. Editorial. Universitaria.
- Medina, A. Salvador, F. (2009). Didáctica General. Editorial Prentice Hall.
- Ontoria, A. (et al). (2009). Aprendizaje centrado en el alumno. Metodología para una escuela abierta. Madrid. Editorial. Narcea
- Panitz, T. (2004). The case for student centered instruction via collaborative learning paradigms. Recuperado el 02 de febrero de 2019 en:

http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/bd/40.pdf].

Stenhouse, L. (2010) Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid. Editorial Morata.

Zañartu, L. (2002). Aprendizaje colaborativo: una nueva formación de diálogo interpersonal y en red. Recuperado el 02 de febrero de 2019 en: <http://es.slideshare.net/CeciliaBuffa/luz-mara-zaartu-correa-aprendizaje-colaborativo>