



Universidad de Valladolid

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Especialidad: Orientación Educativa

*Desarrollo del pensamiento crítico en alumnado de Educación
Secundaria a través del aprendizaje colaborativo.*

Autora: Carlota Paniagua Ganso
Tutora: Inmaculada Gallego Gutiérrez

Valladolid, Junio de 2024

Resumen/Abstract

Resumen

El pensamiento crítico es una habilidad esencial que nos permite hacer un análisis objetivo, tomar decisiones conscientes previa recogida de información, resolver problemas de forma efectiva, y nos ayuda a desarrollar habilidades analíticas e investigativas. En un mundo complejo y cambiante como el actual educar desde un modelo competencial ha sido considerado de vital importancia, supone un cambio de enfoque con respecto a los modelos educativos anteriores, conlleva la aprobación de nuevas leyes, aparecen nuevas metodologías en el aula que incluye el uso de las TIC y se enfatiza el trabajo en grupo desde un enfoque colaborativo.

En este contexto educativo y normativo se hace un análisis sobre conceptos claves como el aprendizaje colaborativo, los grupos de aprendizaje, los roles dentro de los grupos y el pensamiento crítico entre otras habilidades cognitivas.

Se propone un Programa de intervención para fomentar el pensamiento crítico desde un enfoque colaborativo dirigido a alumnado de 2º de Bachillerato en un centro educativo de Valladolid capital desde la asignatura de Psicología y a los tutores desde el Plan de Acción Tutorial del centro.

Palabras clave: *aprendizaje colaborativo, pensamiento crítico, educación secundaria, resolución de problemas*

Abstract

Critical thinking is an essential skill that allows us to make an objective analysis, make conscious decisions after collecting information, solve problems effectively, and helps us to develop analytical and investigative skills. In a complex and changing world like today's, educating from a competency model has been considered of vital importance, it involves a change of approach with respect to previous educational models, involves the adoption of new laws, new methodologies appear in the classroom that includes the use of ICT and emphasizes group work from a collaborative approach.

In this educational and regulatory context, an analysis is made on key concepts such as collaborative learning, learning groups, roles within groups and critical thinking among other cognitive skills.

An intervention program is proposed to promote critical thinking from a collaborative approach aimed at students in the 2nd year of Bachillerato in an educational center of Valladolid capital from the subject of Psychology and tutors from the Tutorial Action Plan of the center.

Keywords: collaborative learning, critical thinking, secondary school, problem solving.

Índice

Introducción.....	7
Justificación.....	8
Fundamentación Teórica	12
¿Qué Entendemos por Aprendizaje Colaborativo?.....	12
Diferencia entre Aprendizaje Cooperativo y Aprendizaje Colaborativo	14
Importancia del Pensamiento Reflexivo en las Aulas.....	15
Características que Definen a los Grupos de Aprendizaje Eficaces	16
Asignación de Roles a los Miembros del Grupo	18
Investigación sobre el Aprendizaje Colaborativo en el Aula	20
Pensar para Aprender.....	20
Plan de Acción Tutorial	21
Objetivos.....	22
Objetivos Generales	22
Propuesta de Intervención	22
Destinatarios	22
Objetivos Específicos	22
Recursos Utilizados	23
Metodología.....	23
Temporalización	24
Descripción de las Sesiones	25
Sesión 1: Formación Docente sobre Técnicas de Aprendizaje Colaborativo	25
Sesión 2: Equipos de Análisis	27
Sesión 3: Estudio de Caso	28
Sesión 4: Pasa el Problema.....	29
Sesión 5: Juego de la Pecera	31
Sesión 6: Redes de palabras	32
Diseño de evaluación	33
Resultados y Conclusiones	36
Líneas de Investigación Futura.....	38
Referencias Bibliográficas.....	40
Anexos.....	43

Anexo 1. Diapositivas explicación sesión 3	43
Anexo 2. Situaciones problemáticas presentadas a los estudiantes para realizar la sesión 3	46
Anexo 3. Dilemas morales utilizados para el desarrollo de la sesión 4.....	47
Anexo 4. Lista de palabras para desarrollar la sesión 6.....	49
Anexo 5. Evaluación pre.....	49

Índice de Tablas

Tabla 1. Diferencias entre las técnicas tradicionales de aprendizaje grupal y las técnicas de aprendizaje colaborativo	14
Tabla 2. Roles habituales en los grupos de aprendizaje colaborativo	18
Tabla 3. Cronograma de la propuesta de intervención	24
Tabla 4. Roles y características del profesorado en la implementación de técnicas de aprendizaje colaborativo en el aula	25
Tabla 5. Muestra de un plan de resolución de problemas y evaluación	30

Índice de Figuras

Figura 1. Láminas empleadas en la sesión 5 sobre influencia y presión social	32
Figura 2. Formulario de autoevaluación aplicado en el post-test	34
Figura 3. Formulario grupal de evaluación aplicado en el post-test.....	35

Introducción

En los últimos años se ha buscado la relación entre las diferentes herramientas pedagógicas y el desarrollo de habilidades cognitivas que favorezcan el pensamiento crítico de los estudiantes, líderes capaces de innovar, aportar y transformar su entorno y su propia vida. En respuesta a esta necesidad se plantea una propuesta de intervención sobre el uso de diversas técnicas de aprendizaje colaborativo (TACs) como estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de Bachillerato. Se trabaja en la asignatura optativa de Psicología en segundo de Bachillerato, concretamente dentro de la Situación de aprendizaje de “Psicología Social” por tanto es un tema que forma parte de su currículo académico. Destacar que no se pudo hacer un desarrollo completo de la misma debido a las limitaciones temporales del periodo de Prácticas Externas realizadas en el presente Máster

La metodología de trabajo es el aprendizaje colaborativo ya que es uno de los modelos de aprendizaje que, a pesar de haberse planteado desde hace un largo tiempo, se vuelve a hacer referencia a él en la normativa que regula los currículos. Su auge y la diversidad de estudios demuestran los beneficios de este método, es muy poco lo que se sabe respecto a cómo puede llevarse a cabo dentro del aula de clases y qué elementos deben considerarse para su implementación.

Por estas razones se propone una intervención desarrollada en 5 sesiones, utilizando una técnica de aprendizaje colaborativo en cada una de ellas como forma de fomentar diversos aspectos relacionados con el pensamiento crítico en los estudiantes, en la solución de problemas, la argumentación y síntesis de conceptos, la autonomía y responsabilidad personal.

Se considera relevante también, dentro de esta propuesta, dedicar una sesión a la formación docente en el empleo de estas técnicas como forma de maximizar todo lo posible sus beneficios educativos y su puesta en práctica en el aula. Para esta sesión se utiliza un esquema que plantea la actuación del docente como mediador cognitivo, instructor y diseñador instruccional.

Justificación

Ley Orgánica 2/2006 de Educación y en la Resolución de 17 de diciembre de 2007, establece, concretamente, las competencias generales del Master Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, así como las específicas de cada uno de los módulos que deben componer el mismo.

Estas competencias están estrechamente relacionadas con los distintos aspectos teóricos y prácticos desarrollados en este documento. El trabajo de búsqueda, lectura y síntesis de la información consultada en la diversa bibliografía se ha recogido principalmente en la fundamentación teórica y en el diseño de un programa de intervención contextualizado en un centro educativo dirigido a alumnado de Bachillerato y a los tutores dentro del Plan de acción tutorial, tareas que contribuyen claramente al desarrollo de las competencias generales del Máster. Destacar que todas las competencias referidas en la normativa se han desarrollado tanto directa como transversalmente durante el transcurso del Máster, pero para esta propuesta, se destacan las siguientes:

Se ha desarrollado la competencia G. 4, que está relacionada con la capacidad de concretar el currículo en un centro docente, participando en su planificación colectiva y desarrollando y aplicando metodologías didácticas adaptadas a la diversidad de los estudiantes. El desarrollo de esta competencia ha sido integral en mi formación como orientadora educativa dentro del Plan de Acción Tutorial, aportando mis conocimientos psicológicos y educativos a la formación de los estudiantes atendiendo a sus necesidades e intereses. Esta competencia me ha preparado para enfrentar los desafíos del aula, identificando los problemas o áreas que necesitan mejora para asegurar una educación inclusiva y personalizada.

Se ha desarrollado la competencia G. 10 vinculada a conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época. La cantidad de bibliografía y normativa educativa consultada, así como las situaciones reales observadas tanto en la realización de las prácticas curriculares como en el desarrollo del presente trabajo, me ha permitido conocer cómo el sistema educativo está adaptándose para preparar a los

estudiantes para un mundo en constante cambio. Se está moviendo hacia la educación personalizada, el aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de habilidades para el siglo XXI. Por ello, he considerado relevante contribuir a este avance de la educación utilizando el aprendizaje grupal como recurso pedagógico, y el pensamiento crítico como habilidad fundamental para desarrollarse de forma óptima en la sociedad actual.

Justificación del Tema Elegido

Durante los últimos años la educación en los centros educativos está sufriendo una serie de transformaciones principalmente en relación a los roles adquiridos tanto por el profesor como por el alumno. Actualmente el rol que debe tener un profesor es el de guiar en el aprendizaje, no solo el de transmitir e informar, y el alumno, el de participar activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo que supone un cambio de paradigma educativo, donde hasta hace poco se consideraba a los alumnos como esponjas que debían absorber los conocimientos expuestos por el profesor.

Es en este cambio de enfoque surge *el aprendizaje colaborativo* para mejorar la calidad del aprendizaje en el estudiante y mejorar la efectividad de la enseñanza.

La nueva ley de educación LOMLOE, ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo tiene como objetivo principal actualizar el marco legal educativo en España, adaptándolo a los cambios sociales y pedagógicos, y priorizando la igualdad de oportunidades y la diversidad como valores fundamentales en el sistema educativo. Para ello se implanta un nuevo currículo que es el defendido por instituciones internacionales como la UE y la OCDE. Este nuevo currículo empieza por establecer el llamado “perfil de salida del alumnado”, es decir, qué deben saber hacer los estudiantes al terminar la primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato para desenvolverse como “ciudadanos y futuros profesionales en un mundo interconectado, global y cambiante”.

Según el DECRETO 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León, el Perfil de Salida identifica el nivel de desarrollo de cada competencia clave que el alumnado debe lograr al finalizar la enseñanza básica, concretando los principios y los fines del sistema educativo referidos a este periodo. Se trata del

elemento angular de todo el currículo, sobre el que convergen los objetivos de las etapas de educación primaria y de educación secundaria obligatoria, además de ser el referente último de la evaluación de los aprendizajes del alumnado. Este perfil se identifica a partir de una serie de descriptores operativos que concretan y contextualizan la adquisición de cada una de las competencias clave en el ámbito escolar y en el proceso de desarrollo personal, social y formativo del alumnado. Estos descriptores son unos indicadores que nos muestran el grado de adquisición de cada competencia que se espera que el alumnado tenga al acabar cada etapa.

Dado que las competencias se adquieren necesariamente de forma secuencial y progresiva, se incluyen también en el Perfil los descriptores operativos previstos para la enseñanza de Bachillerato, favoreciendo y explicitando así la continuidad, la coherencia y la cohesión entre estas dos etapas.

Destacar la contribución de este trabajo de la Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), y dentro de esta, el descriptor operativo CPSAA3, el cual se relaciona con “reconocer y respetar las emociones y experiencias de las demás personas, participar activamente en el trabajo en grupo, asumir las responsabilidades individuales asignadas y emplear estrategias cooperativas dirigidas a la consecución de objetivos compartidos.”

Otra competencia que se pretende potenciar también con esta propuesta es la Competencia ciudadana (CC), dentro de esta, el descriptor operativo relacionado es CC3, el cual se refiere a “comprender y analizar problemas éticos fundamentales y de actualidad, considerando críticamente los valores propios y ajenos, y desarrollando juicios propios para afrontar la controversia moral con actitud dialogante, argumentativa, respetuosa y opuesta a cualquier tipo de discriminación o violencia.”.

En la recomendación del Consejo de la Unión Europea del 22 de Mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, se destaca la importancia de la colaboración entre el propio alumnado para promover los distintos enfoques y entornos de aprendizaje y como requisito indispensable para adquirir y desarrollar las competencias clave tan destacadas actualmente en la educación. En este documento también se hace hincapié en la importancia de fomentar el pensamiento crítico del alumnado como medio para desarrollar el aprendizaje permanente. Permite a los estudiantes analizar, evaluar y cuestionar la información de manera fundamentada

para que sean capaces de desarrollar habilidades de resolución de problemas y toma de decisiones, además de fomentar la creatividad ya autonomía y la capacidad de reflexionar sobre sus valores y creencias promoviendo un aprendizaje más profundo y significativo.

En el artículo de Labraña (2021), basado en la teoría de sistemas sociales desarrollada por el sociólogo alemán Niklas Luhmann, se argumenta como hasta la actualidad la rapidez con la que evolucionan las demandas del mercado laboral difiere de lo que tradicionalmente se enseña en el ámbito educativo, buscando en los profesionales cada vez más características diferenciadoras que se relacionan con las habilidades mencionadas anteriormente (creatividad, habilidad de resolución de problemas, autonomía, habilidades sociales) y no tanto las estrictamente académicas. Esta situación provoca una brecha entre ambos sectores y genera una relación caracterizada por la incertidumbre que necesita solventarse. Para solventarlo se intentaron incluir las competencias clave en el sistema educativo, que permitan a los estudiantes tener otras cualidades más adecuadas para desarrollarse funcionalmente en el mundo profesional actual, pero su implementación en el aula no está resultando tarea fácil para el profesorado.

Existen evidencias sobre la dificultad que existe en mucho alumnado de bachillerato en aquellas tareas que requieren un procesamiento más profundo de la información. Las principales problemáticas encontradas son el conocimiento frágil, referente a aquel conocimiento inconsistente ya sea porque es olvidado o porque no llega a establecerse en la memoria de largo plazo del estudiante. Otra gran deficiencia es la que corresponde al pensamiento pobre, es decir, algunos de los alumnos de bachillerato no tienen la habilidad de resolver problemas, hacer inferencias, planear. Finalmente debido a lo extenso de los programas académicos, los profesores se ven forzados a cumplir el programa sin profundizar en temas y sin asegurarse de la comprensión cabal de los contenidos. (Bailón & Joza, 2021., Altamirano & Mesa, 2023).

La investigación ha demostrado que el aprendizaje colaborativo produce mejores resultados que los métodos tradicionales. Se cree que es debido al desarrollo de habilidades mentales a través de la interacción social. Esto se logra cuando los estudiantes trabajan en grupos pequeños, construyendo su propio conocimiento y

asumiendo responsabilidad mutua en el aprendizaje. Los profesores guían estas actividades planificadas, lo que representa una mejora significativa en el entorno educativo actual.

Todos estos estudios y reflexiones han influido en esta propuesta de intervención que se ha desarrollado en la asignatura de Psicología de segundo de Bachillerato. Se ha elegido la situación de aprendizaje relacionada con la “Psicología social y de las masas”. Esta asignatura se imparte 4 horas a la semana.

Se considera relevante destacar que muchos profesores que imparten clase actualmente desconocen los beneficios del aprendizaje colaborativo, y otros muchos no saben cómo implementar con eficacia estas actividades en el aula. La novedad de esta propuesta en relación a las ya implantadas se relaciona con la sensibilización y formación del profesorado como paso previo para llevar a cabo las prácticas de aprendizaje colaborativo, así como sobre estrategias específicas para fomentar el pensamiento crítico en el aula.

Por último es importante recoger la opinión del alumnado y los docentes para ajustar y mejorar las actividades según sea necesario.

Fundamentación Teórica

¿Qué Entendemos por Aprendizaje Colaborativo?

Las ideas sobre el aprendizaje colaborativo están influenciadas por teorías socioculturales, como las de Lev Vygotsky, que enfatizan el papel de la interacción social en el desarrollo cognitivo. Vygotsky destacó la importancia del aprendizaje mediado socialmente, donde los estudiantes colaboran con otros para construir conocimiento.

En la década de 1940, el psicólogo Kurt Lewin realizó investigaciones pioneras sobre dinámicas de grupo y cambios de comportamiento. Sus estudios sentaron las bases para comprender cómo la colaboración entre individuos puede influir en la adquisición de habilidades y actitudes.

A partir de la década de 1970, David W. Johnson y Roger T. Johnson, junto con otros colaboradores, realizaron investigaciones exhaustivas sobre el aprendizaje

cooperativo en el contexto educativo. Desarrollaron estructuras y técnicas específicas para promover la colaboración efectiva en el aula, destacando los beneficios académicos y socioemocionales de esta práctica.

A medida que el aprendizaje colaborativo se popularizó en el ámbito educativo, se presentó más atención a las formas en que esta metodología podría ser adaptada para atender las necesidades de estudiantes diversos, incluidos aquellos con habilidades y estilos de aprendizaje diferentes.

Con el avance de la tecnología, el aprendizaje colaborativo ha evolucionado para incluir herramientas digitales que facilitan la comunicación y colaboración en línea. Plataformas de aprendizaje en línea, espacios virtuales de trabajo en equipo y herramientas de colaboración en tiempo real han ampliado las posibilidades de colaboración más allá del entorno físico del aula.

Por ello a largo del tiempo, se ha reconocido cada vez más la importancia de fomentar la colaboración entre estudiantes como un medio efectivo para promover el aprendizaje significativo y el desarrollo integral.

La primera característica del aprendizaje colaborativo es su diseño intencional, ya que con frecuencia los profesores se limitan a decir a los estudiantes que se reúnan en grupos y trabajen, sin embargo, en el aprendizaje colaborativo los profesores estructuran de forma intencional las actividades de aprendizaje. Otra característica relevante es la colaboración, es necesario que todos los miembros del grupo se comprometan activamente a trabajar juntos como medio para alcanzar los objetivos establecidos, sin embargo, la participación equitativa por sí sola es insuficiente, ya que se necesita que se de en el alumnado una enseñanza significativa, esta constituye la tercera característica. Los estudiantes deben incrementar sus conocimientos o profundizar en la comprensión del currículum de la asignatura (Barkley & Cross, 2013).

A modo de resumen, el aprendizaje colaborativo consiste en que dos o más alumnos trabajen juntos y compartan equitativamente la carga de trabajo mientras progresan hacia los resultados de aprendizaje expuestos.

Tabla 1

Diferencias entre las técnicas tradicionales de aprendizaje grupal y las técnicas de aprendizaje colaborativo

Técnicas tradicionales de aprendizaje grupal	Técnicas de aprendizaje colaborativo
Interés por el resultado del trabajo	Hay una interdependencia positiva, un interés por el rendimiento de todos los miembros del grupo
Grupos homogéneos	Grupos heterogéneos
Un solo líder	Liderazgo compartido
Responsabilidad solo grupal	Responsabilidad individual de la tarea asumida
Elección libre de ayudar a los compañeros	Responsabilidad de ayudar a los demás miembros del grupo
La meta es completar la tarea asignada	La meta es el máximo aprendizaje posible de la materia
Se da por supuesto que los sujetos poseen habilidades interpersonales	Hay enseñanza en habilidades sociales
El papel del profesor es evaluar el producto	El papel del profesor es la intervención directa y supervisar el trabajo en equipo
El trabajo se realiza fuera del aula	El trabajo se realiza en el aula

Nota: Adaptación de Prenda (2011).

Diferencia entre Aprendizaje Cooperativo y Aprendizaje Colaborativo

Aunque para la mayoría de los educadores los términos colaborativo y cooperativo tengan significados similares, se mantiene un importante debate acerca de si quieren decir lo mismo cuando se aplican al aprendizaje en grupo. Unos autores utilizan estos dos términos de manera intercambiable, en el sentido de estudiantes que trabajan de forma interdependiente en una tarea de aprendizaje común. Otros sin embargo, hacen hincapié en una clara distinción epistemológica (Bruffee, 1995).

Bruffee (1999), en su libro sobre la epistemología del aprendizaje colaborativo señala que el aprendizaje cooperativo difiere del colaborativo en que, en el primero, la

utilización de grupos apoya un sistema de enseñanza que mantiene las líneas tradicionales del saber y la autoridad en el aula. Otros sostienen que el enfoque más razonable consiste en contemplar estos aprendizajes situados en un continuo que va de lo más estructurado (cooperativo) a lo menos estructurado (colaborativo).

Importancia del Pensamiento Reflexivo en las Aulas

El aprendizaje consiste en establecer conexiones, los alumnos deben formar activamente en sus propios cerebros y mentes las conexiones que les produzcan el aprendizaje más adecuado a su forma de codificar la información (Cross, 1999).

La ciencia cognitiva moderna postula una estructura de la mente conocida como *esquemas*. El esquema, por tanto, es un conjunto organizado de elementos de información (datos, ideas o asociaciones organizadas), que juntos constituyen el concepto que tiene cada individuo. Por ejemplo, cuando alguien menciona la universidad sabemos a qué se refiere, aunque la imagen que percibe cada persona puede ser algo diferente de la de los demás. Esto es muy relevante para ver como los estudiantes aprenden. Gran parte de la educación tradicional se basaba en que el profesor depositaba información nueva, y los alumnos la almacenaban de forma mecánica, no comprensiva. La nueva ciencia cognitiva rechaza esta idea, en la que la nueva información se sitúa en la cima de la estructura cognitiva existente.

Actualmente se sabe que un ordenador es tan superior al cerebro humano en cuanto al almacenamiento y recuperación de información, por ello, para desenvolverse de forma adecuada a nivel profesional, los alumnos necesitan otras aptitudes diferentes y el sistema educativo tiene gran influencia en este aspecto.

Se necesita instruir al alumnado en ideas y conceptos que sean utilitarios, que se pongan a prueba y se lancen a nuevas combinaciones. En este sentido conviene hacer la distinción entre aprendizaje profundo y superficial. El primero está relacionado con establecer conexiones que conducen a un entendimiento más profundo, siendo el que se pretende con las TACs propuestas en esta intervención, frente al segundo, relacionado con la información que se queda en la superficie, inerte y no asimilada que muchas veces se inculca en las aulas educativas.

Características que Definen a los Grupos de Aprendizaje Eficaces

Los grupos constituyen una estructura social básica. Se forman y reforman de distintas maneras para distintos fines. La construcción de grupos en el aula puede ser un proceso complicado y poco natural. Sin embargo, para que el aprendizaje colaborativo tenga éxito es importante construir grupos eficaces.

En una investigación, Johnson et al. (1999) establecieron los distintos tipos de grupos de aprendizaje que se pueden llegar a formar según su finalidad y duración.

Los grupos formales de aprendizaje tienen como finalidad alcanzar unos objetivos comunes, aprovechando las distintas habilidades y conocimientos para maximizar el aprendizaje de todos los miembros que lo componen. Pueden durar desde una clase hasta varias semanas, en función de la tarea específica.

Los grupos informales son asociaciones temporales que se mantienen durante una clase. Su finalidad es asegurar un aprendizaje activo.

Por último se encuentran los grupos de base, los cuales tienen una configuración estable a largo plazo y su finalidad es ayudar al alumnado a sentirse conectados a la comunidad como forma de aprendizaje.

En su libro, Katzenbach y Smith (1996) establecen una relación entre los cinco elementos que considera esenciales para que un grupo de aprendizaje tenga éxito:

- Interdependencia positiva: Las personas tienen éxito en función en la que el grupo lo obtiene. Los alumnos, de esta forma, están motivados para ayudarse mutuamente para conseguir los objetivos grupales.
- Interacción promotora: Los miembros del grupo comparten recursos y apoyan y estimulan los esfuerzos de los demás.
- Responsabilidad individual y de grupo: Se considera al grupo responsable de lograr sus objetivos. Cada miembro se compromete a realizar su parte del trabajo.
- Desarrollo de las competencias de trabajo en equipo: Se exige al alumnado que aprendan la asignatura en cuestión y que adquieran las competencias interpersonales necesarias para actuar como parte del grupo.

- Valoración del grupo: Los estudiantes deben aprender a evaluar la productividad de su grupo, escribiendo que acciones de los miembros son útiles y cuáles no.

En relación a los miembros de los grupos, la investigación respalda el agrupamiento heterogéneo porque, al tener que trabajar con estudiantes diferentes, las personas están en contacto con otras que tienen ideas, antecedentes y experiencias diversas. Éste es un importante valor educativo del aprendizaje colaborativo. Sin embargo, los grupos heterogéneos presentan algunas desventajas. Los estudiantes pueden sentirse incómodos ante la diversidad de opiniones y las posibles tensiones que se deriven de los desacuerdos. Otro inconveniente es el uso de un criterio para crear el grupo heterogéneo como por ejemplo el rendimiento académico, en este caso, es posible que los alumnos con peores resultados tengan insuficientes oportunidades de demostrar su liderazgo (si domina un alumno con mejores resultados) o que los de mayor rendimiento no tengan suficiente contacto entre ellos, desapareciendo sus estímulos académicos (Cranton, 2011; Johnson et al., 1999; Sharan, 2014).

El agrupamiento homogéneo también presenta ciertas ventajas para algunos tipos de actividades de aprendizaje. Por ejemplo, los estudiantes que comparten características comunes pueden sentirse lo bastante cómodos para hablar o examinar cuestiones delicadas o personales. También pueden dominar con más eficacia las tareas estructuradas de construcción de competencias, ya que pueden comunicarse entre sí partiendo de un nivel similar de conocimientos. En resumen, este tipo de grupos resulta adecuado para el dominio de contenidos específicos en los que sea importante el refuerzo del grupo con desemejantes conocimientos o competencias. Por último destacar que los estudiantes suelen preferir trabajar con compañeros semejantes a ellos por lo que la satisfacción con el aprendizaje colaborativo a menudo aumenta cuando los grupos son homogéneos. La mayor desventaja de estos grupos es que los estudiantes no experimentan las ricas interacciones e intercambios que pueden producirse cuando se trabaja en un grupo de compañeros diferentes. (Brookfield & Preskill, 1999).

A falta de una base clara para poder ordenar a los alumnos en grupos, se puede optar por una distribución aleatoria o por combinar de distintas maneras los grupos durante el trimestre de manera que unas veces sean homogéneos y otras veces heterogéneos.

Asignación de Roles a los Miembros del Grupo

Asignar roles específicos a los miembros del grupo es una tarea importante dentro del aprendizaje colaborativo. Lo pueden realizar los docentes o los propios estudiantes. Un rol específico ofrece una finalidad concreta a la participación de cada estudiante en el grupo, y garantiza que se aborden distintos aspectos de la tarea de aprendizaje. Estimula también la interdependencia entre los miembros de los grupos, contribuyendo así a mejorar los procesos grupales.

Millis y Cottel (1998) definen seis roles habituales que funcionan adecuadamente en los grupos de aprendizaje colaborativo en aulas de bachillerato y pregrado, véase tabla 2.

Tabla 2

Roles habituales en los grupos de aprendizaje colaborativo

ROLES	FUNCIÓN
Facilitador	- Modera todos los diálogos del equipo, manteniendo en cada trabajo la atención del grupo centrada en la tarea, y se ocupa de que todo el mundo lleve a cabo su parte del trabajo. Garantizan que todo el mundo tenga oportunidad de aprender, participar y ganarse el respeto de los demás miembros del grupo.
Secretario	- Registra todas las actividades encargadas al equipo. Toman notas que resumen los diálogos y mantienen al día todos los registros necesarios (asistencia, verificaciones de los trabajos para casa etc).
Portavoz	- Actúa en nombre del grupo y

	resume oralmente las actividades o conclusiones obtenidas. Ayuda también al secretario en la preparación de informes y hojas de trabajo.
Cronometrador	- Indica al grupo las limitaciones de tiempo, trabaja con el facilitador para mantener el grupo centrado en la tarea. Puede asumir el rol de cualquier miembro del grupo ausente. Es responsable de la organización del trabajo.
Supervisor	- Distribuye todo el material que el profesor haya creado para la actividad y traslada todas las tareas y notas a los miembros del grupo. Garantiza que todos los materiales de clase relevantes estén custodiados.
Comodín	- Asume el rol de cualquier miembro ausente y ocupa su puesto siempre que sea preciso.

Nota: Adaptación de los roles creados por Millis y Cottel (1998).

Es necesario destacar que no hace falta asignar roles a todos los miembros del grupo para cada actividad. Para los grupos formales o básicos de larga duración la rotación por los distintos roles ofrece la oportunidad de practicar diversas competencias sociales, de comunicación y liderazgo, a todos los alumnos, evitando que una sola persona domine toda la situación. Millis y Cottel (1998) se posicionan a favor de la rotación de roles, señalando que, a menudo, los estudiantes optan por tareas que se realizan con facilidad, y evitan las que les suponen esfuerzo. Por ello consideran la rotación de roles en un grupo una práctica equitativa y que permite que los estudiantes pasen por diferentes tareas sin acomodarse en una sola.

Investigación sobre el Aprendizaje Colaborativo en el Aula

A lo largo de los años se han realizado numerosas investigaciones comparando diferentes métodos docentes en busca de las estrategias óptimas de enseñanza.

Psicólogos de la Universidad de Michigan revisaron más de quinientas publicaciones de investigación sobre métodos de enseñanza en aulas de secundaria. Como conclusión se obtuvo que el método de enseñanza más eficaz depende del objetivo, el estudiante, el contenido y el profesor aunque hay una significación relevante a favor del método de que los estudiantes enseñen a otros estudiantes (McKeachie et al., 1986).

Medina (2021) realiza una revisión sistemática de diferentes artículos publicados en los últimos 10 años con estudiantes de los niveles de infantil, primaria y secundaria, resaltando la ventaja del aprendizaje colaborativo frente a los modelos individualistas y competitivos que se utilizan tradicionalmente. Los resultados muestran como los planes cooperativos fueron superiores a las estructuras competitivas e individuales, en distintas medidas de resultados, mostrando en general mayor rendimiento, un razonamiento de nivel superior, generación más frecuente de nuevas ideas y soluciones y mayor transferencia de lo que se aprende en una situación u otra.

En esta revisión se concluyó que el aprendizaje colaborativo está indicado siempre que el dominio y la retención sean importantes; la tarea sea compleja o conceptual; sea deseable la resolución de problemas o el pensamiento divergente o la creatividad; se espere una buena calidad de ejecución y sean necesarias estrategias de razonamiento y un pensamiento crítico de alto nivel.

Pensar para Aprender

Swartz (2018) en su libro “Pensar para Aprender” aborda extensamente la importancia del pensamiento crítico en las aulas. Sostiene que el pensamiento crítico no es solo una habilidad académica, sino una competencia esencial para la vida diaria. Enseñar pensamiento crítico en las aulas es fundamental para preparar a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI. Los estudiantes necesitan ser capaces de resolver problemas, tomar decisiones informadas y pensar de manera independiente.

En su libro, reconoce los desafíos que enfrentan los educadores al enseñar pensamiento crítico, como la resistencia al cambio en los métodos tradicionales de enseñanza y la falta de recursos. Propone soluciones prácticas, como la formación

continua para los profesores y el uso de tecnologías educativas que apoyen el aprendizaje crítico.

También se ofrecen diversas estrategias para integrar el pensamiento crítico en el currículo escolar. Entre ellas se incluyen:

- Debates y discusiones: Fomentar un ambiente en el que los estudiantes puedan debatir y discutir temas controvertidos para desarrollar habilidades de argumentación y análisis.
- Análisis de casos de estudio: Utilizar casos prácticos para que los estudiantes apliquen el pensamiento crítico a situaciones del mundo real.
- Preguntas abiertas: Hacer preguntas que no tienen una respuesta única y que requieren que los estudiantes justifiquen sus respuestas con argumentos sólidos.

Estas técnicas son las que se van a tomar como referencia para la elaboración del trabajo, adaptándolas y combinándolas con estrategias de aprendizaje colaborativo en el aula, ya que se considera que el pensamiento tiene mejor resultado cuando es colaborativo. Además, pensar junto con otros acerca de cuestiones importantes, a menudo requiere trabajo en equipo, una forma especial de colaborar con otros. Saber cómo hacer esto bien es importante en muchas de las tareas en las que nos involucramos en nuestras vidas.

Plan de Acción Tutorial

La ORDEN EDU/1054/2012, de 5 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los departamentos de orientación de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León establece que la finalidad de los departamentos de orientación es la de asesorar e intervenir con el equipo directivo, profesorado, alumnado, familias y demás profesionales del centro en el desarrollo de las acciones de carácter orientador y prestar especial atención a la diversidad del alumnado.

Sin embargo, una de las funciones de un miembro del departamento de orientación es la de impartir docencia en materias relacionadas con su especialidad. Por ello, el presente trabajo tiene como objetivo facilitar esta tarea. La optativa de Psicología para 2º de Bachillerato ha aumentado su número de horas lectivas, actualmente comprende 4 horas semanales. Esto se debe a que la psicología está siendo cada vez más reconocida como una disciplina fundamental para comprender el

comportamiento humano, el desarrollo cognitivo y emocional, así como para abordar problemas de salud mental.

Dentro de los 3 ámbitos de actuación del Departamento de Orientación, el Plan de Acción Tutorial (PAT) es uno de ellos y el que he tomado como referencia para la elaboración del presente trabajo. El orientador debe elaborar propuestas para el Plan de Acción Tutorial, contribuyendo a su desarrollo y evaluación

A modo de conclusión destacar, que el aprendizaje grupal es un área que se trabaja desde todas las áreas del currículo así como desde la acción tutorial.

Objetivos

Objetivos Generales

- Profundizar en las ventajas de la metodología de trabajo basada en el aprendizaje colaborativo y en el pensamiento crítico.
- Implementar en el aula estrategias metodológicas basadas en el aprendizaje colaborativo
- Formar al profesorado en el uso de estrategias de aprendizaje colaborativo y su desarrollo a través de la acción tutorial.

Propuesta de Intervención

Destinatarios

Destinada a 18 alumnos de Segundo de Bachillerato que cursan la materia optativa de Psicología durante el curso académico 2023-2024.

Destinada también a los tutores de educación secundaria dentro del Plan de Acción Tutorial con interés por conocer diversas técnicas de aprendizaje grupal y su aplicación en el aula.

Objetivos Específicos

- Mejorar las habilidades de análisis, evaluación y argumentación de los estudiantes.
- Fomentar el pensamiento crítico y la resolución de problemas para resolver conflictos de forma colaborativa

- Promover la autonomía y la responsabilidad personal.
- Ayudar a los estudiantes a explorar sus intereses, habilidades y valores para tomar decisiones informadas sobre su futuro profesional.
- Orientar a los docentes en la aplicación de diferentes técnicas de aprendizaje colaborativo en el aula como forma de maximizar los beneficios educativos en los estudiantes.

Recursos Utilizados

Recursos materiales:

- Ordenador, pantalla digital
- Papel y bolígrafo
- Aula de ambiente cálido y luminoso para aplicar las sesiones.
- Dilemas morales y situaciones problemáticas para resolver
- Diapositivas correspondientes a la explicación teórica de cada sesión
- Pre y post test

Recursos personales:

- Un profesor para desarrollar la intervención

Metodología

La metodología utilizada en esta propuesta se basa en comenzar las sesiones con una breve clase expositiva mediante diapositivas (anexo 1) para afianzar y conocer los conceptos sobre los que posteriormente se trabajará utilizando la técnica de aprendizaje colaborativo determinada, dependiendo de cada sesión. Integrar teoría y práctica en el proceso educativo no solo facilita una comprensión más profunda y significativa de los contenidos, sino que también desarrolla habilidades de pensamiento crítico, prepara a los estudiantes para situaciones reales y fomenta un aprendizaje autónomo y continuo.

La sesión inicial, dedicada a los docentes y en consonancia con el Plan de Acción Tutorial, sigue una metodología diferente. Primero se sensibiliza y se concientia a los docentes de forma expositiva respecto a la importancia de este tipo de aprendizaje grupal en el aula y de las limitaciones existentes en su aplicación. Posteriormente, se describen y explican visualmente y en forma de tabla los nuevos roles y las características que los profesores deben considerar en el aula para implementar estas técnicas de forma adecuada.

Temporalización

Tabla 3

Cronograma de la propuesta de intervención

ACTIVIDADES	08/03	11/03	12/03	14/03	15/03	18/03	02/04
Formación docente sobre Técnicas de Aprendizaje Colaborativo (TAC)							
TAC: Equipos de análisis							
TAC: Estudio de caso							
TAC: Pasa el problema							
TACs: Juego de Rol y La Pecera							
TAC: Redes de Palabras							
Seguimiento							

Nota: Elaboración propia

Descripción de las Sesiones

Sesión 1: Formación Docente sobre Técnicas de Aprendizaje Colaborativo

Primero, para concienciar sobre la importancia de esta formación, se expone a los docentes de forma visual las razones por las que los profesores no utilizan el aprendizaje colaborativo como un mecanismo recurrente para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entre otras se mencionan las siguientes:

- Pérdida de control de la clase.
- Falta de preparación.
- Miedo a perder el cubrimiento del contenido.
- Falta de materiales preparados para usar en la clase.
- Ego.
- Resistencia de los alumnos al trabajo colaborativo.
- Falta de familiaridad con algunas técnicas del proceso colaborativo y la administración de las clases.

A continuación se pasan a describir y explicar visualmente y en forma de tabla los nuevos roles y las características de los que los profesores deben considerar en el aula para implementar estas técnicas de forma adecuada. Para ello se utiliza un esquema (véase tabla 3) que explica la actuación del docente como mediador cognitivo, instructor y diseñador instruccional (Collazos & Mendoza, 2006).

Tabla 4

Roles y características del profesorado en la implementación de técnicas de aprendizaje colaborativo en el aula

Profesor como diseñador instruccional	Profesor como mediador cognitivo	Profesor como instructor
Emprender acciones preinstruccionales (definir los objetivos, definir el	Modelar pensamientos de orden mayor haciendo preguntas que verifiquen el	Explicar la tarea, monitorear e intervenir (comprobar si los

tamaño del grupo, definir la composición del grupo, definir la distribución del salón, definir los materiales de trabajo y dividir el tema en subtarear).	conocimiento profundo de los estudiantes. Preguntando frecuentemente "por qué", "qué significa", "cómo sabes que es cierto".	estudiantes están trabajando juntos, si están haciendo el trabajo bien, y observar y dar retroalimentación.
Propiciar lluvia de ideas respecto al tema (¿qué se conoce?, ¿qué información se necesita conocer?, ¿cómo y dónde llevarla a cabo para resolver el problema?).	Cambiar el pensamiento del estudiante. El mediador cognitivo frecuentemente estará preguntando: ¿qué piensas?, ¿qué significa?, ¿cuáles son las implicaciones de lo que se ha dicho?, ¿hay algo más?	Evaluar y procesar. Ev. Diagnóstica evalúa el nivel actual de conocimientos. Ev. Formativa: monitorea el progreso en el logro de los objetivos. Ev. Sumativa: proporciona datos para juzgar el nivel final del aprendizaje.

Nota: Adaptado de Collazos & Mendoza, 2006

Según este esquema, el diseñador instructivo debe tener en cuenta que este papel está inmerso en la filosofía de trabajo colaborativo y que implica, por lo tanto, diseñar materiales o ambientes de aprendizaje donde haya suficientes oportunidades para que los estudiantes puedan acceder al contenido en forma altamente individualizada.

El profesor, como mediador cognitivo, no debe influir en el aprendizaje del estudiante diciéndole qué hacer o cómo pensar, sino llevarlo al eje principal del pensamiento, al contrario del modelo socrático, ampliamente utilizado en la educación tradicional.

Por último, las actividades del profesor como instructor son las que más se parecen a los modelos de educación tradicional. Realiza actividades de enseñanza tanto de las unidades temáticas como de las habilidades sociales y de trabajo en grupo.

Sesión 2: Equipos de Análisis

Explicación de la cultura y la comunicación mediante la TAC de resolución de problemas denominada equipos de análisis.

- Tamaño del grupo: 4-5 miembros
- Tiempo de trabajo: 30-50 minutos

Primero se realizará una exposición breve sobre lo que es la cultura y su influencia en el desarrollo del ser humano. Posteriormente se explicarán los estereotipos y los prejuicios así como diversos sesgos psicológicos relacionados con ellos. Por último se expondrán diversas circunstancias que permiten reducir el efecto de los prejuicios humanos tomando como base la investigación empírica.

Una vez realizada la introducción se explica la técnica de aprendizaje colaborativo (TAC) denominada Equipos de Análisis. La actividad consiste en formar equipos en los que cada uno se encargue de una tarea diferente. Los roles asignados pretenden incrementar la contribución de todos los miembros e igualar la participación entre los intervinientes más o menos activos.

Para ello se selecciona un vídeo sobre el experimento de Rosenthal y Jacobson de 1968, relacionado con el efecto Pigmalión para explicar de forma más didáctica los sesgos relacionados con los prejuicios. Se les pide a los alumnos que formen grupos de 4 o 5 personas y a cada equipo se le asigna un rol diferente sobre esta temática. Todos los grupos pasarán por todos los roles establecidos para aprender a desenvolverse en las diferentes tareas (Barkley 2013).

- Defensor: Relaciona los puntos en los que hay acuerdo y establece por qué
- Crítico: Relaciona los puntos en los que no hay acuerdo o se consideran poco útiles y por qué
- Responsable de ejemplos: Pone ejemplos de conceptos clave presentados
- Responsable de resúmenes: Prepara un resumen de los puntos más importantes
- Responsable de preguntas: Prepara una lista de las preguntas más importantes sobre el tema

Por último se considera necesario terminar con una estrategia de conclusión que destaque los roles y cada tarea, por ello se les pide que cada grupo comenten en alto su trabajo.

Esta técnica se considera útil para ayudar al alumnado a entender las distintas actividades que constituyen un análisis crítico. Al dividir el proceso en partes y asignar áreas a distintas personas los estudiantes pueden centrarse en el aprendizaje, y a la vez encargarse de alguna de estas funciones, preparándose así para tareas más complejas de resolución de problemas en las que tengan que asumir múltiples roles.

Sesión 3: Estudio de Caso

Explicación de la construcción social de actitudes y del conocimiento, mediante TAC de resolución de problemas denominada estudio de caso.

- Tamaño del grupo: 3-6 miembros
- Duración del trabajo: 50 minutos

Esta sesión comienza con una explicación teórica mediante diapositivas sobre lo que son las actitudes y cómo se pueden medir en psicología (anexo 1).

Posteriormente, y con el objetivo de que el alumnado comprenda los fenómenos asociados a actuar en contra de nuestras actitudes o valores se pone en marcha una estrategias de aprendizaje colaborativo basada en la resolución de problemas, concretamente esta recibe el nombre de estudio de caso.

Esta actividad consiste en revisar un escenario de la vida real que contenga un escenario problemático. Concretamente en este caso se va a utilizar como referencia 2 situaciones problemáticas, primeramente el experimento realizado en los años 60 sobre el “Fenómeno del Pie en la Puerta” realizado por Stanley Milgram. La segunda situación se relacionara con el experimento de Peter Herman realizado en los años 70 sobre la disonancia cognitiva (anexo 2). El grupo se divide en equipos de 3-6 miembros y deben aplicar conceptos de la asignatura para identificar y evaluar enfoques alternativos para resolver el problema.

Es necesario que los alumnos ordenen los datos concretos, apliquen procedimientos analíticos, articulen las cuestiones, reflexionen sobre su experiencia relevante, extraigan

conclusiones y recomienden acciones que resuelvan el problema. Se sugiere las siguientes preguntas para que los estudiantes las utilicen como guía y enfoquen el caso.

- ¿Cuál es el problema?
- ¿Qué puede haber causado el problema?
- ¿Qué pruebas pueden obtenerse para apoyar o descartar las distintas hipótesis?
- ¿Qué conclusiones pueden extraerse?
- ¿Qué recomendaciones se pueden hacer?

Por último los estudiantes desarrollaran un informe escrito que presenta su evaluación del caso y se pondrán a discutir al final de la clase analizando junto al profesor la situación problemática.

Los estudios de caso resultan intrínsecamente atractivos para los estudiantes porque dan la sensación de ser situaciones de la vida real, ayudando a salvar el vacío entre la teoría y la práctica y entre el mundo académico y el del trabajo.

Sesión 4: Pasa el Problema

Explicación del fenómeno de disonancia cognitiva mediante la TAC de resolución de problemas denominada pasa el problema.

- Tamaño del grupo: 3 miembros
- Tiempo de trabajo: 50 minutos

Primeramente se expondrá mediante diapositivas la propuesta de Leon Festinger basada en la disonancia cognitiva así como el experimento realizado por el psicólogo Judson Mills que lo avala.

Posteriormente se pasa a aplicar la TAC de resolución de problemas con nombre “Pasa el problema”. Esta actividad consiste en una primera parte en la que se forman 3 grupos de 3 estudiantes cada uno. Se va a distribuir a cada grupo diferentes dilemas morales (anexo 3) y se les pedirá que desarrollen las posibles soluciones, escojan la mejor y la anoten en una hoja. Se señala un límite de tiempo para cada problema, que en este caso será de 15 minutos. Una vez pasado este tiempo se deberá pasar al siguiente problema actuando de la misma forma. En la segunda parte, los estudiantes de cada

grupo, una vez que el resto de grupos hayan resuelto los dilemas, revisan sus respuestas, analizan, evalúan y sintetizan la información añadiendo la que deseen para dar una respuesta final.

Por último la labor del docente es añadir aquellos aspectos que hayan pasado por alto los grupos y reforzar los procedimientos y soluciones correctos.

Tabla 5

Muestra de un plan de resolución de problemas y evaluación

	Fase 1:		Fase 2:
	Resolución de problemas		Evaluación de la solución
	Periodo 1	Periodo 2	
Grupo 1	Resuelve problema 1	Resuelve problema 2	Evalúa las soluciones para el problema 3
Grupo 2	Resuelve el problema 2	Resuelve problema 3	Evalúa las soluciones para el problema 1
Grupo 3	Resuelve problema 3	Resuelve problema 1	Evalúa las soluciones para el problema 2

Nota: Elaboración propia

La finalidad de la primera parte es dar oportunidad a los estudiantes de practicar juntos y de aprender de los compañeros las competencias de pensamiento necesarias para una resolución eficaz de los problemas. La finalidad de la segunda consiste en ayudar a los alumnos a aprender a comparar y discriminar entre múltiples soluciones.

Sesión 5: Juego de la Pecera

Explicación de la influencia de la presión social mediante una combinación de TACs de enseñanza recíproca denominadas “Juego de Rol” y la “Pecera”.

En esta sesión se va a invertir el orden de las actividades, ya que primero se comenzará con la TAC y posteriormente se realizara una explicación teórica del fenómeno visto en clase.

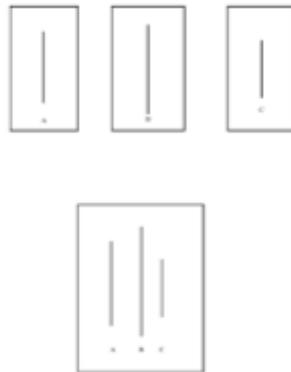
La técnica de la pecera consiste en realizar un círculo exterior de estudiantes formado por 10 miembros, los cuales se van a sentar alrededor de otro círculo interior más pequeño formado por 8 alumnos. Los estudiantes del círculo interior son los que van a participar en el juego de rol, mientras que están en el círculo exterior examinan lo que se dice y cómo se dice. Estas técnicas cumplen 2 finalidades, la primera es implicar a los estudiantes en una actividad creativa y participativa que les exige aplicar los conceptos de la asignatura y la segunda es darles la oportunidad de que ejemplifiquen u observen los procesos de grupo en un ambiente de diálogo.

Posteriormente se presentará la situación problemática, por lo que el profesor va a presentar a los alumnos dos juegos de láminas, con el siguiente contenido

- Las láminas de uno de los juegos contendrán una única línea vertical, que variará de longitud de unas a otras láminas.
- Cada lámina del otro juego contendrá tres líneas verticales, de distinta longitud pero que serán iguales a cada una de las rayas de las láminas del primer juego. (la línea A se corresponderá con la de la lámina 1, la B con la de la 2 y la C con la de la tres, por ejemplo) El profesor se pondrá de acuerdo con los miembros de los grupos presentes en el aula para seguir las instrucciones del juego.

Figura 1

Láminas empleadas en el la sesión 5 sobre influencia social y presión de grupo



De los 8 alumnos que forman el círculo exterior se mandará a uno fuera del aula para explicar las instrucciones al resto de alumnos, una vez dadas las instrucciones se le pedirá volver a entrar. Posteriormente el profesor explicará que se trata de un experimento visual y preguntará a cada miembro círculo interior (incluido al que se ha salido fuera), de forma individual, cuál de las rayas de la lámina 1 es más parecida en longitud a la del otro juego de láminas (A, B o C). El grupo tiene como consigna responder correctamente a las dos primeras láminas. A partir de la tercera lámina, el grupo responderá de un modo deliberadamente erróneo, pero todos con una misma respuesta consensuada, lo cual, dada la evidente incorrección de la respuesta, pondrá al sujeto experimental en la tesitura de conformarse a la visión del grupo, o afirmarse en su percepción de la realidad.

Los miembros del círculo exterior no participarán de forma activa en el juego de rol pero deberán actuar como observadores y tomar notas sobre el contenido y los procesos de grupo que al finalizar la actividad se pondrán en común en clase.

Sesión 6: Redes de palabras

Síntesis del temario mediante una TAC de organización gráfica de la información denominada redes de palabras.

- Tamaño de grupo: 2-4 miembros
- Duración del trabajo: 50 minutos

La actividad de Redes de Palabras es una versión colaborativa del mapa conceptual. Esta técnica ayuda a analizar un concepto complejo descomponiéndolo en elementos más sencillos y aclarando sus relaciones. Es relevante destacar que esta técnica se apoya en las investigaciones actuales de la psicología cognitiva, que recomiendan que presten atención a los esquemas o redes conceptuales que utilizamos para organizar lo que aprendemos. Los alumnos con aptitudes visuales destacadas encontrarán gran atractivo en esta técnica.

Se van a formar 6 equipos de 3 miembros cada uno, a cada grupo se les entregará una lista (anexo 4) con los términos principales vistos en clase sobre el la temática de la Psicología Social. Posteriormente se va a pedir a los alumnos que realicen una tormenta de ideas en relación a los términos expuestos, escribiendo en una lista las expresiones y frases con los conceptos fundamentales y los detalles secundarios.

Se pide a los estudiantes que esbocen un diagrama que parta de la idea central y vaya añadiendo asociaciones primarias, secundarias e incluso terciarias. Se les sugiere que determinen la forma de relacionar los elementos dibujando líneas o flechas para mostrar las conexiones.

Diseño de evaluación

El reto principal de esta intervención, en relación a la evaluación, es garantizar la responsabilidad individual al mismo tiempo que se promueve una interdependencia grupal positiva. Las calificaciones individuales constituyen un mecanismo para garantizar la responsabilidad de cada uno, pero puede minimizar la importancia del trabajo en grupo. Las calificaciones grupales garantizan que cada alumno apoye el aprendizaje de los demás, pero si no se estima responsable a las personas algunos alumnos pueden utilizarlo como oportunidad para eludir su responsabilidad.

Por ello para evaluar esta intervención se utilizan calificaciones cualitativas que reflejen una combinación del rendimiento individual y grupal. Para conseguirlo se estructuran las tareas de aprendizaje de manera que su realización requiera tanto trabajo individual como de grupo. También se garantiza la distinción entre el trabajo individual y el de grupo en un producto que puede ser evaluado.

En el aprendizaje colaborativo, principalmente hay que evaluar 2 cosas: el dominio del estudiante de los contenidos de la asignatura y su participación en los procesos de grupo.

Para evaluar el dominio que tiene cada alumno de los contenidos, se les proyecta en la pantalla digital de clase un pre-test, que consiste en que respondan a 4 preguntas cortas sobre los contenidos que se van a tratar posteriormente durante las sesiones (anexo 5). Los alumnos deben escribir en una hoja en blanco primeramente de forma dicotómica, si conocen una definición adecuada del término presentado o no, y posteriormente, de forma breve deben escribir sus conocimientos al respecto. Con esto se pretende obtener un primer resultado general sobre sus conocimientos previos y un segundo resultado más específico sobre lo que en realidad saben en relación a la Psicología Social y aspectos relacionados con esta.

Después la aplicación de cada sesión, se les aplica de forma individual un post-test, mediante el cual se recoge de cada alumno una autoevaluación y una evaluación de cómo ha funcionado el grupo.

Figura 2

Formulario de autoevaluación aplicado en el post-test

Nombre:	
Número de grupo:	
Título del trabajo:	
Valora tu actuación en el trabajo:	
5= Siempre 4= A menudo 3: A veces 2= Pocas veces 1=Nunca	
Estaba preparado para aportar al grupo	
Me dedicaba a la tarea	
Escuchaba a los demás	
Participaba en los diálogos	
Animaba a los demás a participar	
En general, creo que mi actuación en el grupo debería valorarse:	

Nota: Adaptado de Barkley (2013).

Figura 3

Formulario grupal de evaluación aplicado en el post test

1. En general, ¿Con qué eficacia ha trabajado el grupo en esta tarea?
Insuficiente Suficiente Bien Notable Sobresaliente
2. De los miembros del grupo, ¿Cuántos participaban activamente la mayor parte del tiempo?
Ninguno Uno Dos Tres Cuatro Cinco Seis
3. De los miembros del grupo, ¿Cuántos estaban completamente preparados para la actividad?
Ninguno Uno Dos Tres Cuatro Cinco Seis
4. Pon un ejemplo concreto de algo que hayas aprendido del grupo que probablemente no hubieras aprendido trabando solo
5. Pon un ejemplo concreto de algo que los demás miembros del grupo hayan aprendido de ti que probablemente no hubieran aprendido en otro caso
6. Indica un cambio que podría hacer el grupo para mejorar su actuación

Nota: Adaptado de Barkley (2013).

Con este formulario se miden diferentes aspectos, entre ellos se encuentran el compromiso (Pregunta 1), la participación (Pregunta 2), la motivación (Pregunta 3) y la reflexión (Pregunta 4,5 y 6).

Para evaluar la participación de cada alumno en los procesos de grupo, se utiliza la observación directa, ya que al ser una clase con un número reducido de alumnos, concretamente 18, resulta asequible aplicar este método evaluativo.

Es conveniente destacar que la evaluación de esta intervención se realiza con fines formativos, no sumativos. Se pretende que las calificaciones den información tanto al profesor como a los propios estudiantes acerca de la medida en que los alumnos están aprendiendo, con el fin de que ambos mejoren. No se califica, el objetivo primordial de

la evaluación formativa es educar y mejorar la actuación del estudiante o del profesor, no juzgarla.

Resultados y Conclusiones

Mediante la revisión bibliográfica y en el desarrollo del marco teórico se ha analizado y valorado algunos de los cambios que la sociedad educativa está viviendo actualmente. Una de las exigencias derivadas de la sociedad actual en que se ha hecho hincapié a lo largo del trabajo es en el desarrollo del pensamiento reflexivo y la introducción de manera efectiva de técnicas de aprendizaje colaborativo en la enseñanza tradicional.

Este tipo de metodología permite el desarrollo de la competencia ciudadana fomentando una construcción conjunta de aprendizaje así como la competencia personal, social y de aprender a aprender a aprender, siendo estas competencias, unos de los elementos fundamentales en relación a los cambios que la nueva sociedad exige del sistema educativo. El concepto de aprender no puede ser reducido a conocer muy bien aquello contenido en los libros, puesto que estos contenidos pueden quedar obsoletos en breve período de tiempo. El concepto de Lifelong Learning (aprendizaje permanente) se ha convertido en imprescindible en muchos ámbitos profesionales y por consiguiente los alumnos deben desarrollar la metacognición, como una actitud que le debería acompañar a lo largo de toda su vida, de forma que pueda adaptarse con versatilidad a las demandas que surjan en una sociedad que cambia muy rápido y que a día de hoy no sabemos cómo será.

Con la aplicación de esta propuesta se pretende mostrar cómo utilizar técnicas de aprendizaje colaborativo en el aula no solo mejora el rendimiento, sino que también proporciona a los estudiantes una serie de competencias y habilidades esenciales para su desarrollo integral y su éxito en la vida personal y profesional.

Aunque no se ha podido aplicar esta propuesta de intervención de forma completa por falta de tiempo, se han podido observar tanto sus beneficios como los obstáculos que todavía existen a la hora de implementar estas técnicas en el aula y que deben ser tenidos en cuenta para investigaciones futuras.

Sus principales ventajas se relacionan con el fomento de un ambiente colaborativo no competitivo, esto les enseña a cooperar, dividir tareas, y depender de las habilidades y conocimientos de los demás participando en grupos de trabajo y discusiones.

También el aprendizaje colaborativo a menudo implica enfrentar y resolver problemas juntos, lo que fomenta el pensamiento crítico y la capacidad de abordar desafíos complejos. El hecho de ser capaz de analizar situaciones desde múltiples ángulos y generar ideas innovadoras es altamente valorado en el ámbito profesional.

Se ha podido observar que aunque el aprendizaje es colaborativo, cada miembro del grupo debe asumir la responsabilidad de su parte del trabajo, fomentando la autonomía y la autogestión así como la gestión del tiempo y la organización. Los estudiantes aprenden a adaptarse a diferentes roles dentro del grupo y a cambiar de estrategia según sea necesario. Esta capacidad de adaptarse rápidamente a nuevas circunstancias y de ser flexible es crucial en el entorno laboral dinámico de hoy en día.

Sin embargo el empleo de estas técnicas también tiene inconvenientes que han salido a relucir en su implementación. Entre ellos destacar la desigualdad en la participación ya que no todos los estudiantes participan de manera equitativa en el trabajo en grupo; algunos pueden asumir más responsabilidades mientras que otros pueden contribuir menos. Esto puede generar resentimiento y frustración entre los estudiantes, además de que no todos reciben el mismo nivel de aprendizaje y desarrollo de habilidades. También algún alumno que mostraba una actitud pasiva se apoyaba y/o acomodaba a lo que decía o resolvía el compañero que se mostraba más activo y participativo. El papel del profesor para dinamizar el trabajo de todos es importante para que realmente el equipo funcione cuando se da esa situación.

Otra limitación encontrada se relaciona con la complicada forma evaluativa de estas técnicas, ya que evaluar de manera justa el rendimiento individual dentro de un grupo puede ser difícil. Los estudiantes que contribuyen más pueden sentirse injustamente evaluados si todos reciben la misma calificación, mientras que los que contribuyen menos pueden beneficiarse sin merecerlo.

Por último, el poco tiempo disponible tanto para desarrollar la intervención como para aplicarla, ya que ha sido realizada durante el periodo de prácticas del Máster, ha

dificultado el seguimiento adecuado así como el hecho de encontrar los puntos débiles de la presente propuesta y mejorarlos a tiempo.

Finalmente, destacar que como se ha podido observar todas las sesiones comienzan con una breve clase magistral a base de diapositivas para que el alumnado tenga una noción de los conocimientos que van a ser desarrollados con técnicas de aprendizaje colaborativo, por lo que esta metodología no es excluyente, ya que el sistema de evaluación actual sigue requiriendo unas nociones teóricas de los conceptos para su aprobación. Lo que se pretende es cambiar la forma de pensar del alumnado para que el aprendizaje se vuelva más profundo y duradero.

Líneas de Investigación Futura

El fomento del pensamiento crítico mediante técnicas de aprendizaje colaborativo es un área de investigación prometedora que combina dos aspectos esenciales de la educación moderna.

Como líneas de investigación futura de estos ámbitos, destacar el uso de herramientas digitales y plataformas de colaboración en línea para fomentar el pensamiento crítico, así como investigar el impacto de las tecnologías emergentes (como la inteligencia artificial y la realidad aumentada) en el desarrollo del pensamiento crítico a través del aprendizaje colaborativo. Cada vez más se ven problemáticas en el alumnado del uso abusivo de los dispositivos electrónicos y del impacto negativo que esto les provoca, por lo que considero que nosotros como orientadores tenemos un papel muy relevante en la prevención de este tipo de conductas negativas. Enseñar al alumnado a utilizar estos dispositivos de forma constructiva y como forma de fomentar su pensamiento crítico así como otras capacidades cognitivas es un área en que se tiene que seguir trabajando.

Como se puede observar, el seguimiento a largo plazo de las diferentes intervenciones pedagógicas que se pueden realizar en el contexto educativo resulta complicado por variedad de factores (recursos limitados, sistemas de evaluación intermitentes, diversidad de estilos de aprendizaje...), por lo que el seguimiento a largo plazo de los estudiantes que han participado en intervenciones para evaluar el impacto sostenido en su pensamiento crítico y el análisis de cómo estas habilidades se transfieren y aplican en

contextos posteriores, como la educación superior y el ámbito laboral se considera un ámbito primordial que tiene que seguir desarrollándose.

Referencias Bibliográficas

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>

LEY ORGÁNICA 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 46, de 23 de febrero de 2021. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>

Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de las profesiones reguladas de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. *Boletín Oficial del Estado*, 305, de 21 de diciembre de 2007. [https://www.boe.es/eli/es/res/2007/12/17/\(14\)](https://www.boe.es/eli/es/res/2007/12/17/(14))

DECRETO 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 190, de 30 septiembre de 2022. <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-3.pdf>

ORDEN EDU/1054/2012, de 5 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los departamentos de orientación de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 241, de 17 de diciembre de 2012.

Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (*Diario Oficial de la Unión Europea*, 189/1 de 4 de junio de 2018).

- Altamirano-Pérez, H., & Mesa-Villavicencio, P. (2023). Caracterización de los estilos de aprendizaje en estudiantes de Bachillerato Técnico mediante el cuestionario Honey-Alonso. *Revista Innova Educación*, 5(4), 40-64. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2023.05v.003>
- Bailón, M. C. P., & Joza, K. C. (2021). Estrategias didácticas en la educación virtual y los estilos de aprendizajes en estudiantes de bachillerato. *Dominio de las Ciencias*, 7(4), 117. <https://doi.org/10.23857/dc.v7i4.2091>
- Barkley, E. F. & Cross, D. P. (2013). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesor universitario*. Ediciones Morata.
- Brookfield, S.D. & Preskill, S. (1999). Estrategias para informar a la clase las discusiones de grupos pequeños. *Docencia Universitaria*, 47 (4), 140-142.
- Bruffee, K. A. (1993). *Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. Baltimore, MD (Estados Unidos): Johns Hopkins University Press.
- Collazos, C. A. & Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el " aprendizaje colaborativo" en el aula. *Educación y educadores*, 9(2), 61-76.
- Cranton, P. & Taylor, E. W. (2011). Transformative learning. In *The Routledge International Handbook of Learning*. Routledge.
- Cross, K. P. (1999). *Learning is about making connections*. Mission Viejo, CA: League for Innovation in the Community College.
- Johnson, D. W., Johnson, R. & Holubec, E. (1999). *Nuevos círculos del aprendizaje*. Editorial Aique.
- Katzenbach, J. R. & Smith, D. K. (1996). *Sabiduría de los equipos: El desarrollo de la organización de alto rendimiento*. Ediciones Díaz de santos.

- Labraña, J. (2021). El vínculo entre educación superior y mundo productivo: incertidumbre como desafío. *Educación Superior y Mundo del Trabajo*, 49-60.
- McKeachie, W. J., Pintrich, P. R., Lin, Y. G. & Smith, D. A. F. (1986). *Teaching and learning in the college classroom: a review of the research literature*. Ann Arbor.
- Medina, S. M. (2021). El aprendizaje cooperativo y sus implicancias en el proceso educativo del siglo XXI. *INNOVA Research Journal*, 6(2), 62–76. <https://doi.org/10.33890/innova.v6.n2.2021.1663>
- Millis, B.J., y Cottel, P.G. (1998). *Cooperative learning for higher education faculty*. American Council on Education.
- Sharan, Y. (2014). Learning to cooperate for cooperative learning. *Annals of Psychology*, 30(3), 802-807. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201211>.
- Swartz, R. (2019). *Pensar para aprender: Cómo transformar el aprendizaje en el aula con el TBL* (Vol. 28). Ediciones SM España.
- Prenda, N. P. (2011). El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural. *Hekademos: revista educativa digital*, (8), 63-76.

Anexos

Anexo 1. Diapositivas explicación sesión 3

LA ACTITUD:

La organización relativamente estable de creencias, sentimientos y tendencias de conducta dirigidas hacia algo o alguien.
-Charles Morris-

- **ORGANIZACIÓN:** Estructura que comprende distintos elementos relacionados entre sí
- **RELATIVAMENTE ESTABLE:** Tiene cierta permanencia que NO excluye la posibilidad de cambio de actitudes en un mismo sujeto
- **FORMADA POR COMPONENTES DE 3 CLASES:** Creencias, sentimientos y tendencias de conducta



Nota: Elaboración propia



Nota: Elaboración propia

¿LAS ACTITUDES SE PUEDEN MEDIR?

Escala LIKERT

Es una serie de afirmaciones que el sujeto evalúa

Escala OSGOOG

Un concepto es relacionado con pareas de adjetivos de significado opuesto, señalando el lugar que le correspondería por su mayor o menor proximidad a ambos adjetivos.

OBSERVACIÓN

Una observación exhaustiva viola el derecho a la intimidad de las personas.

VALORES DE LA ESCALA DE LIKERT				
TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDIFERENTE O NEUTRO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
①	②	③	④	⑤

1. important	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	important
2. effective	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	effective
3. efficient	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	efficient
4. customer focused	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	organizationally focused
5. service oriented	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	technology oriented

Nota: Elaboración propia

ELECTROMIOGRAFÍA FACIAL

Una reacción positiva va acompañada de un aumento de actividad de los músculos cigomáticos, mientras que, en caso reacción negativa, los músculos que se activan son los orbiculares.

Actividad

Nota: Elaboración propia

FENÓMENO DEL PIE EN LA PUERTA

- ¿Por qué cambiamos nuestras acciones aunque vayan en contra de nuestra forma de pensar?

Una persona que accede a una pequeña petición tiende a aceptar después otras más importantes

¿Primero pienso y luego actúo o primero actúo y luego cambio de pensamiento o actitud?

Si al principio utilizas ofertas irresistibles y consigues que alguien compre algo una vez, es más fácil que vuelva a hacerlo y por consiguiente que se haga cliente fijo

Nota: Elaboración propia

DISONANCIA COGNITIVA

- Si hay un conflicto entre pensamiento y acción, modificaremos uno de los dos elementos para reducir o eliminar el conflicto.

LEON FESTINGER

LA CONTRADICCIÓN ENTRE LO QUE SE PIENSA Y LO QUE SE HACE GENERA UN MALESTAR QUE HABITUALMENTE SE RESUELVE MODIFICANDO LA CREENCIA O REINTERPRETANDO LA PERCEPCIÓN DE LA PROPIA CONDUCTA

Nota: Elaboración propia

¿Qué estrategias de las dos planteadas a continuación consideras que ejercerá mayor compromiso a la hora de colocar los carteles sobre conducir con cuidado en una urbanización privada?

- La primera estrategia consistía en llamar a las puertas de los vecinos y directamente plantearles la petición de colocar carteles sobre conducir con cuidado en sus jardines privados (se trataba de carteles grandes que podrían ser vistos desde la carretera para evitar accidentes)
- En la siguiente estrategia consistía en primeramente llamar a las puertas recolectando firmas acerca de una donación mínima de dinero para fomentar la seguridad vial. Posteriormente dos semanas después se pidió a los mismos vecinos que colocaran el cartel grande.

¿Con qué estrategia crees que aceptaron mayor porcentaje de vecinos para colocar los carteles grandes?

Nota: Elaboración propia

Anexo 2. Situaciones problemáticas presentadas a los estudiantes para realizar la sesión 3

Situación problemática 1 sobre el experimento del Fenómeno del Pie en la Puerta” realizado en la Universidad de Stanford en 1966 por Jonathan Freedman y Scott Fraser.

¿Qué estrategias de las dos planteadas a continuación consideras que ejercerá mayor compromiso a la hora de colocar los carteles sobre conducir con cuidado en una urbanización privada?

- La primera estrategia consistía en llamar a las puertas de los vecinos y directamente plantearles la petición de colocar carteles sobre conducir con cuidado en sus jardines privados (se trataba de carteles grandes que podrían ser vistos desde la carretera para evitar accidentes)
- En la siguiente estrategia consistía en primeramente llamar a las puertas recolectando firmas acerca de una donación mínima de dinero para fomentar la seguridad vial. Posteriormente dos semanas después se pidió a los mismos vecinos que colocaran el cartel grande.

¿Con qué estrategia crees que aceptaron mayor porcentaje de vecinos para colocar los carteles grandes?

Situación problemática 2 presentada a los estudiantes sobre el experimento del profesor Herman realizado en los años 70 en el Instituto Femenino de Canadá.

Herman pidió a sus alumnas que participaran en lo que (supuestamente) era un experimento sobre el sentido del gusto. En primer lugar, hizo una encuesta para determinar qué alumnas no comían habitualmente todo lo que las apetecía, sino que ponían restricciones en su alimentación o seguían dietas.

Después dividió a las alumnas en dos grupos:

- Grupo 1: Les suministró un batido y les pidió que se lo bebieran
- Grupo 2: No les di nada

Por último pidió a todas las alumnas que trataran de averiguar el sabor del helado, advirtiéndoles que podían comer la cantidad de helado que creyesen necesaria para estar seguras.

¿Cuál crees que fue el resultado? ¿Qué grupo fue el que comió más helado? ¿Cuál fue el proceso cognitivo que lo potenció?

Anexo 3. Dilemas morales utilizados para el desarrollo de la sesión 4

Dilema moral: La educación moral.

Nota: L. Kohlberg (1994).

Una mujer que padece un tipo especial de cáncer y va a morir pronto. Hay un medicamento que los médicos piensan que puede salvarla; es una forma de radio que un farmacéutico de la misma ciudad acaba de descubrir. La droga es cara, pero el farmacéutico está cobrando diez veces lo que le ha costado producirla. El compra el radio por \$1000, y está cobrando \$5.000 por una pequeña dosis del medicamento. El marido de la enferma, el señor Heinz, recurre a todo el mundo que conoce para pedir prestado el dinero, pero solo puede reunir \$2500 (la mitad de lo cuesta). Le dice al farmacéutico que su esposa se está muriendo, y le pide que le venda el medicamento más barato o le deje pagar más tarde. El farmacéutico dice: "No, yo lo descubrí y tengo que ganar dinero con él". Heinz está desesperado y piensa atracar el establecimiento y robar la medicina para su mujer.

Reflexiona y responde:

- 1.- ¿Debe Heinz robar la medicina? ¿Por qué?
- 2.- Si Heinz no quiere a su esposa, ¿Debe robar de todas formas la droga para ella? ¿Por qué?
- 3.- Suponiendo que la persona que está a punto de morir no es su esposa, sino una extraña, crees tú que Heinz debe robar la medicina. ¿Por qué?
- 4.- Como robar es un delito, entonces ¿Puede afirmarse que Heinz actuaría mal si roba el medicamento?
- 5.- ¿Te parece adecuado el proceder del farmacéutico? ¿Está defendiendo sus derechos?
- 6.- Si la enferma fuera un familiar tuyo ¿Qué harías tu (si estuvieras en el lugar de Heinz)?
- 7.- ¿Qué valores se enfrentan en este dilema?

Dilema moral del hombre presidiario

Adaptado de: Equipo Editorial Etecé (2022).

Un hombre fue sentenciado a 10 años de prisión. Después de un año, sin embargo, se escapó de la cárcel, se fue a otra parte del país y tomó el nombre falso del señor Cruz. Durante 8 años trabajó mucho y poco a poco ahorró bastante dinero para montar un negocio propio. Era cortés con sus clientes, pagaba sueldos altos a sus empleados y la mayoría de sus beneficios los empleaba en obras de caridad. Ocurrió que un día la señora García, su antigua vecina, lo reconoció como el hombre que había escapado de la prisión ocho años atrás, y a quien la policía había estado buscando. ¿Debe o no la Sra. García denunciar al Sr. Cruz y hacer que vuelva a la cárcel?

A) La Sra. García debe de denunciar al Sr. Cruz porque a pesar de que ya realizado acciones correctas y ha ayudado a gente, aun así, lo justo es que cumpla con su sentencia por los hechos que anteriormente realizo.

B) La Sra. García no debe de denunciar al Sr. Cruz debido a que ha realizado acciones correctas y ha ayudado a gente, lo justo es que continúe con su vida a pesar de no haber cumplido con su sentencia.

Dilema moral de los trabajadores migrantes

Adaptado de: Equipo Editorial Etecé (2022).

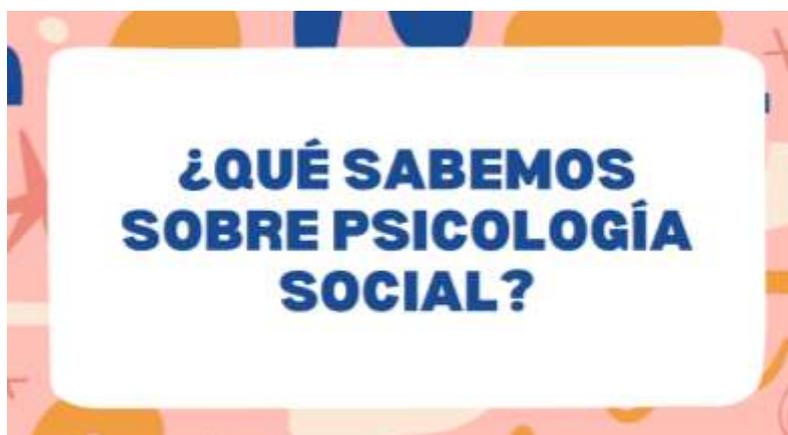
Una hacienda en Europa utiliza trabajadores migrantes para cosechar sus tierras pagándoles muy por debajo del salario establecido por la ley. Los trabajadores los aben, pero aun así trabajan porque del dinero ganado envían buena parte a sus familias, y sin ese dinero ellas no tendrían para comer. Cierta día un transeúnte increpa al hacendado explotador y lo amenaza con denunciarlo a la policía, hasta que este le explica que, si se rige por el salario de ley, tendría para pagarle solo a la mitad de los trabajadores y la otra mitad quedaría en la calle. ¿Debería denunciarse al hacendado ante la policía? ¿Qué es lo mejor para los migrantes.

Anexo 4. Lista de palabras para desarrollar la sesión 6

Explica y pon ejemplos diferentes a los vistos en clase los siguientes términos:

- Influencia social
- Presión grupal
- Fenómeno del pie en la puerta
- Sesgos cognitivos
- Estereotipos y prejuicios

Anexo 5. Evaluación pre





Nota: Elaboración propia



Nota: Elaboración propia