

# III Congreso Internacional sobre Innovación Educativa en Filosofía

23, 24 y 25 de enero de 2019

Facultad de Filosofía  
Universidad de Barcelona

María Isabel Méndez Lloret  
Miguel Ángel Granada  
Nuria Sara Miras  
Salvi Turró  
(eds.)

© Los autores

Editorial Comares, S.L.  
Polígono Juncaril  
C/ Baza, parcela 208  
18220 Albolote (Granada)  
Tlf.: 958 465 382

<https://www.comares.com> • E-mail: [libreriacomares@comares.com](mailto:libreriacomares@comares.com)  
<https://www.facebook.com/Comares> • <https://www.twitter.com/comareseditor>  
<https://www.instagram.com/editorialcomares>

ISBN: 978-84-9045-869-3 • Depósito legal: Gr. 1.137/2019

Editorial Comares

# **Aprender investigando:**

## **Una propuesta de Aprendizaje Cooperativo en el aula universitaria de filosofía**

EMMANUEL CHAMORRO Y GEMMA MUÑOZ-ALONSO\*

*Universidad Complutense de Madrid*

**Resumen:** El objetivo de este texto es compartir algunas reflexiones acerca de las ventajas e inconvenientes del Aprendizaje Cooperativo en el ámbito de la filosofía, y, especialmente en el aula universitaria. De este modo, en un primer momento trataremos de señalar algunos elementos del contexto en el que nos encontramos y el papel que puede jugar en él tanto la filosofía como las nuevas metodologías para desarrollar a continuación una propuesta concreta de innovación docente a través de Aprendizaje Cooperativo.

**Palabras clave:** aprendizaje cooperativo, filosofía, universidad, escritura científica

**Abstract:** The objective of this text is to share some reflections about the advantages and inconveniences of Cooperative Learning in philosophy and, especially, in higher education. In this way, in a first moment we will try to show some elements of the context in which we are and the role that philosophy and new methods can play in. In a second moment we will present a purpose of innovative teaching through Cooperative Learning.

**Keywords:** cooperative learning, philosophy, higher education, scientific writing

### **1. Introducción**

La enseñanza, como toda tarea esencial para la reproducción social, implica un cuestionamiento permanente de su propia actividad. Sin embargo, aunque este cuestionamiento ha atravesado la historia misma de los procesos de aprendizaje, creemos –junto a numerosos pedagogos y especialistas, como Don Finkel (2008), Ferran Ruiz Tarragó (2007), Ángel I. Pérez Gómez (2012), o Ken Bain (2007)– que en tiempos como este en que la historia parece acelerarse, ha alcanzado extremos que no se imaginaban, poniendo en cuestión su sentido mismo y dinamitando todas las certidumbres acerca de sus formas tradicionales de desarrollarse (Trilla, 2007). Sin embargo consideramos un error entender que esta transformación es exclusiva del ámbito educativo: más bien en él

---

\* [emmchamo@ucm.es](mailto:emmchamo@ucm.es); [gemma@ucm.es](mailto:gemma@ucm.es)

se refleja una tendencia general marcada por lo que podemos describir, usando la clásica fórmula de Marx, como el desvanecimiento de todo lo sólido<sup>1</sup>.

En esa vorágine, la innovación educativa se ha convertido en una exigencia permanente que ha llegado a encarnar en ocasiones, como han señalado entre otros Alberto Royo (2016) o Ricardo Moreno Castillo (2006), algunas de las peores prácticas del sistema educativo –infantilización del alumnado, desautorización de la tarea docente, desvalorización del esfuerzo, abandono de los contenidos...– y lo que es más grave, ha contribuido al aumento de la segregación y la inequidad por el desigual acceso a ciertos recursos.

Sin embargo creemos que un uso razonable y crítico de estos nuevos modelos también puede brindar una oportunidad para cuestionar y proponer formas de intervenir en los procesos de enseñanza-aprendizaje que incidan en esas dos dimensiones que consideramos fundamentales: la mejora del aprendizaje mismo y la búsqueda de una mayor equidad.

Desde esta perspectiva entendemos que el choque entre innovación y tradición, que podemos identificar ya en el conocido enfrentamiento entre Hegel y Rousseau, nos lleva a una falsa dicotomía entre repetir el modo en que fuimos enseñados –clase magistral, examen, memorización, aprendizaje pasivo– o dejarnos arrastrar por una corriente que a menudo también implica una aceptación acrítica de todo lo que sea etiquetado como *novedoso* o *disruptivo*.

Yendo al modo concreto en que se desarrolla la docencia universitaria de la filosofía, y más allá de esas particiones que a menudo se exageran intencionadamente, creemos que, como ya señalaban estudios clásicos, “la pregunta correcta no es si la clase expositiva es mejor o peor que otros métodos de enseñanza, sino en qué casos es un método apropiado” (Johnson, et al. 1991: 84-85). Así, atendiendo también a las dificultades para transformar la práctica educativa universitaria, la propuesta que presentamos trata de encontrar un equilibrio entre la enseñanza basada en contenidos y desarrollada fundamentalmente – aunque no en exclusiva– a través de la clase magistral y el fomento de la capacidad de los alumnos para construir sus propios contenidos –mediante la investigación y el aprendizaje cooperativo (AC) –.

---

<sup>1</sup> Una tendencia en la que numerosos autores han incidido, definiendo nuestra época justamente por la desintegración de las certezas. Véase Bauman, 2003.

## 2. Pensar la educación cuando todo lo sólido se desvanece

El punto de partida de nuestro análisis se incardina en la necesidad de atender a las dimensiones sociales involucradas por los procesos de enseñanza-aprendizaje y en las que estos se desarrollan. Desde esta perspectiva, entendemos que es imposible dar cuenta de las transformaciones educativas sin tomar en consideración las formas económicas, culturales y sociales que la rodean, ya que como se ha apuntado desde estudios clásicos como el de John Dewey, el aprendizaje es fundamentalmente un proceso social (2004: 99).

Partiendo de esta premisa, tenemos que considerar las nuevas configuraciones sociales surgidas de la crisis del capitalismo de posguerra y del *new deal*. El modelo “neoliberal”<sup>2</sup>, que viene implementándose desde finales de los años setenta ha acelerado esa capacidad transformadora de la realidad que Marx identificaba con la dinámica misma del capitalismo, modificando radicalmente el sentido y la práctica del sistema educativo. Con ello, la emergencia de nuevas formas de producción relacionadas con la información y el conocimiento dibuja un panorama en el que crecientemente se demanda que la educación reglada proporcione habilidades más que conocimientos técnicos –en esto se resume groseramente el contexto en el que aparecen las llamadas *competencias*–. De este modo, la flexibilidad se convierte en uno de los rasgos más valorados en el mercado laboral, por lo que más que la especialización se premia la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida –*life long learning*–, de imaginar nuevas soluciones, de adaptarse a diferentes situaciones, de trabajar en equipo, etc.

En este escenario en nuestra opinión, la enseñanza de la filosofía va a estar crecientemente marcada por una ambivalencia: a la vez que a través de ella se puede incidir en algunas de esas “competencias” que las nuevas formas de producción demandan —aprender a aprender, pensamiento lógico, resolución de conflictos, innovación, etc.—, también puede constituir un anclaje para el desarrollo del pensamiento crítico. El riesgo, por tanto, es que nuestra disciplina quede vaciada de contenido, siendo reducida a una mera

---

<sup>2</sup> A pesar de la dificultad para identificar las diferentes dinámicas que vienen transformando la educación en las últimas décadas, creemos que el concepto “neoliberalismo” puede ser útil si por él entendemos no tanto una ideología ni un programa político cerrado sino más bien un conjunto heterogéneo y a veces contradictorio de medidas que van encaminadas hacia la introducción del sistema educativo en la lógica de la “economización” de lo social, en el sentido en que lo define por ejemplo Wendy Brown (2016: 35-36).

yuxtaposición de elementos procedimentales carentes de conexión tanto con la historia del pensamiento, como con el sentido crítico del presente.

Un escenario similar a este ya se diagnosticó respecto del aprendizaje cooperativo, que puede aparecer como el envoltorio de un proceso por el cual las relaciones de competencia (extragrupal) queden ocultas por la colaboración (intragrupal) o puede construir también un genuino espacio de cooperación entre iguales en el que se consiga que los estudiantes entiendan que el éxito de unos depende del éxito de otros (Johnson et al. 1999: 12). Asimismo en otro orden de cosas puede esconder la infantilización y desresponsabilización de los individuos o fomentar una ética del cuidado y del respeto al otro<sup>3</sup>.

En nuestra opinión ese mismo juego de ambivalencias permite, lejos del catastrofismo de algunos defensores irredentos de la “tradicición”, articular filosofía y nuevas metodologías de un modo virtuoso, desarrollando las habilidades sociales y cooperativas en un entorno que promueva el pensamiento crítico, la autorreflexión y la responsabilidad del alumnado con el entorno social y con el proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, recogiendo las reflexiones de buena parte de los investigadores en este campo y entendiendo que no es la solución única ni definitiva, creemos que el aprendizaje cooperativo además de consistir en una herramienta metodológica de primer orden, permite articular actitudes y valores propios de sociedades democráticas, especialmente cuando está vinculado al desarrollo del pensamiento crítico<sup>4</sup>.

### **3. Una propuesta para el aula universitaria de filosofía: aprender investigando**

Teniendo ese objetivo en mente, la propuesta concreta que vamos a exponer a continuación, como ya se ha anunciado, trata de introducir elementos de AC en la enseñanza universitaria de la filosofía. La idea central consiste en combinar un curso tradicional (correspondiente al último año de grado o a un máster de la especialidad) con una actividad de AC que lo vertebre y constituya el centro del trabajo y la evaluación. La actividad se concreta en una investigación realizada a través de grupos cooperativos cuyo resultado final sea la elaboración de un artículo científico que será evaluado conforme a

---

<sup>3</sup> Respecto a esta cuestión véanse: Johnson y Johson, 1999; Ovejero, 1990 y Duran y Vidal, 2004.

<sup>4</sup> Véanse: Pujolàs. 2001; Slavin, 1994; García Moriyón, 2006 y Echeita, 2012.

criterios académicos y, llegado el momento, publicado en una revista creada expresamente para ello.

### *Objetivos*

En cuanto a los objetivos de esta propuesta, hemos de señalar que el primero de ellos es que los estudiantes se inicien en la investigación: que conozcan los mecanismos de diseño y elaboración de un artículo así como el proceso editorial de evaluación y publicación en una revista. Este proceso implica, además, un aprendizaje activo y significativo que permite complementar los conocimientos adquiridos en las sesiones magistrales.

### *Dificultades*

Es interesante también reseñar las dificultades con las que nos hemos encontrado al tratar de implementar estrategias de AC, que seguro son compartidas por quienes lo han intentado en otros ámbitos y que no solo surgen de la reticencia de algunos docentes, sino que también parten del alumnado y de la misma institución. Así a la falta de formación específica se une el peso de una tradición secular que afecta tanto a docentes como a estudiantes.

Estos problemas nos obligan a plantear en un primer momento la actividad como un elemento central pero complementario de la clase magistral, que ocupará el grueso de las sesiones del curso. Sin embargo no queremos perder de vista que el objetivo a largo plazo es que en un estadio avanzado de los estudios como al que se enfoca esta actividad, los estudiantes estén en condiciones de desarrollar una investigación autónoma.

### *Trabajo en grupo*

La base de la propuesta, como siempre en AC, es el grupo de trabajo cooperativo. De este modo, la clase se divide en grupos de no más de 4 alumnos cada uno de los cuales desarrollará una investigación propia. Como hemos mencionado, es interesante resaltar que la idea no es solo que se creen grupos de trabajo, sino que la clase al completo se convierta a través de su propia organización en una comunidad de investigación. Para ello se introduce además un elemento de evaluación horizontal, a través del cual todo el alumnado debe implicarse en el trabajo de los otros grupos y darle apoyo en la medida de lo posible.

### *Organización del curso*

Dado que el objetivo de esta propuesta, como se ha mencionado, es ofrecer una herramienta que pueda implementarse en el seno de los actuales programas docentes, su impacto en el horario del curso es, en principio, el mínimo posible: 6 sesiones. Éstas se organizarán del siguiente modo:

- Sesión 1: presentación. En la que el docente:
  - organiza los grupos de trabajo,
  - asigna los temas a cada uno de ellos y
  - presenta algunas características de la investigación en filosofía (la estructura y el contenido de un artículo, el funcionamiento de las revistas académicas, etc.).
- Sesiones 2 y 3: exposición del proyecto. En las que todos los grupos deberán presentar un primer borrador que incluya las hipótesis, fuentes y metodología que van a emplear. Tras cada exposición, se abrirá un turno para que los grupos puedan recibir el *feedback* tanto del docente como del resto de estudiantes.
- Sesión 4: evaluación entre pares. En ella los estudiantes, de forma individual, deberán evaluar un primer borrador del artículo escrito por otro grupo. Esta sesión se desarrollará en un aula con ordenadores y acceso a Internet y los estudiantes podrán también consultar los libros o apuntes que deseen. El profesor elaborará una plantilla de revisión que proporcionará a cada uno de los alumnos para que se ciñan a los criterios de evaluación marcados (originalidad, pertinencia, coherencia argumentativa, estructura y fundamentación bibliográfica).
- Sesión 5: revisión colectiva de las evaluaciones. En esta sesión el profesor presenta a cada grupo las valoraciones que ha recibido. Estas son el fruto de la evaluación entre pares y también de la de los expertos (árbitros externos al grupo a los que el docente habrá enviado los trabajos). El objetivo de esta sesión es que los informes recibidos resulten útiles para la redacción final del trabajo.
- Sesión 6: presentación definitiva de los artículos. En ella, los grupos deberán presentar el artículo final y un informe en el que se recoja el modo en que han modificado su contenido y forma a la luz de las indicaciones recibidas.

### *Evaluación*

Esta organización de la asignatura alrededor del proyecto de AC nos permite proponer un modelo de evaluación complejo, que contemple elementos que de otro modo quedarían velados. Así se plantea un mecanismo de evaluación que atienda a tanto al resultado final como al proceso y al trabajo individual como al colectivo. Además, esta propuesta incluye, como se ha señalado, un momento de evaluación horizontal (entre pares) y otro colegiado (expertos) que proporcionan al docente una perspectiva más amplia a la hora de realizar su propia valoración. Ponderando las diferentes actividades del curso, creemos que se puede alcanzar una idea justa del esfuerzo y también del grado de aprendizaje de cada estudiante. Además, y atendiendo a las dificultades anteriormente mencionadas, no se excluye la posibilidad de complementar este baremo con una prueba escrita en la que se dé cuenta del conocimiento del temario general del curso.

### *Resultado*

El resultado final de este proceso consiste en el conjunto de los artículos escritos por los grupos. Estos constituirán la base de la calificación por parte del profesor tras ponderar las diferentes evaluaciones, como acabamos de ver.

Por último queremos plantear la posibilidad de crear una publicación (*Revista de estudiantes de filosofía*) que sirva de soporte final para nuestra propuesta. La idea es que los docentes de la asignatura o asignaturas que implementen este proyecto coordinen la creación de una publicación científica en la que pudiera aparecer una selección de los trabajos. En cualquier caso entendemos que esto es un elemento interesante pero que debe aparecer con posterioridad a la finalización del curso y no tener repercusión en la evaluación del profesor. De este modo la revista está vinculada a la asignatura, pero no forma parte, estrictamente hablando, de ella.

Para la publicación de los trabajos se tendría en cuenta únicamente la valoración de los evaluadores externos y del propio docente. Somos conscientes de que este elemento implica un reto importante a la lógica del AC porque introduce una dimensión evidente de competición. Esta es la razón por la que entendemos que debe separarse del estricto desarrollo de la asignatura. Y sin embargo creemos que puede resultar interesante y que con las correcciones necesarias es posible que todos los grupos que deseen que sus trabajos sean publicados, puedan conseguirlo.

La idea de dar el salto del aula a la revista implica también un intento de llevar la comunidad de investigación más allá del propio grupo, involucrando a otros actores.

#### **4. Conclusiones**

Con esta propuesta de introducción del aprendizaje cooperativo hemos tratado de mostrar un posible camino para la implementación de estrategias innovadoras en el aula universitaria de filosofía. Somos conscientes de las dificultades que entraña todo intento de transformar un marco tan estable y rígido como el de la educación superior y por ello nuestra propuesta es muy modesta.

Lejos de otras ideas mucho más atrevidas, lo que planteamos es la introducción en el marco de una docencia tradicional (basada en la clase magistral, en el papel central del profesor y en la recepción pasiva de conocimientos) de estrategias que propongan modos diferentes de enseñar. Se trata, por tanto, de mostrar cómo ciertas experiencias pueden ir transformando las formas docentes para tratar de aproximarnos a los dos objetivos mencionados al comienzo (una mayor equidad y un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje) en un contexto en permanente transformación.

#### **Bibliografía**

Bain, Ken (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia: Universitat de València.

Bauman, Zygmunt (2003). *La modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.

Brown, Wendy (2016). *El pueblo sin atributos*. Barcelona: Malpasso.

Dewey, John (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Duran Gisbert, David y Vidal Iglesias, Vinyet (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graò.

Echeita, Gerardo (2012). “El aprendizaje cooperativo al servicio de una educación de calidad. Cooperar para aprender y aprender a cooperar”. En J.C. Torrego y A. Negro (Coords.). *Aprendizaje cooperativo en las aulas: fundamentos y recursos para su implantación* (pp. 21-45). Madrid: Alianza.

Finkel, Don (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Universitat de València.

- García Moriyón, Félix (2006). *Pregunto, dialogo, aprendo*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Johnson, David W.; Johnson, Roger T. y Smith, Karl A. (1991). *Cooperative Learning Increasing College Faculty Instructional Productivity*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4. Washington: George Washington University.
- Johnson, David W. y Johnson, Roger T. (1999). *Aprender juntos y solos: Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.
- Johnson, David W.; Johnson, Roger T. y Holubec, Edythe J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Moreno Castillo, Ricardo (2006). *Panfleto antipedagógico*. Barcelona: El Lector Universal.
- Ovejero Bernal, Anastasio (1990). *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: Publicaciones Universitarias.
- Pérez Gómez, Ángel I. (2012). *Educarse en la era digital: la escuela educativa*. Madrid: Morata.
- Pujolàs, Pere (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación secundaria obligatoria*. Málaga: Aljibe.
- Royo, Alberto (2016). *Contra la nueva educación*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Ruiz Tarragó, Ferran (2007). *La nueva educación*. Madrid: Fundación Everis.
- Slavin, Robert E. (1994). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Trilla, Jaume (Coord.) (2007). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.