

Cuáles son las representaciones sociales que han construido los egresados y estudiantes del grado 11 entorno a la experiencia del trabajo colaborativo en el Instituto Educativo Colegio Loyola

Autor

ESTEBAN ALEJANDRO RODRÍGUEZ MESA

Trabajo de grado requisito para optar al título de Psicólogo

Tutor

César Augusto Ceballos González

Psicólogo

Universidad de Antioquia

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Departamento de Psicología

Medellín

2019

ÍNDICE

Resumen	1
1. INTRODUCCIÓN	2
1.1 Antecedentes	7
1.2 Planteamiento y definición del problema	15
1.3 Objetivos	17
1.4 Justificación	17
1.5 Variables	18
1.6 Tipo de investigación	21
1.7 Metodología	21
1.8 Población y muestra	24
1.9. Caracterización de la población	25
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	26
2.1 Teoría de las representaciones sociales (RS)	26
2.2 Aprendizaje significativo	31
2.3 Modelo colaborativo de educación	33
3. ANÁLISIS DE RESULTADOS	37
4. CONCLUSIONES.....	46
5. BIBLIOGRAFÍA Y CIBERGRAFÍA.....	49

Resumen

Abstract: This research proposal is carried out with the main intention of identifying the social representations that have been constructed by students and graduates of the Loyola School I.E., based on the collaborative work model. It is well known that educational institutions contribute to the development of skills that revolve around teamwork, skills that in turn develop skills of a social, cultural and interpersonal nature. The problem begins when teamwork does not go beyond the fact of gathering a group of people to perform a specific task. The collaborative work allows a different development of different competences as mentioned above; this is achieved by linking each member of the group through development strategies and tools designed to provide support and accompaniment. The essential reason why this research project was done is to account for the fact that social representations have built graduates and are currently building students in front of the collaborative work model. This could provide the opportunity to enter into the discussion of the relevance of the collaborative work model for students.

Keywords: social representation, collaborative work, social skills, education.

Esta propuesta investigativa se realiza con la intención principal de identificar las representaciones sociales que han sido construidas por estudiantes y egresados del I.E Colegio Loyola entorno al modelo de trabajo colaborativo. Es bien sabido que las instituciones educativas contribuyen al desarrollo de competencias que giran alrededor del trabajo en equipo, competencias que a su vez desarrollan habilidades de índole social, cultural e interpersonal. El problema comienza cuando el trabajo en equipo no pasa del hecho de reunir un grupo de personas para realizar una labor en específico. El trabajo colaborativo permite un diverso desarrollo de distintas competencias como se mencionó anteriormente; esto se logra vinculando a cada miembro del grupo mediante estrategias de desarrollo y herramientas diseñadas para brindar soporte y acompañamiento. La razón esencial por la que se llevó a cabo este proyecto de investigación fue dar cuenta de cuáles representaciones sociales han construido egresados y actualmente se encuentran construyendo alumnos frente al modelo de trabajo colaborativo. Esto podría brindar la oportunidad de entrar en la discusión de la pertinencia del modelo de trabajo colaborativo para los estudiantes.

Palabras clave: representaciones sociales, trabajo colaborativo, habilidades sociales, educación.

1 INTRODUCCIÓN

El presente proyecto se refiere a las representaciones sociales, que pueden ser definidas como un acto de representación, un acto de pensamiento por medio del cual un sujeto se relaciona con un objeto. Representar es tomar el lugar de, sustituir, reemplazar a. La representación es el juego mental de reproducción de algo: objeto, persona, acontecimiento, etc. **No existe representación social que no sea la de un objeto, aunque este sea mítico o imaginario.**

La representación es reproducir mentalmente otra cosa, está cargada de contenido mental concreto de un acto de pensamiento. Dicho contenido mental puede traer de nuevo algo ausente, evocar un recuerdo pasado o sustituir un elemento presente. No basta únicamente con reproducir; pues además se debe construir, y esto, conlleva comunicar, que a su vez requiere de una acción individual o colectiva.

Existen cinco características fundamentales de representación: siempre es la representación de un objeto, tiene un carácter de imagen y la propiedad de poder intercambiar lo sensible y la idea, la percepción y el concepto, tiene un carácter simbólico y significativo, tiene un carácter constructivo, tiene un carácter autónomo y creativo.

Las representaciones sociales toman lugar de variadas formas, más o menos complejas. Es decir, una forma de pensar la realidad cotidiana, interpretarla y comunicarla socialmente. Lo social interviene ahí de diversas maneras: tanto en los lugares y contextos específicos en los que se desenvuelven los sujetos o grupos, a partir de la forma en que estos se comunican, de los códigos, valores e ideologías relacionadas con las posiciones y pertenencias sociales específicas.

La noción entonces concierne a la manera como nosotros (caracterizados como sujetos sociales) aprendemos sobre lo que acontece en la vida diaria, las características del medio ambiente, las informaciones que dentro de éste circulan, y a las personas de nuestro entorno.

Dicho conocimiento se constituye a través de experiencias, pero también de informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación. En otras palabras, se trata de un conocimiento práctico que forja las evidencias de nuestra realidad, además de participar en la construcción social de nuestra realidad.

En conclusión, el concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados.

Moscovici (1984) dejó evidenciados **dos procesos principales** que explican cómo el aspecto social desempeña un importante papel en la transformación de un conocimiento en representación, y como esta representación a su vez influye en la transformación de lo social. Estos dos procesos, **la objetivización** y el **anclaje**, hacen referencia a la elaboración y al funcionamiento de una representación social.

La objetivización se entiende como el proceso dentro de la representación, la cual permite intercambiar percepción y concepto. Al poner en imágenes las nociones abstractas, da textura material a las ideas, hace corresponder cosas con palabras. Objetivizar es reabsorber un exceso de significados mediante materialización.

El anclaje es el proceso de unión social de la representación y de su objeto. En este caso la intervención de lo social se traduce en el significado y la

utilidad. Este aspecto se refiere a la integración cognitiva del objeto representado dentro del sistema de pensamiento preexistente y a las transformaciones derivadas de este sistema. Ya no se trata, como en el caso de la objetivización, de la constitución formal de un conocimiento, sino de su inserción orgánica dentro de un pensamiento constituido.

Para dar cuenta representaciones sociales, es necesario que exista un contexto concreto y una noción de realidad establecida en la que el sujeto o grupo se desenvuelvan. En el caso de la presente investigación se pretende dar cuenta sobre las representaciones sociales que han sido construidas por egresados y continúan en proceso de construcción por parte de estudiantes de una institución que dentro de su haber educativo, se centra en el modelo de trabajo colaborativo interactivo.

En el modelo colaborativo, personas que interactúan de manera dinámica e interdependiente con respecto a una meta y unos objetivos, donde cada individuo adquiere algunas responsabilidades o funciones específicas. Según Rafael González, las características que tienen los grupos colaborativos son las siguientes:

El **liderazgo** es una responsabilidad compartida, el equipo tiene un propósito específico y bien definido, el resultado del trabajo es tanto del equipo como de cada integrante, la efectividad se evalúa valorando directamente los productos del equipo. Resaltando la responsabilidad individual y la del equipo, se reconocen y celebran los esfuerzos individuales que contribuyen al éxito del equipo, se hacen discusiones abiertas para la solución efectiva de los problemas.

Puede suponerse que la colaboración como herramienta de trabajo en grupos, puede contribuir a la resolución de dudas o problemas de comprensión en los estudiantes, revitalizar el dinamismo del curso, promover participación activa

conlleando a mejor y mayor comprensión además de una asertiva aplicación de los contenidos y conocimientos; todo esto, mientras se propician experiencias de aprendizaje significativas y enriquecedoras.

A nivel individual, los grupos de AC (aprendizaje colaborativo) brindan al estudiante habilidades necesarias y suficientes para interactuar con sus pares, al mismo tiempo, que permiten desarrollar capacidades de construir, descubrir, transformar y acrecentar contenidos de naturaleza conceptual, además de socializar a plenitud con las personas que se encuentran en su entorno.

El docente dentro de este entorno tiene un papel que se caracteriza pr su alto desempeño en el diseño curricular, una excelente capacidad didáctica y un profundo liderazgo, que se encuentra basado en el conocimiento adecuado de los contenidos de aprendizaje, y no solo, sobre los que se pretende enseñar; pues es el docente quien ha de guiar la atracción y compromiso de los estudiantes para dar pleno cumplimiento de los objetivos o logros propuestos.

Aplicar los conceptos de trabajo y aprendizaje colaborativo, requieren de entornos capaces de soportar y que faciliten el intercambio de datos y conocimientos.

Otro aspecto importante e interesante a considerar, es el del modelo cooperativo, que guarda semejanzas con el modelo colaborativo aunque tienen diferencias de peso fundamentales. El aprendizaje cooperativo requiere de una división de tareas entre los componentes del grupo, es decir, el educador propone un problema e indica que debe hacer cada alumno, responsabilizándose cada uno por la solución de una parte del problema. Es el docente, quien se encarga de diseñar y mantener las interacciones y de los resultados que se han de obtener (Panitz, 2001)

Es decir, cada quién debe tomar responsabilidad por un punto, parte o aspecto del deber encargado, y luego se ponen en común los resultados. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los estudiantes deben realizar tareas en conjunto para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.

Uno de los focos notorios de diferencia entre los paradigmas de modelo cooperativo y colaborativo es el extremo en que cada uno se sitúa en el proceso de la enseñanza, un aprendizaje altamente estructurado por el docente (cooperativo) hasta dejar la responsabilidad principalmente en el estudiante (colaborativo)

En resumen, el modelo trabajo cooperativo, se define como procesos intencionales de un grupo para alcanzar objetivos específicos, en el que cada miembro tiene un rol previamente establecido. El mayor desafío es lograr una motivación adecuada y una participación activa de alta calidad.

Por su parte, el aprendizaje colaborativo, tiene como finalidad propiciar espacios en los cuales se dé el desarrollo de habilidades individuales y grupales a partir de focos de discusión y argumentación entre los estudiantes al momento de explorar nuevos conceptos. Si bien en el modelo colaborativo la motivación y participación presentan índices mayores que en el modelo cooperativo, el mayor desafío se encuentra en la responsabilidad de los estudiantes y en el alto nivel de conflictos internos que se presentan por diversos modelos de pensamiento entre los mismos.

Una anotación valiosa es que tanto el método cooperativo como el método colaborativo, contrastan con el método competitivo, en el que los alumnos compiten y trabajan en contra de otro o de otros grupos para alcanzar logros escolares determinados.

La investigación de este fenómeno social se realizó por el interés de conocer qué efectos tuvo el modelo de trabajo colaborativo del I.E Colegio Loyola en sus egresados y que efecto social está causando actualmente en los alumnos de los grados 10 y 11. Si los resultados son aceptables, esto podrá brindar una idea de la importancia del modelo colaborativo en el desarrollo social de los estudiantes del I.E Colegio Loyola.

Por otra parte, también es importante establecer indicadores con respecto a las habilidades relacionales, experiencia y herramientas colaborativas construidas por los egresados, así como conocer sobre las variables de trabajo colaborativo y las variables de representaciones sociales que se ponen en juego durante el proceso de escolarización dentro de la institución educativa.

Profundizar en la indagación de las representaciones sociales desde un modelo fenomenológico existencial, fue un interés académico. Asimismo, me interesé en dar a conocer a la institución los testimonios reales sobre las perspectivas de los estudiantes frente al modelo de trabajo colaborativo.

1.1 Antecedentes

A lo largo de la historia de la educación se han dado momentos claves y esenciales en miras de su desarrollo efectivo y adecuado; González Rey (2009) realizaba una revisión sobre la propuesta de Vigotsky entre la correlación del pensamiento y educación como una forma de expresar sus procesos cognitivos y

afectivos, proponiendo entonces que el sujeto como un ser pensante integra emociones y cognición en un mismo apartado.

A su vez, durante la evolución de la educación se han propuesto y aplicado diversos modelos de educación, múltiples técnicas de enseñanza, enfoques de pedagogía, sistemas de tecnología, educación virtual, y un sinfín de estrategias para fomentar que la educación llegue a todo el mundo y siempre en búsqueda de que ésta, sea de calidad.

La psicología educativa es una rama de la psicología cuyo objeto de estudio son las formas en las que se produce el aprendizaje humano dentro de los centros educativos. De esta forma, la psicología educativa estudia cómo aprenden los estudiantes y en qué forma se desarrollan.

Cabe destacar que la psicología educativa aporta soluciones para el desarrollo de los planes de estudios, la gestión educativa, los modelos educativos y las ciencias cognoscitivas en general. Con el objetivo de comprender las características principales del aprendizaje en la niñez, la adolescencia, la adultez y la vejez, los psicólogos educacionales elaboran y aplican distintas teorías sobre del desarrollo humano, que suelen ser consideradas como etapas de la madurez.

Es también deber del psicólogo, como agente prestador de un servicio de salud, cuidar por el bienestar mental de los alumnos, docentes e incluso el cuerpo administrativo de las diversas instituciones académicas. Siempre en la búsqueda de proteger dicha salud mental, a su vez que buscan comprender los fenómenos sociales y velan por el desempeño institucional de los estudiantes, los psicólogos están constantemente desarrollando teorías y herramientas que les permiten prestar sus servicios de manera eficaz.

Dentro de estas herramientas, comprender como se configura la psique y el comportamiento de los estudiantes a nivel social, se ha vuelto una imperiosa necesidad, sobre todo, en sociedades como las nuestras donde los niños y jóvenes son altamente vulnerables y están expuestos a una gran cantidad de estímulos externos que pueden comprometer su psique y el desarrollo de su comportamiento.

Dentro de las mayores problemáticas por las que pueden pasar los estudiantes dentro de las instituciones más allá de las problemáticas académicas son:

- Crisis de identidad: como un período de tiempo en el que la persona (en este caso los adolescentes) experimentan serias y profundas dudas sobre si misma, acompañadas de sentimientos de soledad y vacío interno.
- Disfuncionalidad de las habilidades sociales: Según Caballo (2005) las habilidades sociales son un conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación.

Estas habilidades sociales están divididas en dos conjuntos que son las habilidades internas como lo son el análisis social, autocontrol, empatía, escucha, asertividad y observación.

Mientras que, las externas son: negociación, persuasión, conversación, expresión emocional, gestión del conflicto, lenguaje corporal.

- Consumo de sustancias psicoactivas: Según el estudio nacional de consumo de sustancias psicoactivas en población escolar de Colombia, actualmente, nos encontramos en una sociedad en la cual el inicio de consumo de sustancias psicoactivas (marihuana, Popper, y cocaína) y alcohol en los estudiantes de colegios e instituciones académicas ha tenido un aumento de manera significativa comparado con años anteriores (ODC 2016), convirtiéndose en ocasiones en problemáticas de orden público.

- Ausencia de cuidados y conductas sexuales riesgosas: la sexualidad siempre ha sido una problemática (revista adicciones 2012) en las instituciones educativas; por arraigos religiosos, sociales o culturales, la educación en dicha temática a veces se vuelve compleja y se puede tornar confusa para estudiantes que se encuentran en etapas de su vida donde el deseo de experimentar es muy grande.
- La falta de motivación por el aprendizaje: finalmente, una de las grandes dificultades a las que se enfrentan actualmente tanto el sistema de educación como los psicólogos educativos, gira entorno a la motivación que tienen los estudiantes para aprender; es decir, no hay una pasión ni un deseo por aprender y esto conlleva a que las demás problemáticas se ensanchen exponencialmente.

Durante el paso de los años de la historia de la educación, el deber formar académicamente se transformó en el “deber formar integralmente”, para ello, muchos teóricos se centraron en la necesidad de establecer modelos de trabajo y aprendizaje que fueran integrales y permitiesen a los estudiantes desarrollar tanto habilidades académicas, como habilidades sociales y para la vida.

Sin embargo, nada de esto es eficiente si no se encuentra un punto medio entre la necesidad de comprender cómo se estructura el conocimiento y como se relaciona con el desempeño social de los individuos. Estas estructuras de aprendizaje se les conocen como conocimiento ordinario, y es la base de la que parten las representaciones sociales.

Garnique (2012) exponía usando la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1987) la importancia de las representaciones sociales que se construían en torno a la inclusión social y el papel que tenían los docentes en ello argumentando que:

“Las representaciones sociales son un conjunto de conceptos, enunciados y explicaciones originados en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales. No son sólo productos mentales, sino que son construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales”.

Por otra parte (Jodelet, 1985), También las definía como:

“Imágenes que condensan un conjunto de significados, sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que sucede e incluso dar un sentido a lo inesperado, categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver”.

Usando la anterior afirmación propuesta por Garnique como cimiento se puede concluir que las representaciones sociales están estrechamente ligadas a la educación en cuanto a que en lo que se educa, genera procesos de transformación y movilización en las ideas, estas ideas generan procesos de representación y éstos conllevan a que el sujeto desarrolle valores, identidades, nociones y prácticas que proporcionan a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material.

Dicho esto, la necesidad de pertenecer a un grupo, las razones por las que un estudiante llega a consumir sustancias psicoactivas, sostiene relaciones sexuales, tiene creencias particulares, nace de las representaciones sociales.

Roselli (2011) argumentaba que el aprendizaje colaborativo y las representaciones sociales actualmente están tomando fuerza en el campo de la psicología educativa. Sin embargo también hacía un énfasis en que:

“Aunque la producción bibliográfica es muy vasta en ambos casos, las posibilidades y beneficios de un acercamiento conceptual no han sido advertidos”

Asociando dicha falta de conexión teórica debido a sus orígenes epistemológicos distintos. Roselli también advierte que los dos conceptos apuntan al proceso por el cual se construyen conocimientos en y a través de la construcción social por lo que les brinda una identidad socioconstructivista a ambas teorías.

Finalmente hace un señalamiento a las características que diferencian a una teoría de la otra, indicando que por un lado una está focalizada en el conocimiento científico mientras que el otro se basa en el conocimiento social (o del sentido común) explicando que dicha diferencia da un origen de intangibilidad al desarrollo de ambas teorías en conjunto.

La Teoría del AC (aprendizaje colaborativo) es la forma pura en que el socioconstructivismo se ve expresado, Roselli (2011). Realmente, no es una teoría única o de una sola línea, es más bien, un conjunto de líneas teóricas que resaltan la capacidad de aprendizaje en equipo por parte de los aprendices y a su vez, su interacción sociognositiva.

Incluye la corriente tradicional del aprendizaje cooperativo (Slavin, 1999; Johnson y Johnson, 1999), pero suma aportes neo-piagetianos como la Teoría del Conflicto Sociocognitivo (Doise y Mugny, 1981), neo-vygotskianos como la Teoría de la Intersubjetividad y del Aprendizaje Situado (Rogoff, 1993a; Wertsch, 1988; Cole, 1990) y sistémicos como la Teoría de la Cognición Distribuida (Hutchins, 1991; Salomon, 2001), desembocando en la muy en voga Teoría del Aprendizaje Colaborativo Mediado por Computadora (Computer Supported Collaborative Learning) (O'Malley, 1989; Warschauer, 1997).

Desde que la enseñanza y el aprendizaje adquieren formas institucionales, es decir, desde que la instrucción aparece organizada como actividad intencional, los contextos sociales desempeñan un rol fundamental. Así, históricamente la educación es un hecho social que convoca a una comunidad de aprendices y, las más de las veces, a una comunidad de enseñantes. La pedagogía moderna, de la mano de los grandes reformadores educativos del siglo xix, puso énfasis en los

procesos relacionales horizontales (entre alumnos), aunque pensando sobre todo en el estímulo de la socialización y la motivación.

Mucho más recientemente, el valor de la interacción entre pares aparece reconocido para los aspectos específicamente cognitivos. En este sentido, el aprender colaborativamente con otros potencia el aprendizaje. Precisamente, la Teoría del AC pone el acento en la construcción social del conocimiento y los factores explicativos de su superioridad frente a una construcción individual. Para evitar confusiones, es importante establecer la diferencia entre colaboración y cooperación (Dillenbourg, 1999; Dillenbourg et al. 1996; Lewis, 2003; Panitz, 1996). En este punto no hay un criterio unívoco. Incluso se los suele usar de modo indistinto. De todas maneras, existe un cierto consenso que define a la cooperación como una división de funciones basada en una repartición de la tarea, lo cual daría lugar a un segundo momento de ensamblaje grupal. La colaboración sería en cambio un proceso colectivo desde el inicio, donde todos intervienen conjuntamente en la realización de la tarea. Esto no implica que no pueda haber una natural diferenciación de roles, pero ésta es una emergencia espontánea de la dinámica interactiva.

Pero la diferencia es más profunda que la referida, como lo reconocen Barkley et al. (2007). Se trata de una diferencia de las bases epistemológicas. La línea de investigación sobre cooperación es básicamente anglosajona. En esta perspectiva, el trabajo cooperativo consiste en la aplicación, por parte del docente, de técnicas grupales dirigidas a mejorar la eficacia del aprendizaje; en este sentido, su uso es instrumental y complementario. La cooperación no es una ideología generalizada de toda la enseñanza; es una parte del proceso, donde se recurre a la cooperación entre pares como una manera de afianzar los logros de aprendizaje.

Por el contrario, el enfoque del aprendizaje colaborativo se inscribe dentro de una epistemología socioconstructivista (Bruffee, 1993). El conocimiento es definido como un proceso de negociación o construcción conjunta de significados, y esto vale para todo el proceso de enseñanza- aprendizaje. Aunque el peso del

concepto está puesto en el reconocimiento del valor de la interacción cognitiva entre pares, el aprendizaje colaborativo involucra también al docente, o sea a todo el contexto de la enseñanza (comunidad de aprendizaje). No se trata, pues, de la aplicación circunstancial de técnicas grupales, sino de promover el intercambio y la participación de todos en la construcción de una cognición compartida.

1.2 Planteamiento y definición del problema

Actualmente el ritmo de desarrollo académico por el que pasan los alumnos de las instituciones académicas aumenta de manera exponencial. Los contenidos teóricos, académicos y prácticos son a menudo objetos de movilización, cambios y transformaciones, tanto sociales como culturales de los alumnos a quienes se les imparten. Sin embargo la forma o el canal por los que estos contenidos viajan no siempre es la misma. A lo largo de la historia la forma en que se enseña ha sufrido de diversas transformaciones, dando lugar a lo que se conoce según Wienberg (1984) como modelos de educación; que se han visto debatidos a lo largo de los años como **modelos “tradicionales” o “conservadores”**

Si bien cada uno de los modelos presenta ventajas y desventajas tanto en sus planteamientos teóricos como en su ejecución, la constante reinvención y actualización de los modelos educativos ha traído significativos cambios y diversas soluciones a problemáticas de sus antecesores. Incluso, con el pasar de los años, de los modelos de educación nacen enfoques de pedagogía; como lo son el **enfoque pedagógico Waldorf, el enfoque constructivista o el enfoque pedagógico por competencias**. Cada uno de estos enfoques se centra en aspectos específicos y particulares de cada persona, y en como su funcionalidad puede potenciarse en la aplicación de diversas estrategias.

Una de los grandes desafíos a los que se enfrenta la educación es el de formar sujetos sociales, para esto las instituciones se encuentran constantemente en la búsqueda de diversas estrategias para fomentar el desarrollo de habilidades relacionales, de interacción y de identificación social; para lograr esto, una de las herramientas de mayor uso es la del trabajo en equipo dentro y fuera del contexto académico.

Del trabajo en equipo se han derivado distintos modelos y métodos de educación y aprendizaje, **los modelos colaborativos, cooperativos, competitivos**, son solo algunos ejemplos de ellos.

Cada uno de estos modelos ofrece distintas alternativas para fomentar las habilidades sociales de los alumnos, su integración, competencia social, identificación, capacidad de reconocer y relacionarse con el otro. En esencia, todas tienen diferencias de fondo a la hora de su ejecución y la búsqueda de un resultado.

Dentro del modelo colaborativo que es el centro de nuestra investigación se propone como un equipo de trabajo que es interdependiente con respecto a una meta y que trabajan de forma dinámica para la consecución de un resultado. El liderazgo y reconocimiento de fortalezas y dificultades debe ser compartido. Dentro del modelo de educación de trabajo colaborativo, se propone el acompañamiento del docente más allá de ser un gestor de conocimiento teórico y académico, como un guía y mentor en el proceso de trabajo del equipo.

Es de ahí que nace el planteamiento de esta investigación **¿Qué representaciones sociales se encuentran desarrollando los alumnos del I.E Colegio Loyola entorno a la experiencia de aprendizaje mediante el modelo colaborativo?** Además, de manera paralela nace la curiosidad de saber a cerca de las representaciones sociales que ya han desarrollado los egresados del colegio entorno a dicha experiencia.

Las respuestas que develen la investigación, podrían ser de utilidad incluso para encontrar una la relación que existe entre la pertinencia del uso del modelo colaborativo en una institución académica y el desarrollo del sujeto social en el que se pretende educar a los alumnos.

Derivado de lo anterior; se proponen estas dos interrogantes

- **¿Mejora las habilidades sociales de los alumnos y egresados del I.E Loyola el uso del modelo colaborativo?**
- **¿Buscan sensibilizar y fortalecer los docentes a los alumnos entorno al concepto de sujeto social?**

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general.

Dar cuenta de las representaciones sociales que han construido los egresados y alumnos del grado 11° entorno a la experiencia de trabajo colaborativo en el I.E. Colegio Loyola,

1.3.2 Objetivos específicos

- Dar cuenta de las habilidades sociales que han desarrollado los egresados y estudiantes del I.E. Loyola gracias al método de trabajo colaborativo.
- Determinar el estado de identificación que tienen los egresados del I.E Loyola como sujetos dentro de la sociedad.

1.4 Justificación

El motivo por el que es importante realizar este proyecto de grado llamado, “Cuáles son las representaciones sociales que han construido los egresados y estudiantes del grado 10 y 11 entorno a la experiencia del trabajo colaborativo en el Instituto Educativo Colegio Loyola”, radica en cuales y como se forman las representaciones sociales que movilizan y transforman socialmente a los egresados y estudiantes dentro de la institución; además de cómo se generan nuevos conocimientos de una manera significativa. El comprender el que representa para los alumnos y egresados el trabajo colaborativo y a su vez que representaciones sociales adquieren los mismos gracias a su implementación, puede arrojar una luz sobre la efectividad y opciones de mejoría que se pueden implementar sobre el modelo colaborativo.

Al respecto, **Huertas, (1997: 01)**, señala que tantos teóricos del aprendizaje como profesores están de acuerdo en que las y los alumnos motivados aprenden con mayor rapidez, y más eficazmente que las y los estudiantes que no están

motivados. La motivación debe de ser considerada tanto al inicio como durante el desarrollo de los procesos educativos, como algo indispensable, que induce a una persona a hacer una acción. La falta de consideración de la motivación intrínseca puede convertirse en un obstáculo para el buen desarrollo de la acción didáctica.

Mialaret afirmó que: *"el concepto de educación se ha enriquecido considerablemente en el curso de las últimas décadas y que las ciencias de la educación actuales convocan a nuevos campos científicos para describir, analizar y, si es posible, explicar las situaciones contemporáneas de educación y de formación"* (2011:8).

Las razones que justifican recurrir al tema de las representaciones sociales en el campo de la educación, hacen alusión a una forma de conocimiento conocida como el conocimiento ordinario. **Jodelet (2011) enfatiza explicando que:**

Ésta forma de conocimiento tiene una raíz y un objetivo práctico: apoyándose en la experiencia de las personas, sirve de grilla de lectura de la realidad y de guía de acción en la vida práctica y cotidiana. En los campos profesionales, expresa la manera en que los actores se sitúan con relación a su actividad y a sus compañeros, así como frente a las normas y roles vigentes en el espacio de trabajo. (p.134)

1.5 Variables

- ✓ Representaciones sociales
- ✓ Trabajo colaborativo

Variable	Definición teórica	Definición operativa	Indicadores	Técnicas	Instrumentos
Representaciones sociales	Son entendidas como sistemas de valores, nociones y prácticas que proporcionan a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material.	Son construcciones que se forman de la manera en que pensamos la realidad cotidiana, interpretamos y comunicamos socialmente. En nuestra sociedad están principalmente formadas por conceptos como: religión, ciencia y medios de comunicación.	El estudiante se encuentra identificado socialmente Conocimiento de representaciones sociales por parte de los estudiantes Como se organiza a nivel grupal Respeto y es respetado por sus compañeros Tiene claridad sobre sus creencias religiosas Claridad sobre orientaciones sexuales	Observación participante Confrontación y comparación Entrevistas a los alumnos y egresados Entrevistas a los maestros Cuestionario a los alumnos y egresados	Guía de observación Guía de entrevista (semi-estructurada) Cuestionario individual (semi-estructurado)

Operacionalización de variables

Fuente: Elaboración propia

Variable	Definición teórica	Definición operativa	Indicadores	Técnicas	Instrumentos
Modelo de aprendizaje y trabajo colaborativo	<p>Se define como procesos intencionales de un grupo para alcanzar objetivos específicos, en el que cada miembro tiene un rol previamente establecido.</p> <p>El aprendizaje colaborativo, tiene como finalidad propiciar espacios en los cuales se dé el desarrollo de habilidades individuales y grupales</p>	<p>En el modelo colaborativo, personas que interactúan de manera dinámica e interdependiente con respecto a una meta y unos objetivos, donde cada individuo adquiere algunas responsabilidades o funciones específicas.</p> <p>El aprendizaje colaborativo, opera a partir de focos de discusión y argumentación entre los estudiantes al momento de explorar nuevos conceptos.</p>	<p>El estudiante se desempeña adecuadamente dentro de su grupo de trabajo.</p> <p>El estudiante tiene claridad sobre el concepto de trabajo colaborativo</p> <p>El estudiante comprende la importancia del trabajo en grupo.</p> <p>El docente motiva y aplica estrategias que fomenten el trabajo colaborativo,</p> <p>Se siente motivado el alumno a trabajar en grupo</p>	<p>Observación participante</p> <p>Confrontación y comparación</p> <p>Entrevistas a los alumnos y egresados</p> <p>Entrevistas a los maestros</p> <p>Cuestionario a los alumnos y egresados</p>	<p>Guía de observación</p> <p>Guía de entrevista (semi-estructurada)</p> <p>Cuestionario individual (semi-estructurado)</p>

1.6 Tipo de investigación

El diseño de esta investigación sigue una línea descriptiva, ya que pretende en llegar a conocer las situaciones y maneras en que se forman las representaciones sociales en los egresados y estudiantes del I.E. Loyola entorno a su experiencia en el modelo de trabajo y aprendizaje colaborativo y posteriormente dar cuenta de ellas. Se describirán de manera exacta las actividades, experiencias, objetos, procesos y testimonios que se recolecten durante la investigación.

Su meta no se limita a la recolección de datos, sino a encontrar y establecer las relaciones entre el método de aprendizaje y trabajo colaborativo y las representaciones sociales que los egresados y estudiantes generan frente a estos como las variables de investigación.

Además se propone el uso de una investigación aplicada, ya que podría pretender proponer soluciones a una problemática en concreto de la realidad.

1.7 Metodología

1.7.1. Método

Para la presente investigación no solo se usó el Método descriptivo, sino que también se aplicaron métodos específicos para analizar las relaciones entre las representaciones sociales generadas por los alumnos y el trabajo colaborativo. También se usó el Método inductivo, ya que se inició a estudiar fenómenos particulares con la premisa de llegar a conclusiones generales que puedan ser aplicadas a situaciones cotidianas de la realidad con cierta familiaridad.

1.7.2. Técnicas

➤ La observación

Se observará de manera atenta el trabajo que realizan tanto docentes como alumnos en el marco del trabajo colaborativo, partiendo desde su organización dentro de la institución, pasando por las estrategias grupales y del docente para afrontar el desafío del trabajo en equipo y finalmente llegando a las conclusiones de su desempeño dentro del trabajo. Esto se realizará con los estudiantes la institución educativa I.E. Colegio Loyola, mediante una guía de observación respectiva.

➤ Encuesta

Mediante la aplicación de esta técnica se encuestó a las y los estudiantes que están legalmente inscritos a la I.E. Colegio Loyola, además de aplicarse también a egresados legalmente graduados de dicha institución. Se realizó a través de un cuestionario semi-estructurado.

➤ Entrevista

Mediante esta técnica se entrevistó a los docentes que laboran en el I.E. Colegio Loyola, a los estudiantes legalmente inscritos en el I.E. Colegio Loyola y a egresados legalmente graduados del I.E. Colegio Loyola. Usando la guía de entrevista respectivamente.

1.7.3. Procedimiento

La observación es uno de los instrumentos de recolección de datos que permiten construir conocimientos que constituyen la ciencia. Se realizará la observación de acciones pedagógicas, procesos didácticas para determinar el cómo y de qué manera se adaptan y desempeñan los estudiantes frente al trabajo

colaborativo, además de que hace el docente para facilitar y fomentar el adecuado desempeño del mismo.

- Aplicación del instrumento de Cuestionario Individual semi-estructurado a estudiantes previamente seleccionados de los grados diez (10°) y once (11°) del I.E. Colegio Loyola y a los egresados del I.E. Colegio Loyola. Esto para dar cuenta sobre el conocimiento que se tiene frente a las representaciones sociales y la claridad que existe sobre el modelo de trabajo y aprendizaje colaborativo.
- Aplicación del instrumento de Guía de entrevista semi-estructurada, dirigida a maestros, estudiantes y egresados del I.E. Colegio Loyola, para recolectar testimonios frente a su motivación por el modelo de trabajo y aprendizaje colaborativo y que ha significado para ellos. Aplicados los instrumentos, se procede a vaciar y tabular las informaciones adquiridas.

1.7.4. Instrumentos

Para el presente proyecto se utilizaron los siguientes instrumentos

- a) Guía de observación.
- b) Cuestionario individual alumnos/as
- c) Cuestionario individual egresados/as
- d) Guía de entrevista a estudiantes
- e) Guía de entrevista a egresados

1.8 Población y muestra

1.8.1. Sujetos.

La investigación se realizó con los siguientes sujetos: alumnos y alumnas del I.E. Colegio Loyola debida y legalmente matriculados en la institución. Docentes del área ciencias sociales, lengua castellana y seminario. Egresados legalmente graduados del I.E. Colegio Loyola que se encuentren estudiando en alguna Universidad de la ciudad de Medellín

1.8.2. Población.

La población objeto de estudio la conformaron 5 estudiantes de los grados 10°, 5 estudiantes de los grados 11°, 5 estudiantes egresados y 4 docentes del I.E. Colegio Loyola.

1.8.3. Muestra

La muestra del estudio estuvo conformada por el 10% de los alumnos del grado 11° y un 12% de alumnos del grado 10°. Para los egresados se buscó un egresado de cada una de las 5 anteriores generaciones.

1.8.4. Criterios de la selección de estudiantes

A todos los estudiantes de los grados 10° y 11° se les ofreció la oportunidad de participar del estudio, sin embargo por condiciones de comparativa, se eligieron alumnos que hubiesen ingresado en la institución desde el grado 8° o 9° para que pudiesen dar cuenta de la diferencia entre los modelos de enseñanza de su anterior colegio y el actual, es necesario clarificar que no hubo consideración con la edad o el género de cada participante.

1.8.5. Criterios de la selección de egresados

Para la selección de egresados, se ejecutó un rastreo de los egresados de las últimas 5 generaciones que actualmente estuviesen estudiando en una universidad sin considerar el semestre que estuviesen cursando actualmente.

1.8.6. Criterios de la selección de los docentes

Para la selección de los docentes, se entrevistaron a cada uno de los docentes encargados de impartir las clases de Lengua Castellana, Biología y Matemáticas.

1.9. Caracterización de la población

1.9.1. Caracterización de los estudiantes

Jóvenes y jovencitas Señoritas y jóvenes bilingües y monolingües castellanos quienes están legalmente inscritos en el I.E. Colegio Loyola Para la Ciencia y la Innovación.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1 Teoría de las representaciones sociales (RS)

Para hablar de representaciones sociales indudablemente debemos hacer referencia a Serge Moscovici quién introdujo la teoría de las RS como un intento encaminado a desafiar el dualismo de Durkheim entre lo individual y lo colectivo o, si se quiere, entre conciencia individual y conciencia colectiva. (Roselli, 2011) Moscovici da rienda suelta a este desafío mediante el uso de una visión interactiva y comunicacional que explica cómo los grupos y las sociedades construyen conocimiento dado a entender como un conocimiento de sentido común mediante el uso de las representaciones colectivas. En sí, Moscovici explicaba las RS como el acto mental de representar algo (otra cosa), convirtiendo ese acto mental, como un acto de pensamiento y transformación del contenido interno. Como dice Jodelet (1986), “pensamiento natural, por oposición al pensamiento científico”. Este conocimiento, elaborado en la experiencia e interacción cotidiana es, en opinión de dicha autora, “un conocimiento socialmente elaborado y compartido”. (Roselli, 2011)

Robert Farr ofrece su versión de la noción de representaciones sociales señalando que, desde una perspectiva esquemática, aparecen las representaciones sociales cuando los individuos debaten temas de interés mutuo o cuando existe el eco de los acontecimientos seleccionados como significativos o dignos de interés por quienes tienen el control de los medios de comunicación. Agrega además que las representaciones sociales tienen una doble función: “Hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible”, ya que lo insólito o lo desconocido son amenazantes cuando no se tiene una categoría para clasificarlos. Parafraseando a Moscovici, Farr señala que las representaciones sociales son:

Sistemas cognoscitivos con una lógica y un lenguaje propios. No representan simplemente “opiniones acerca de”, “imágenes de”, o “actitudes hacia” sino “teorías o ramas del conocimiento” con derechos propios para el descubrimiento y la organización de la realidad. Sistemas de valores, ideas y prácticas con una función doble: primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo; segundo, posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal (Farr, 1984: 496).

María Auxiliadora Banchs se encarga de darles una definición más desde lo cultural y el aspecto comunicativo, en su teoría las define como:

La forma de conocimiento del sentido común propio a las sociedades modernas bombardeadas constantemente de información a través de los medios de comunicación de masas (...) en sus contenidos encontramos sin dificultad la expresión de valores, actitudes, creencias y opiniones, cuya sustancia es regulada por las normas sociales de cada colectividad. Al abordarlas tal cual ellas se manifiestan en el discurso espontáneo, nos resultan de gran utilidad para comprender los significados, los símbolos y formas de interpretación que los seres humanos utilizan en el manejo de los objetos que pueblan su realidad inmediata (Banchs, 1986: 39)

Ivana Marková retoma en su definición la interdependencia entre lo individual y lo social:

La teoría de las representaciones sociales es fundamentalmente una teoría del conocimiento ingenuo. Busca describir cómo los individuos y los grupos construyen un mundo estable y predecible partiendo de una serie de fenómenos diversos y estudia cómo a partir de ahí los sujetos “van más allá” de la información dada y qué lógica utilizan en tales tareas. . . Son parte de un entorno social simbólico en el que viven las personas. A l mismo tiempo ese entorno se reconstruye a través de las actividades de los individuos, sobre todo por medio del lenguaje... Estos dos componentes de las representaciones sociales, lo social y lo individual, son mutuamente interdependientes. Además, estos dos elementos son rasgos fundamentales de todos los fenómenos socioculturales institucionalizados, como por ejemplo los idiomas, los paradigmas científicos o las tradiciones. Si no fuese por las actividades llevadas a cabo por los individuos, el entorno social simbólico no pertenecería a nadie y por consiguiente no existiría como tal [el resaltado es del original] (Marková, 1996: 163).

Es posible encontrar otras exposiciones acerca de lo que son las RS en autores como Di Giacomo (1987) quien resalta su papel práctico en la regulación de los comportamientos intra e intergrupales; y Páez et al (1987) quienes indican que las RS se refieren a:

Las estructuras cognitivo-afectivas que sirven para procesar la información del mundo social, así como para planificar las conductas sociales. Si bien todo conocimiento es social, al ser una resultante de la socialización, las representaciones sociales, en particular, son las cogniciones o esquemas cognitivos complejos generados por colectividades que permiten la

comunicación y que sirven para orientar las interacciones (Páez, et al 1987: 18).

Doise (cfr. Díaz, 1998) acentúa la conexión entre la representación social y los factores socio-estructurales, tales como los estatus socialmente definidos. Este autor resalta, por lo tanto, la relación directa que mantienen las RS con la ubicación social de las personas que las comparten.

Las representaciones sociales constituyen principios generativos de tomas de postura que están ligados a inserciones específicas en un conjunto de relaciones sociales y que organizan los procesos simbólicos implicados en esas relaciones (Doise, cfr. Díaz, 1998: 32).

Como puede observarse, existen diferentes énfasis según sea la posición del autor o la autora. Sin embargo, todas las definiciones guardan en común su referencia a las funciones que cumplen las R S. Es decir, su importancia para la comunicación, la interacción y la cohesión de los grupos sociales.

Es importante recordar, por último, la noción de construcción social de la realidad implicada en la conceptualización de las RS. En este sentido, es significativa la definición proporcionada por Tomás Ibáñez (op.cit.).

La representación social es, a la vez, pensamiento constituido y pensamiento constituyente. En tanto que pensamiento constituido, las representaciones sociales se transforman efectivamente en productos que intervienen en la vida social como estructuras preformadas a partir de las cuales se interpreta, por ejemplo, la realidad. Estos productos reflejan en su contenido sus propias condiciones de producción, y es así como nos informan sobre los rasgos de la sociedad en las que se han formado. En tanto que pensamiento constituyente, las representaciones no solo reflejan la realidad, sino que intervienen en su elaboración... La representación social constituye en parte el objeto que representa. No es el reflejo interior,

es decir, situado en la cabeza de los sujetos, de una realidad exterior, sino que es un factor constitutivo de la propia realidad... La representación social es un proceso de construcción de la realidad y debemos entender esta afirmación en un doble sentido: primero, en el sentido de que las representaciones sociales forman parte de la realidad social, contribuyen pues a configurarla y, como parte sustancial de la realidad, producen en ella una serie de efectos específicos. Segundo, en el sentido de que las representaciones sociales contribuyen a construir el objeto del cual son una representación. Es porque la representación social construye en parte su objeto por lo cual este objeto es, en parte, realmente tal y como aparece a través de su representación social [El resaltado es del original] (Ibáñez, 1988: 37)

En resumen, las representaciones sociales son “filosofías” surgidas en el pensamiento social que tienen vida propia. Las personas, al nacer dentro de un entorno social simbólico lo dan por supuesto de manera semejante como lo hacen con su entorno natural y físico. Igual que las montañas y los mares, los lenguajes, las instituciones sociales y las tradiciones forman un panorama del mundo en que viven las personas, por tanto, ese entorno social simbólico existe para las personas como su realidad ontológica, o como algo que tan solo se cuestiona bajo circunstancias concretas. Sin embargo, las personas también son agentes. Tienen maneras específicas de comprender, comunicar y actuar sobre sus realidades ontológicas. Una vez que comprometen su pensamiento, las personas ya no reproducen su entorno social simbólico de manera habitual y automática, sino que lo incorporan a su esquema cognitivo. En otras palabras, no solo reproducen sus realidades ontológicas, sino que se comprometen en procesos epistemológicos y como resultado de ello cambian sus realidades ontológicas al actuar sobre ellas (Marková, op.cit.).

2.2 Aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo

La idea de aprendizaje significativo con la que trabajó Ausubel es la siguiente: el conocimiento verdadero solo puede nacer cuando los nuevos contenidos tienen un significado a la luz de los conocimientos que ya se tienen.

Es decir, que aprender significa que los nuevos aprendizajes conectan con los anteriores; no porque sean lo mismo, sino porque tienen que ver con estos de un modo que se crea un nuevo significado.

Por eso **el conocimiento nuevo encaja en el conocimiento viejo, pero este último, a la vez, se ve reconfigurado por el primero**. Es decir, que ni el nuevo aprendizaje es asimilado del modo literal en el que consta en los planes de estudio, ni el viejo conocimiento queda inalterado. A su vez, la nueva información asimilada hace que los conocimientos previos sean más estables y completos.

Desde la perspectiva Ausubeliana. El aprendizaje significativo es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Esa interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo, sino con aspectos relevantes presentes en la misma, que reciben el nombre de subsumidores o ideas de anclaje (Ausubel, 1976, 2002; Moreira, 1997). La presencia de ideas, conceptos o proposiciones inclusivas, claras y disponibles en la mente del aprendiz es lo que dota de significado a ese nuevo contenido en interacción con el mismo (Moreira, 2000 a). Pero no se trata de una simple unión, sino que en este proceso los nuevos contenidos adquieren significado para el sujeto produciéndose una transformación de los subsumidores de su estructura

cognitiva, que resultan así progresivamente más diferenciados, elaborados y estables (ibid.).

Pero aprendizaje significativo no es sólo este proceso, sino que también es su producto. La atribución de significados que se hace con la nueva información es el resultado emergente de la interacción entre los subsumidores claros, estables y relevantes presentes en la estructura cognitiva y esa nueva información o contenido; como consecuencia del mismo, esos subsumidores se ven enriquecidos y modificados, dando lugar a nuevos subsumidores o ideas-ancla más potentes y explicativas que servirán de base para futuros aprendizajes.

Para que se produzca aprendizaje significativo han de darse dos condiciones fundamentales:

- Actitud potencialmente significativa de aprendizaje por parte del aprendiz, o sea, predisposición para aprender de manera significativa
- Presentación de un material potencialmente significativo. Esto requiere:

Por una parte, que el material tenga significado lógico, esto es, que sea potencialmente relacionable con la estructura cognitiva del que aprende de manera no arbitraria y sustantiva; y, por otra, que existan ideas de anclaje o subsumidores adecuados en el sujeto que permitan la interacción con el material nuevo que se presenta.

Atendiendo al objeto aprendido, el aprendizaje significativo puede ser representacional, de conceptos y proposicional. Si se utiliza como criterio la organización jerárquica de la estructura cognitiva, el aprendizaje significativo puede ser subordinado, superordenado o combinatorio.

Para Ausubel lo que se aprende son palabras u otros símbolos, conceptos y proposiciones. Dado que el aprendizaje representacional conduce de modo natural al aprendizaje de conceptos y que éste está en la base del aprendizaje proposicional, los conceptos constituyen un eje central y definitorio en el aprendizaje significativo. A través de la asimilación se produce básicamente el aprendizaje en la edad escolar y adulta. Se generan así combinaciones diversas entre los atributos característicos de los conceptos que constituyen las ideas de anclaje, para dar nuevos significados a nuevos conceptos y proposiciones, lo que enriquece la estructura cognitiva. Para que este proceso sea posible, hemos de admitir que contamos con un importantísimo vehículo que es el lenguaje: el aprendizaje significativo se logra por intermedio de la verbalización y del lenguaje y requiere, por tanto, comunicación entre distintos individuos y con uno mismo.

En la programación del contenido de una disciplina encaminada a la consecución de aprendizajes significativos en el alumnado han de tenerse en cuenta cuatro principios (Ausubel, 1976): diferenciación progresiva, reconciliación integradora, organización secuencial y consolidación.

2.3 Modelo colaborativo de educación

Collazos y Mendoza (2009) se refieren al aprendizaje colaborativo como:

“el uso instruccional de pequeños grupos de forma tal que los estudiantes trabajen juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás”

Además de explicar que el modelo de aprendizaje colaborativo es actualmente uno de los modelos educativos que retoman fuerza luego de haberse planteado hace un largo tiempo. Sin embargo, hacen un señalamiento del poco estudio que hay referente a su aplicabilidad dentro del aula de clase y de los

elementos que deben considerarse para su correcta implementación. En su investigación pedagógica, ambos autores hacen una clara diferenciación del aprendizaje colaborativo frente al aprendizaje o modelo cooperativo:

Estos dos procesos de aprendizaje se diferencian principalmente en que en el primero los alumnos son quienes diseñan su estructura de interacciones y mantienen el control sobre las diferentes decisiones que repercuten en su aprendizaje, mientras que en el segundo, es el profesor quien diseña y mantiene casi por completo el control de la estructura de interacciones y de los resultados que se han de obtener.

También señalan la importancia de la diferenciación de los tipos de aprendizaje, pues si bien en el trabajo colaborativo los estudiantes trabajan colaborando, este modelo no se opone al trabajo individual tampoco, pues el desarrollo e implementación de las buenas capacidades individuales puede ser entendida como una estrategia que fortalece al equipo y a su vez, el desarrollo de la competencia colaborativa, fortalece el desarrollo global del alumno.

Existen tres tipos de aprendizaje, clasificados según el modelo de trabajo ejercitado: individual, competitivo y colaborativo. En el individual, el éxito de un alumno no depende del éxito de los demás; en el competitivo, depende del fracaso de los demás, y en el colaborativo, depende del éxito de los demás.

Dillembourgh abarca las dimensiones de responsabilidad del estudiante dentro del marco del aprendizaje colaborativo, pues señala que los estudiantes son principales actores en la obra del aprendizaje:

Los métodos de aprendizaje colaborativo comparten la idea de que los estudiantes trabajan juntos para aprender y son ellos los responsables de su propio aprendizaje y el del de sus compañeros (Dillembourgh, 1996)

Además de lo anterior, Dillembourgh (1999) explica que el aprendizaje colaborativo no es un mecanismo ni un método, argumentando que los individuos no aprenden meramente por el hecho de ser individuales, sino que, aprenden también mediante diversas actividades como leer, escribir, dibujar; y estas a su vez, involucran mecanismos de aprendizaje como inducción, predicción o compilación.

El aprendizaje colaborativo no es un mecanismo simple: si uno habla acerca de “aprender de la colaboración”, uno debería también hablar de “aprender por el hecho de estar solo”.

Finalmente, el autor hace una referencia a la importancia tanto de las características como de los efectos que tiene el trabajo colaborativo en los estudiantes. Dillembourgh (1996) explica que un aprendizaje colaborativo desarrolla las capacidades intuitivas, además de que, al ser situaciones altamente interactivas contribuyen al desarrollo social del sujeto, para que un aprendizaje colaborativo se ejecute de la mejor manera debe cumplir con unas características básicas que son:

Intuitivamente, una situación es considerada “colaborativa” si los pares son más o menos del mismo nivel, pueden ejecutar las mismas acciones, tienen un objetivo común y trabajan juntos

Jacobs (1995) expone que el aprendizaje colaborativo no es algo sencillo y presenta dificultades en su ejecución, pues requiere de voluntad y consciencia de lo que se está realizando, no es cuestión únicamente de esperar que el aprendizaje llegue mediante la interacción:

“No basta con disponer a un grupo de personas en torno a una actividad y esperar a que el aprendizaje llegue. Además, es necesario estructurar actividades para alcanzar ese objetivo.”

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Mediante los análisis de las preguntas realizadas a los estudiantes a través del cuestionario, se encontraron diversos elementos importantes a considerar.

De primera mano los estudiantes encontraron que trabajar con otros para ellos **(Informante 1) “significa estar en un ambiente de aprendizaje”** que permite el surgimiento de diversas discusiones, grandes amistades y relaciones que involucran a más de una persona; además de también brindar la posibilidad de **(Informante 3) “desarrollar habilidades propias del contexto del proceso del trabajo colaborativo”**. Conceptos como la flexibilidad y la tolerancia toman un lugar especial dentro del discurso del estudiante, ya que para ellos el trabajo colaborativo implica **(Informante 8) “una experiencia altamente demandante”**, en la cual la asertividad y la paciencia también juegan papeles importantes. Como experiencia, los estudiantes encuentran el trabajo con otros como una experiencia gratificante y enriquecedora, además de que facilita muchos procesos en comparación al trabajo individual, aunque, señalan que es importante aprovechar las ventajas de cada uno para alcanzar algún objetivo o meta que individualmente serían incapaces de alcanzar.

Los estudiantes dan cuenta de la importancia del trabajo con otros mediante el desarrollo de habilidades adaptativas que entendidas como diversas formas de procesar la experiencia, tales como **(informante 1) “la calma, la unión, el diálogo y la comprensión”**; ya que el trabajo en equipo requiere de diversas bases para que todo fluya, y las habilidades previamente mencionadas entran en dichas bases ya que facilitan que todos den su mayor esfuerzo y los trabajos salgan lo mejor posible. Trabajar con otros resulta importante al momento de desarrollar capacidades de índole individual y colectiva, además de emociones importante cómo la empatía. Uno de los estudiantes **(Informante 5)** hace énfasis en que **“la importancia del trabajo con otros radica en la capacidad de cubrir con mayor efectividad actividades o tareas que de forma individual serían**

difíciles, además de fortalecer las habilidades de comunicación e interacción interpersonales”.

Con respecto a las nociones sobre el desempeño y los aportes hacia al grupo de trabajo, se encontró que los estudiantes identifican que es esencial que exista alguien que apoye en **(informante 3) “solución de conflictos y trabajo eficiente”**. También dan cuenta de lo importante que es ponerse a disposición usando **“aptitudes más sobresalientes que otros no pueden manifestar en un momento determinado” (informante 08)**. Además el **informante 4** señala que hay aportes que pueden ser entendidos como cualidades y habilidades, tales como **“positividad, interés, creatividad, alegría, curiosidad, observación, análisis y crítica”**:

Frente a las expectativas que tienen los estudiantes frente a sus compañeros a la hora de trabajar o aprender juntos, se encuentra inicialmente que es importante que exista un **“compromiso y la mejor disposición para mantener una convivencia agradable” (informante 3)**. Asimismo, **establecer una meta clara y no perder el rumbo que los dirige a ella (informante 1)** acompañado de **“darse cuenta los errores de los otros, siempre dando opiniones constructivas”** cobran importancia **(informante 09)**

A la hora de enfrentarse con tropiezos dentro del proceso del trabajo con otros, los estudiantes reconocen que cuando hay un fracaso hay un sentimiento asociado a la decepción e incomodidad, sin embargo, también hay un aprendizaje de dicho fracaso, en consecuencia de que se busca solucionar el error para no cometerlo a futuro y realizar un mejor trabajo; muestra de eso es el testimonio del **(informante 08) “Es bastante frustrante la primera vez que pasa, pero conforme entiendes que el fracaso te ayuda a mejorar el trabajo y hallar flaquezas que antes desconocías, te das cuenta que hace parte de la experiencia y que lejos de ser algo totalmente negativo, te permite analizar mejor los recursos con los que cuentas y las falencias por mejorar para que el trabajo en equipo sea cada vez más efectivo.”**. Lo anterior también se repite con el **(informante 1) “Me siento decepcionado ya que por cualquier cosa por**

pequeña que fuera, fue la que provocó el fracaso y para las siguientes tareas voy a tener en cuenta lo que provocó el fracaso anterior” y el (informante 5) **“Un poco desalentado pero con ganas de hacerlo lo más posible para contrarrestarlo.”**

En el polo opuesto, los aciertos y buenos resultados son motivo de regocijo para los estudiantes, a continuación se enunciarán algunas de las respuestas de los informantes. (Informante 1) **“Me siento alegre porque de una forma u otra es un logro que obtuve luego de prepararme para presentar el resultado”**. (Informante 5) **“Potente, la verdad, es como si todos los detalles que hiciste fueran un motivo más de alegría”**. (Informante 08) **“es altamente gratificante, ya que sabes que es un triunfo compartido y que todos aportaron a que el objetivo se cumpliera”**.

Hay momentos en los que las ideas y percepciones aisladas entre los miembros del grupo generan diversas opiniones, algunas de tipo discordante y otras que invitan al debate. Por su parte los estudiantes identifican las siguientes sensaciones frente a lo anteriormente expuesto, (Informante 1) **“Me siento con un poco de estrés porqué debemos de llegar a un acuerdo donde todos queden satisfechos con la última palabra”**. (Informante 5) **“Raros, la verdad siempre como con una espina que no nos deja avanzar”**. Un claro ejemplo de un planteamiento de mejoría la del siguiente estudiante (Informante 08) **“De hecho es bastante común, es frustrante al principio, pero con el tiempo aprendes a reconocer la diversidad de opiniones como una oportunidad para enriquecer más el trabajo o tarea por resolver, que como un limitante o problema”**.

A la hora de los éxitos, también existen algunas situaciones que generan movilización dentro de los grupos, un claro ejemplo de ello es quien asume los créditos a la hora de un trabajo bien realizado, hay coincidencia por parte de los estudiantes en que esto tiene algunas connotaciones negativas, casi todos concluyendo comúnmente en que es algo injusto. Uno de los apartados más significativos nos lo da el (informante 08), pues deja en claro que **“pienso que es**

algo injusto, que debería erradicarse, ya que todos tienen derecho a que se reconozca su trabajo y esfuerzo en cualquier tarea, por pequeña que sea “. En la misma línea de pensamiento, el **(informante 4)** expresa que **“es una actitud incorrecta, pues, si todos realzaron el trabajo correctamente, todos merecen ser recompensados”**. Sin embargo, uno de los estudiantes deja en claro que tiene una perspectiva un poco distinta, ya que hace mención al desempeño de quien decidió adjudicarse los créditos, el **(informante 09)** señala que **“depende del esfuerzo que haya dedicado, pero casi siempre furioso por robar el crédito al resto de compañeros, exceptuando si la persona tuvo un impacto gigante en el trabajo”**.

Las normas de trabajo toman un rol importante al momento de realizar alguna actividad en grupo, al menos, de esta manera lo señalan los estudiantes. **(Informante 1)** explica que en su grupo **“establecemos normas que es un acto normal e cualquier grupo de personas que convivan por un buen tiempo, esto con el propósito de respetar a los otros compañeros de equipo y tener argumentos para poder hacer un reclamo en caso de que alguno cometa un acto de irresponsabilidad u otra acción que afecte de forma negativa al trabajo de equipo”**. **(Informante 08)** explica que **“Puede que no estén escritas en un manual de convivencia, pero sí es necesario que se establezcan unas normas (que pueden y deben ser adaptables a las necesidades del grupo) que faciliten el trabajo y la delegación de responsabilidades”**. En contravía de lo anterior, hay alumnos que dan cuenta de que no hay uso de un sistema de normas, sino de otros elementos **(informante 09)** como **“valores aprendidos en casa o en otros puntos de nuestras vida”**.

Tanto dudas como dificultades son eventos que hacen parte del trabajo con otros, como afronta la duda quien la padece y como se soluciona la dificultad son elementos que deben identificarse dentro del trabajo con otros. Un ejemplo de cómo los estudiantes abordan las dudas que tienen frente a un concepto o elemento dentro del trabajo es el del **(Informante 08)** quien argumenta que

“normalmente aportamos nuestros conocimientos previos sobre conceptos que consideramos que están relacionados y luego buscamos una forma de consultarlo en la web o con algún experto en el tema”. Además de eso, cuando se presentan dudas y dificultades, también puede ser un elemento que permite la construcción del conocimiento colectivo. Sin embargo, la presencia de dificultades genera diversas sensaciones en los estudiantes, **(Informante 1)** explica que se siente **“un poco confundido por no saber cómo superarla, pero busco quien me pueda aconsejar y ayudar a superar la situación”.** **(Informante 09)** e **(Informante 4)** dan cuenta de sentirse **“incómodo”** y **“dubitativo”** respectivamente.

“Trabajar con otros es una parte fundamental de la vida, ya sea en la vida personal, laboral o académica, estamos todo el tiempo relacionados con personas y trabajos, podemos decidir afrontar ambas cosas por separado, pero unirlos nos permite crecer como personas, fortalecer las relaciones sociales, completar tareas con mayor efectividad y otorga mayor satisfacción”, es la respuesta que nos da **(Informante 08)** a la hora de indagar el porqué es importante aprender a trabajar con otros. Además, **(informante 09)** indica que **“en la sociedad humana es indispensable saber cómo mantener una relación humana sana con la gente que te rodea, y trabajar con otros es una manera muy buena para aprender a hacerlo”:**

Aprender mediante el trabajo con otros es una de las propuestas esenciales del modelo educativo de la institución, en este caso, los estudiantes dan cuenta de las ventajas que supone trabajar con otros para aprender. **(Informante 5)** nos cuenta que trabajar con otros para aprender es importante **“para compartir conocimientos, técnicas, virtudes y demás habilidades para crecer y aprender”.** **(Informante 08)** responde **“porque al compartir con los demás los propios conocimientos y escuchar lo que saben los demás permite una experiencia de aprendizaje que genera un mayor grado de recordación de cualquier concepto, además de que permite profundizar mucho más en el tema que al hacerlo de forma individual”.** Además de lo anterior, **(informante 09)** da cuenta de lo que los demás pueden brindar explicando que **“los otros**

pueden tener una perspectiva más amplia o diferente, también pueden darse cuenta que errores no percibes”.

Con respecto a los egresados, el análisis de respuestas arroja la siguiente información.

En cuanto a la importancia de trabajar con otros las respuestas derivan a dos cuestiones diferentes pero interconectadas, la primera es la gestión de habilidades personales para el beneficio grupal y la generación de conocimientos “permite que cada persona explote sus habilidades y contribuya...”, “se complementan habilidades y debilitados”, “obtener mucho más conocimiento” “ se aprende de los demás” y segundo lo estiman como una oportunidad para desarrollar destrezas sociales de cara a situaciones académicas y laborales futuras , “es una buena oportunidad [...] como estudiante ingresar a una buena universidad”, “Altísima, en el mundo laboral los errores se dan por la poca capacidad para entablar relaciones y comunicarse”. Coinciden todos en el desarrollo de habilidades sociales que genera el trabajo en grupo “te ayuda a ser una persona más tolerante”, “se aprende de los demás, te permite desarrollar habilidades sociales”.

En cuanto a cual consideran que debe ser su aporte, se observan dos tipos de actitudes, una centrada en el rol del individuo y otra en las necesidades de grupo, mientras tres de ellos creen que su aporte debe estar centrado en ofrecer sus habilidades dependiendo del grupo “es dar lo mejor de sí mismo para alcanzar metas”, “requiere aportes significativas según cada necesidad”, “ un buen aporte que contribuya al desarrollo positivo de la actividad”, los otros tres encuestados creen que su aporte está en asumir un rol frente al grupo como líderes o gestores “debo integrar a las personas con la que trabajo [...]. Definir una meta para trabajar por algo específico”, “liderar, siempre me agrada liderar el proceso”, “liderazgo”.

En cuanto a lo que esperan de los otros y contrario a lo que han respondido acerca de sus propios aportes, todos demandan valores básicos generales como

responsabilidad, compromiso, disposición y actitud, dos de ellos van más allá e incluyen la pasión, el interés y la creatividad como valores deseados en sus compañeros.

La experiencia previa en la asignación de tareas que no deseaban, muestra un abanico de respuestas más amplio, desde las respuestas más primarias ¡indignado”, “me sentí impotente”, pasando por otras más reflexivas acerca del proceso de aceptar y reconvertir la situación “comencé a entender que a veces se debe realizar estos Trabajos que no nos gustan tanto”, “me sentí molesta sin embargo soy una persona responsable y cumplí con la tarea” hasta la aceptación ecuánime “eso pasa todo el tiempo”, “bien, entiendo que a veces no se puede hacer todo lo que quiero”

Como en la pregunta anterior, la respuesta ante el fracaso en grupo demuestra varias formas de gestionar la frustración, mientras algunos responden con una palabra que definen sus sentimientos negativos, “frustrada”, “indignado”, otros parecen no percibir el fracaso como un resultado de un proceso terminal sino como un resultado que hay que analizar en consecuencia “me siento con la necesidad de reevaluar y de generar mejores estrategias en el futuro”, “punto de partida para repensar aspectos y comenzar nuevamente”, “me siento bastante autocrítico [...] al final de todo realizar un feedback”, “lo único que toca es volver a intentarlo”

En cuanto a la sensación frente a un buen resultado hay consenso en que sienten un efecto positivo “eufórica”, “con satisfacción”, “contento, feliz por el resultado positivo”

En cuanto a las ideas y percepciones aisladas en el trabajo en grupo solo dos de ellos manifestaron incomodidad, pero formularon respuestas para reconducir la situación “desesperada. Pero para evitar eso se debe tener un buen

líder”, “incomoda, pero siempre trato de que ese tipo de cosas no afecte la armonía en el equipo”. Los demás coinciden en el consenso, la integración y el acuerdo como formas de solventar los desacuerdos, algunos desde la aceptación de la situación y otros desde la necesidad de ser ellos mismos quienes generen acuerdos y procuren la integración del grupo.

Pero en el caso de que alguien asuma los créditos del trabajo en equipo, algunos de ellos manifiestan sentimientos más primarios y no plantean vías para gestionar la situación “que no se lo merece”, “que es la peor persona del mundo...”, mientras otros asumen una actitud más tranquila e indiferente “...queda la situación del trabajo realizado”, “el triunfo o la derrota deben asumirse en conjunto” solo uno de ellos se plantea la confrontación para aclarar la situación “ le diría que el Crédito es de un “nosotros” y no un “yo””

La generación de normas previas no es un proceso necesario para dos de los seis encuestados, pero sí que establecen bases como la necesidad de valores para el trabajo en grupo “las normas se van dando y siempre se respetan los valores fundamentales” o la asignación de funciones asumiendo una predisposición para el trabajo “se definen roles dentro del equipo y cada persona debe ser consciente de la responsabilidad que tiene...”

Ante la posibilidad del desconocimiento de conceptos hay consenso en que se debe buscar un medio de información para adquirir conocimiento, dentro del grupo o externo, son conscientes de que no es una situación insalvable sino una consecuencia obvia del proceso de trabajo.

Ante la presencia de dificultades dos de ellos expresan sus sentimientos negativos frente a la situación “frustrado”, “agobiada, pero pregunto...”, mientras que los demás lo asumen como una parte del proceso de aprendizaje, algunos

con una actitud positiva “motivada a superar los obstáculos”, “tranquila por el hecho de que para eso estoy aprendiendo...” “intento calmarme, entender que eso suele pasar y que tengo todas las capacidades para superar esa dificultad”

La utilidad del aprendizaje del trabajo con otros la encaminan de dos formas, algunos de ellos desde el enfoque más práctico e inmediato dentro del contexto laboral o formativo “para poder obtener mejores resultados”, “porque en grupo se llega más lejos” y otros desde el mismo enfoque de la primera pregunta, el desarrollo de habilidades sociales para la vida y la necesidad humana de trabajar colaborativamente “porque el ser humano nació para trabajar en colectivo...”, “en cualquier trabajo que se tanga, la relación con los demás es de vital importancia [...] la integración de las ideas y de las opciones de los demás hacen que los que hagamos tanga más valor”

Cada uno percibe diferentes ventajas del trabajo en grupo, pero uno de los encuestados resume en su respuesta de manera global lo que todos han mencionado: “mejora la comunicación, la capacidad de escuchar, para sintetizar las ideas, aumenta la tolerancia al fracaso y a las demás personas, genera mayor valor en los proyectos y te prepara para la vida académica y laboral”

4. CONCLUSIONES

La presente investigación permitió dar cuenta de las representaciones sociales en torno al concepto de trabajo colaborativo a través de las narrativas y respuestas obtenidas a partir de encuesta y observación por parte de los estudiantes del grado 11° y los egresados del I.E. Colegio Loyola Para la Ciencia y la Innovación.

En el desarrollo del trabajo de investigación se logró alcanzar los objetivos inicialmente planteados con relación a:

- Identificar y dar cuenta de las representaciones sociales que han construido los egresados y alumnos del grado 11° entorno a la experiencia de trabajo colaborativo en el I.E. Colegio Loyola.
- Dar cuenta de las habilidades sociales que han desarrollado los egresados y estudiantes del I.E. Loyola gracias al método de trabajo colaborativo.
- Determinar el estado de identificación que tienen los egresados del I.E. Loyola como sujetos dentro de la sociedad.

En este sentido durante la investigación se logró evidenciar que los egresados y estudiantes del I.E. Colegio Loyola para la Ciencia y la Innovación reconocen el trabajo colaborativo desde su contexto como participantes activos, distinguiéndolo como un espacio de aprendizaje colectivo en el cual se vive una experiencia altamente demandante, que requiere desarrollo de habilidades del contexto social propiamente dicho para lograr trabajar armónicamente con otros.

La calma, la unión, el diálogo y la comprensión son habilidades esenciales a desarrollar para generar un ambiente propicio para trabajar y aprender con otros. Pues Trabajar con otros resulta importante al momento de desarrollar capacidades de índole individual y colectiva, además de fortalecer las habilidades de comunicación e interacción con otros; ya que la meta final del trabajo con otros es darle solución a un problema (entiéndase como tarea, deber, investigación o duda)

se hace necesario que se desarrollen habilidades sociales tales como positividad, interés, creatividad, alegría, curiosidad, observación, y análisis crítico.

La armonía y una buena disposición como factores fundamentales para convivir armónicamente dentro de un grupo, de esta manera se logró concluir que los estudiantes y egresados trazan metas y construyen normas que les facilite alcanzarlas sin desviarse del camino. Haciendo un énfasis en el reconocimiento, aceptación y posterior enmendación de los errores cometidos para así generar un aprendizaje en torno a ellos.

De la mano de lo anterior, se logró identificar además que tanto para los estudiantes como para los egresados el fracaso genera sensaciones de malestar generales, tales como: frustración, decepción y desaliento; sin embargo, también se encontró que la mayoría de los informantes encuentran en el fracaso la posibilidad de generar nuevos conocimientos a futuro y la posibilidad de hacer un mejor trabajo de manera posterior. Además, pudo identificarse que tanto en estudiantes como egresados, cuando se presentan episodios de señalamientos de culpa dentro de los grupos de trabajo, se generan también sensaciones de malestar tales como: rabia, indisposición, e incluso puede llegar a presentarse aislamiento por parte de quien es señalado y confrontaciones conflictivas posteriores con el grupo de trabajo.

Se concluye también que la comunidad con la que se trabajó tiene claro que trabajar con otros hace parte fundamental de su desarrollo como seres sociales, pues tanto en lo laboral, personal o académico, nos encontramos constantemente relacionados con personas y enfrentándonos a diversas situaciones. Se hace necesario resaltar que los encuestados reconocen que existe la posibilidad de afrontar dichas situaciones de manera individual, sin embargo, afrontarlas unidos, les permite crecer como personas, fortalecer las relaciones sociales y darle solución a dichas situaciones con un mayor rango de efectividad. Dicho lo anterior, también se encontró que los encuestados tienen pleno reconocimiento de su lugar

como seres sociales, al identificar que en nuestra sociedad se hace indispensable saber cómo mantener sanas relaciones con las personas que les rodean, y que mediante el trabajo con otras personas se hace efectivo dicho aprendizaje.

Por otra parte, se logró identificar también que ventajas encuentran tanto egresados como estudiantes en torno al trabajo con otros, los encuestados reconocen que al compartir conocimientos y escuchar las opiniones de los otros integra conocimientos y facilita una experiencia de aprendizaje que genera mayor grado de retención de conceptos, esto permite que haya una mejor interiorización de lo que se quiere aprender. Además de lo anterior, los entrevistados reconocen que los otros pueden tener perspectivas diversas o más amplias frente a una determinada situación, y que por ende, los otros pueden darse cuenta de errores que individualmente pasan desapercibidos.

Seguidamente se logró concluir que el aprendizaje que se genera mediante el trabajo con otros es más significativo en lo que se refiere a experiencias de aprendizaje, pues en sus respuestas, quienes fueron entrevistados dieron cuenta de que existen diversos procesos de obtención de la información cuando esta no es de dominio individual o general del grupo, y que basados en experiencias anteriores pueden dar solución a problemáticas que se presentan de manera constante.

Finalmente se evidenció que las normas que establecen los grupos para trabajar se ven influenciadas por sistemas de valores de los individuos dentro de los grupos, dichos valores han sido previamente adquiridos en casa o en diversas situaciones por las cuales ha pasado cada miembro activo de un grupo. Dentro de dichas normas, respetar el crédito sobre el éxito de un trabajo o tarea, pues dicho logro es grupal y no individual, dando cuenta entonces, de que las reacciones frente a los individuos que toman todo el crédito de una tarea bien cumplida, pasan por la rabia y decepción, señalando dicha conducta como injusta e incorrecta.

5. BIBLIOGRAFÍA Y CIBERGRAFÍA

- Ausubel, D., 1976, *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas: México (Ed. Orig: 1968, *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Reinhart & Winston,,: N.Y.)
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Ed. Paidós. Barcelona.
- Berger P. y T. Luckmann (1986): *La construcción social de la realidad* (Cap. III). Buenos Aires: Amorrortu
- Betina, A., & Contini de González, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, XII (23), 159-182.
- Caballo, V. (2005). *Manual de Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. (6° Edición). Madrid: Siglo XXI
- Castaño Pérez, G., Arango Tobón, E., Morales Mesa, S., Rodríguez Bustamante, A., & Montoya Montoya, C. (2012). Consumo de drogas y prácticas sexuales de los adolescentes de la ciudad de Medellín (Colombia). *Adicciones*, 24(4), 347-354. De: doi:<http://dx.doi.org/10.20882/adicciones.85>
- Collazos, C., & Mendoza, J. (2009). Cómo aprovechar el “aprendizaje colaborativo” en el aula. *Educación y Educadores*, 9(2), 61-76. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/663/748>

Díaz, F., & Hernández, Gerardo. (1999). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, Biblioteca digital ILCE. Recuperado el 03 de septiembre de 2018 del sitio web: <http://mapas.eafit.edu.co/rid=1K28441NZ-1W3H2N9-19H/Estrategias%20docentes%20para-un-aprendizaje-significativo.pdf>

Díaz Barriga Arceo, Frida. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2), 1-13. Recuperado en 03 de septiembre de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412003000200011&lng=es&tlng=es.

Dillembourgh, P.; Baker, M. Negotiation spaces in Human-Computer Collaborative Learning. Proceedings of the International Conference on Cooperative systems (COOP'96), Juan-les-Pins, France, June 12-14, 1996

Dillembourgh, P. "What do you mean by Collaborative Learning?". In: Dillembourgh, P. (Ed). *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*, pp. 1-19, Oxford, Elsevier

Erikson, E.H. (1971). *Identidad, juventud y crisis*. B.Aires: Paidós. (Or.1968).

Espada, P., Méndez, X., Griffin, K., & Botvin, G, (2000). Adolescencia: Consumo de alcohol y otras drogas. *Papeles del Psicólogo*, 2003. nº 84, pp. 9-17

Gonzalez R, & otros: *Equipos de trabajo efectivos*. Barcelona. EUB, 1996.

Glinz, P.E.: *Un acercamiento al trabajo colaborativo*. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. De los lectores, Nº 35/2, 2005.

Garnique C., Felicita. (2012). Las representaciones sociales: Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles educativos*, 34(137), 99-118. Recuperado en 20 de mayo de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000300007&lng=es&tlng=pt

González, J., & Cuéllar, A., & Miguel, J., & Serra, E. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de Psicología*, 25 (2), 316-329.

Gutiérrez Esteban, P., & Yuste Tosina, R., & Cubo Delgado, S., & Lucero Fustes, M. (2011). Buenas prácticas en el desarrollo de trabajo colaborativo en materias TIC aplicadas a la educación. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 15 (1), 179-194.

González Rey, F. (2009). La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 9, 1-24.

Izquierdo Alonso, M., & IBORRA CUÉLLAR, A. (2010). ¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo? Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal. *Revista General De Información Y Documentación*, 20, 221 - 241. doi:10.5209/RGID.9876

Jodelet. D. (1986) "La representación social: Fenómenos, conceptos y teoría". En: Moscovici. S. "Psicología Social II" Ediciones Paidós, Barcelona, España. 469-494. <https://es.slideshare.net/suacio/representacion-social-segun-moscovici>

Jodelet D., & Balduzzi M., (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 21(1), 133-154. Recuperado en 20 de mayo de 2018, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852011000100006&lng=es&tlng=es.

Jacobs, G.; Siowck, G.; Ball, J. "Learning cooperative learning via cooperative learning: A sourcebook of lesson plans for teacher education", Kagan Cooperative Learning, San Clemente, CA, 1995.

Ministerio de Justicia y del Derecho – Observatorio de Drogas de Colombia, Ministerio de Educación Nacional y Ministerio de Salud y Protección Social (2016), Estudio Nacional de consumo de sustancias psicoactivas en población escolar – Colombia 2016. Bogotá D.C. de: http://www.odc.gov.co/Portals/1/publicaciones/pdf/consumo/estudios/nacionales/CO03142016_estudio_consumo_escolares_2016.pdf

Moreira, M. A. (1997). Aprendizagem Significativa: um conceito subyacente. En M.A. Moreira, C. Caballero Sahelices y M.L. Rodríguez Palmero, Eds. Actas del II Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo. Servicio de Publicaciones. Universidad de Burgos. Págs. 19-44.

Moreira, M. A. (2000 a). Aprendizaje Significativo: teoría y práctica. Ed. Visor. Madrid.

Pantiz T. (2004). The case for student centered instruction via collaborative learning paradigms. [Disponible en: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/000019b/80/16/bd/40.pdf].

Pantiz T. (2001). Collaborative versus cooperative learning- a comparison of the two concepts which will helps us understand the urderlying nature of interactive learning. Disponible en <http://home.capecod.net/~tpanitz/>)

Piña J, & Cuevas, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos*, 26(105-106), 102-124. Recuperado en 20 de mayo de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000100005&lng=es&tlng=es.

Roselli. N. (2003). Teoría del aprendizaje colaborativo y teoría de la representación social: convergencias y posibles articulaciones. *Revista Colombiana de ciencias sociales*, Vol.2, Núm. 2. Recuperado en 03 de septiembre de 2018, de la página [web:www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/view/238](http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/view/238)

Rodríguez Palermo, M., (2004a). La Teoría del Aprendizaje Significativo. En Cañas, A. J.; Novak, j.D. y González, F. M. (eds.). *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology*. Dirección de Publicaciones de la Universidad Pública de Navarra, págs. 535 - 544.

Sierra, D., Pérez, M., Pérez, A., & Núñez, M. (2005). Representaciones sociales en jóvenes consumidores y no consumidores de sustancias psicoactivas. *Adicciones*, 17(4), 349-360. doi:<http://dx.doi.org/10.20882/adicciones.365>

Weinberg, G., *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Buenos Aires, Kapelusz, 1984

Tomado del título Aprendizaje colaborativo. Teoría y práctica. Autor: *Kenneth Delgado*. pp. 28-30 <https://www.magisterio.com.co/articulo/el-trabajo-colaborativo-en-grupo>