

ARTÍCULO ORIGINAL

El aprendizaje de la Filosofía mediante la escritura y el trabajo en equipo: percepciones de los estudiantes de Bachillerato

Mariona Corcelles

marionacs@blanquerna.url.edu

Montserrat Castelló

montserracb@blanquerna.url.edu

Universidad Ramon Llull

RESUMEN. La Filosofía se ha percibido a menudo como una materia abstracta y alejada de los intereses de los alumnos. El principal objetivo del estudio fue analizar las percepciones de los estudiantes de Bachillerato que participaron de un contexto innovador de enseñanza de la Filosofía organizado como una comunidad de aprendizaje. Se partió de un diseño descriptivo y transversal, que combina metodología cuantitativa y cualitativa. Los participantes fueron 115 estudiantes de 1º de Bachillerato de un Instituto de Barcelona, a los que se les administró un cuestionario después de la experiencia de innovación que se desarrolló durante un curso académico. Los resultados mostraron que los estudiantes percibieron positivamente el entorno de aprendizaje, y valoraron la colaboración con los compañeros y la escritura como herramientas epistémicas. Basándonos en estos resultados realizamos una reflexión sobre las virtudes y dificultades de este modelo de enseñanza de la Filosofía en la Educación Secundaria.

PALABRAS CLAVE. Percepciones de los Estudiantes, Didáctica de la Filosofía, Escribir para Aprender, Escritura Colaborativa, Aprendizaje Colaborativo, Comunidad de Aprendizaje, Educación Secundaria

Learning Philosophy through writing and teamwork: high school students' perceptions

ABSTRACT. Philosophy has often been perceived as an abstract subject distant from the students' interests. The main aim of this study was to analyze high school students' perceptions about an innovative context to learn philosophy which was organized as a learning community. The research design was based on a descriptive and cross-sectional case study that combines a quantitative and qualitative methodology. The sample consisted of 115 sixteen- and seventeen-year-old students from a high school in Barcelona. They answered a questionnaire after the intervention, which was developed during an academic course. The results showed that most of the students perceived the learning context positively. Collaboration between peers and the use of writing as a powerful tool to learn philosophy were taken into account. The study concludes with a reflection on strengths and weaknesses of teaching philosophy at high school using the classroom as a learning community.

KEY WORDS. Students' Perceptions, Didactics of Philosophy, Writing to Learn, Collaborative Writing, Collaborative Learning, Learning Community, Secondary Education.

Fecha de recepción 04/07/2012 · Fecha de aceptación 15/03/2013

Dirección de contacto:

Mariona Corcelles Seuba

Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte

C/Císter, 34 08022 BARCELONA

Blanquerna

1. INTRODUCCIÓN

Según la UNESCO (2007, 2009) la Filosofía comporta un pensamiento global y crítico imprescindible para abordar los problemas complejos de la sociedad contemporánea. Esta disciplina contribuye al desarrollo de competencias clave vinculadas al pensamiento crítico, como son la *problematización* (plantear preguntas, identificar e inferir problemas filosóficos), la *conceptualización* (definir, analizar y evaluar conceptos), y la *argumentación* (razonar y ejemplificar las propias opiniones) (Tozzi, 1993, 2008; Chance, 1986; Mayer y Goodchild, 1990; Paul, 2005).

Sin embargo, a pesar de su importancia, la Filosofía se ha percibido a menudo como una materia abstracta y poco significativa para los estudiantes. Tradicionalmente, las clases de Filosofía, en el Bachillerato, se han basado en un enfoque individual y reproductivo del conocimiento, en una metodología centrada en el profesor y en una concepción historicista de la Filosofía, alejada de los intereses de los estudiantes, aspectos, todos ellos, que, con diferente intensidad, desgraciadamente siguen vigentes en muchas aulas (García Moriyón, 2002, 2007; Revenga y Ortega, 1999; Vásquez, 2007). A menudo, el predominio de una visión elitista de la Filosofía ha negado la importancia de propuestas didácticas más interactivas por considerarlas empobrecedoras del auténtico sentido filosófico. A ello, hay que sumarle una percepción de la Filosofía compartida por estudiantes, profesores y sociedad en general como una materia obsoleta y poco conectada con la realidad actual (Daniel, 2007; De la Higuera, 2008; García Moriyón, 2007; Martens, 1991; Sarbach, 2005).

Frente a esta situación, algunos autores han reclamado un nuevo enfoque didáctico, que permita relacionar la teoría con la práctica filosófica para aprender a interpretar la sociedad desde una mirada crítica (García Moriyón, 2002, 2007, 2012; Tozzi, 1993, 2008). Entre estas propuestas, es bien conocida la desarrollada por

Lipman, Sharp y Oscanyan (1991) que incita a la reflexión a partir de discusiones guiadas en clase, y que resulta coherente con la consideración del aula como una comunidad de investigación y de aprendizaje.

Esta forma de concebir el aula como comunidad se fundamenta en el aprendizaje colaborativo y dialógico basado en las aportaciones de la teoría sociocultural (Daniels, 2003; Matusov, 1998; Rogoff, 1993; Vygotsky, 1994; Wertsch, 1993) y de la teoría de Bakhtin (Bakhtin, 1981; Dysthe, 1996). Según esta aproximación, el aprendizaje individual se construye mediante la participación activa del sujeto en las prácticas conjuntas de la comunidad, otorgando especial importancia al diálogo y a la tensión que se origina entre distintas voces, dos elementos clave para promover el pensamiento y la construcción de nuevos significados. Consecuentemente, para crear una comunidad en el aula de Filosofía es indispensable impulsar una cultura en la que todos los alumnos puedan participar y hacer visible su voz (Bielaczyc y Collins, 1999; Onrubia, 2003; Matusov, von Dyke y Han, 2012).

A partir de estas premisas, la propuesta que presentamos utiliza la escritura (individual y colaborativa) y el trabajo en equipo como herramientas para promover la participación de los estudiantes y la negociación compartida de significados en la clase de Filosofía.

Por un lado, la escritura –y más específicamente el género argumentativo filosófico– ha sido reiteradamente señalada como una herramienta epistémica, de tal manera que, para aprender una disciplina, es necesario aprender a hablar y a escribir el lenguaje específico que permita razonar usando los conceptos y discursos propios de dicha disciplina (Berkenkotter y Huckin, 1995; Lemke, 1997; Prior, 1998; Bazerman, 2012).

Por otro lado, como es bien sabido, el aprendizaje colaborativo ha sido considerado como relevante para desarrollar las habilidades de pensamiento crítico (Gokhale, 1995; Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Mason, 2001; Osborne, 2010). También, la escritura colaborativa, ha mostrado ser una herramienta útil para activar procesos complejos de negociación, argumentación y coregulación entre los estudiantes (Dysthe, 1996; Erkens, Jaspers,

Prangma, y Kanselaar, 2005; Milian, 1999; Yarrow y Topping, 2001), los cuales pueden transformar el conocimiento gracias a su potencial epistémico (Bereiter y Scardamalia, 1987; Corcelles, 2008, 2010; Tynjälä, Mason y Lonka, 2001; Russell y Yáñez, 2002).

Sin embargo, son sobradamente conocidas las dificultades de los alumnos tanto para cooperar, como para escribir. La investigación, y también la práctica educativa, han puesto de manifiesto cómo el trabajo en equipo puede comportar problemas de difusión de la responsabilidad individual o de comportamientos *free rider*, debido, principalmente, a distintos niveles de compromiso, motivación y estilos de comunicación entre los participantes (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Ede y Lunsford, 1990).

De igual manera, la escritura colaborativa también comporta dificultades, especialmente porque requiere elevados niveles de coordinación y de comunicación para integrar los distintos puntos de vista en un único documento (Milian, 1999; Erkens et al., 2005; Corcelles, 2010). Buena parte de estos problemas pueden tener su origen en las percepciones de los estudiantes poco favorables a la colaboración y al uso de la escritura para aprender una disciplina (Castelló, 2000; Martínez Fernández, Corcelles y Cerrato, 2011).

A pesar del ingente número de estudios desarrollados sobre la eficacia de la cooperación (Johnson, Johnson y Stanne, 2000; Slavin, 1996; Moliner, Coll y Duran, 2011), son todavía escasos los que se centran en analizar las percepciones de los estudiantes respecto a su participación en un contexto presencial y colaborativo de aprendizaje (Burdett, 2003; Vasan, DeFouw y Compton, 2009). Tampoco abundan los que analicen las percepciones de la escritura colaborativa para aprender una disciplina (Shehadeh, 2011; Storch, 2005). Por otro lado, estas investigaciones se han centrado mayoritariamente en el contexto universitario y, en menor medida, en Primaria o Secundaria. No hemos encontrado ninguna en la que se analicen las percepciones de estudiantes de Bachillerato, en el ámbito de la Filosofía, lo que confirmaría, según voces autorizadas (UNESCO, 2007), la necesidad de aumentar la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Filosofía en la Educación Secundaria.

Consecuentemente, el estudio que presentamos tiene por objetivo analizar e interpretar las percepciones de los estudiantes que participaron en una comunidad de aprendizaje de la Filosofía, en la que se utilizaba la colaboración entre iguales y la escritura como herramientas para promover la reflexión sobre dicha disciplina. El estudio forma parte de un proyecto de investigación más amplio en el que se desarrolló y evaluó dicho contexto de aprendizaje (Corcelles, 2008; Corcelles, 2010). Las preguntas a las que responde este artículo son las siguientes:

- a) ¿Cómo interpretan los estudiantes de 1º de Bachillerato el contexto de enseñanza y aprendizaje de la Filosofía? ¿Consideran que han aprendido a desarrollar las competencias filosóficas de argumentación, *problematización* y conceptualización? ¿Cuáles son las razones que justifican su respuesta?
- b) ¿Cómo interpretan la organización del aula como una comunidad de aprendizaje en la que se promueve la cooperación entre iguales? ¿Cuáles son las ventajas y los problemas que han experimentado con el trabajo en equipo?
- c) ¿Cómo interpretan las actividades de escritura filosófica en las que han participado? ¿Cuáles son los aspectos positivos y los problemas que han experimentado con el desarrollo de estas actividades?

2. MÉTODO

El estudio de las percepciones de los estudiantes se ha abordado desde un diseño descriptivo y transversal, que combina metodología cuantitativa y cualitativa.

2.1 Participantes

La muestra se compuso de 115 estudiantes (47% chicas y 53% chicos), de 1º de Bachillerato (16-17 años), de un Instituto municipal de la ciudad de Barcelona. El Instituto acoge a una población de nivel sociocultural medio-bajo. De estos 115 estudiantes, 50 cursaron Filosofía en el curso 2009-10, y 65 durante el curso 2010-11. Todos ellos, repartidos en cuatro aulas, compartían el mismo profesor de Filosofía, que fue quién implementó la intervención. Consecuentemente, la elección de la muestra fue

intencional, dado que se ajustó a la población de estudiantes que cursaban Filosofía con dicho profesor.

2.2 Descripción de la intervención

La intervención se diseñó con el objetivo de desarrollar las competencias filosóficas –de argumentación, *problematicación* y conceptualización– de los citados estudiantes de 1º de Bachillerato. En el aula se creó un contexto colaborativo en el que se promovía la autonomía y el aprendizaje dialógico. El trabajo en equipo y la escritura se utilizaron como herramientas epistémicas para elaborar las propias opiniones filosóficas, negociarlas, contrastarlas con otras voces y para darlas a conocer a toda la comunidad educativa. El diseño de las actividades se realizó conjuntamente con el profesor, a lo largo de un curso académico, –que constituyó un estudio piloto–, y se llevó a cabo durante los dos cursos siguientes en los que se recogieron los datos, si bien la intervención sigue vigente en la actualidad. A continuación resumimos sus principales características:

1. Organización del aula en equipos estables (de 3 ó 4 estudiantes), a lo largo del curso a partir de las siguientes premisas (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Keyton y Beck, 2008):
 - Se crearon equipos heterogéneos en cuanto al género, conocimientos previos y motivaciones (hacia la Filosofía, la escritura y el trabajo en equipo). Se utilizó la diversidad de los estudiantes para promover la ayuda mutua y el aprendizaje entre iguales.
 - Se asignaron diferentes roles a los miembros de cada equipo (coordinador, secretario, supervisor y portavoz), y se requirió que los estudiantes acordasen un nombre para su equipo con el objetivo de potenciar la cohesión y el sentido de identidad dentro de la comunidad aula.
 - Se promovió el uso regular de pautas para la autoevaluación del equipo (a nivel de roles, de organización y de aprendizaje), así como de los diarios para coregular y aprender a cooperar.
2. Uso de la escritura individual y colaborativa como herramienta para aprender y practicar las competencias filosóficas.

- Se enseñaron estrategias para escribir en Filosofía: se promovió el uso regular de guías para la planificación del texto, para su escritura y para su revisión.
- Se escribieron tanto textos individuales como en grupo sobre problemas filosóficos relacionados con temas de actualidad.

A lo largo del curso, se realizaron tres unidades didácticas que abordaban tres problemáticas distintas: a) Mente y evolución humana; b) La realidad y el conocimiento; c) El individuo y la sociedad. Cada unidad se implementó de acuerdo a la siguiente secuencia de enseñanza y aprendizaje:

1. Activación de conocimientos previos.

Al inicio de cada unidad didáctica, los estudiantes realizaban individualmente un texto inicial sobre el tema propuesto. Este texto se utilizaba para activar los conocimientos previos y discutirlos en clase, en lo que hemos llamado el aula multivocal (Dysthe, 1996), ya que el texto servía para dar voz a todos los estudiantes y debatir sus ideas previas.

2. Desarrollo de los contenidos.

El profesor combinaba la presentación del contenido, a partir de videos, lecturas y exposiciones, con actividades prácticas en equipo para desarrollar las competencias filosóficas. En estas actividades se revisaba el texto inicial, con el objetivo doble de promover estrategias de escritura argumentativa y de discutir el contenido de cada unidad didáctica. Finalmente, fruto de estas discusiones, se consensuaba una guía de escritura filosófica que incluía los criterios de evaluación del texto y permitía reflexionar sobre los diferentes tipos de argumentos.

3. Síntesis de los contenidos.

Como actividad de síntesis, y con la ayuda de la guía de escritura negociada previamente, los equipos de estudiantes tenían que elaborar un texto conjunto en clase sobre uno de los temas de la unidad didáctica para publicarlo en la revista del Instituto. Este texto era coevaluado por un equipo revisor y por el profesor. Ambos ofrecían ideas para revisarlo y mejorarlo. Una vez revisado, la versión final del mismo se publicaba en la revista del Instituto. Finalmente, cada estudiante revisaba la versión inicial de su texto individual y lo reescribía. Esta versión final del

texto individual, conjuntamente con las versiones finales de los textos del grupo, constituirían la evaluación de la asignatura.

Siguiendo este proceso, a lo largo de todo el curso, los estudiantes realizaron tres textos individuales (con dos versiones cada uno: inicial y final), y tres textos colaborativos.

2.3. Instrumentos

Para dar respuesta al objetivo y a las preguntas de investigación diseñamos un cuestionario, teniendo en cuenta las tres dimensiones de análisis: percepciones sobre el contexto de aprendizaje de la Filosofía, sobre el trabajo en equipo, y sobre las actividades de escritura. En total, el cuestionario constó de 20 preguntas cerradas tipo escala likert con opciones del 1 al 5 (valores que van de menor a mayor grado de acuerdo), y de 3 preguntas abiertas (ver Anexo1).

2.4 Procedimiento

Se administró el cuestionario en dos ediciones consecutivas, al final del curso 2009-10 y del curso 2010-11, recogiendo las percepciones de dos promociones de estudiantes que habían participado en la intervención con el mismo profesor.

Las respuestas cerradas se han analizado mediante el programa SPSS (v.19), y las abiertas siguiendo los principios de la Grounded-Theory, con la ayuda del programa ATLAS-ti. Para establecer las categorías de cada dimensión de análisis, en primer lugar, se dividieron las respuestas de los estudiantes en citas con una misma unidad temática y semántica. En segundo lugar, se han agrupado las citas en tres categorías relativas a las dimensiones consideradas por el cuestionario: contexto de aprendizaje, trabajo en equipo y la escritura filosófica. Finalmente, dentro de cada categoría se han diferenciado las ventajas o aspectos destacados como positivos de los problemas. Una vez consensuado y establecido el sistema de categorías por dos investigadores (autores del artículo), tres colaboradores conocedores del proyecto y previamente entrenados analizaron las respuestas de los estudiantes. El grado de acuerdo entre ellos fue del 96%. Los pocos casos en que hubo

desacuerdo se discutieron hasta llegar a un consenso.

3. RESULTADOS

En primer lugar, presentamos los resultados del análisis de la fiabilidad del cuestionario empleado. En este sentido, cabe destacar que el alpha de Cronbach alcanzada por los ítems de escala Likert fue de .79, lo que indica que el cuestionario cumple con índices adecuados de fiabilidad.

En segundo lugar, mostramos los resultados globales de las tres dimensiones analizadas: a) contexto de aprendizaje de la Filosofía, b) trabajo en equipo, y c) escritura filosófica. Como observamos en la Figura 1, las puntuaciones obtenidas se sitúan cerca o por encima de 3,5 puntos en la escala Likert, lo que indica que, a nivel global, los estudiantes percibieron positivamente la intervención realizada, especialmente la escritura filosófica que obtuvo la puntuación más elevada (3,8).

A continuación, desglosamos los resultados relativos a cada una de las dimensiones de acuerdo a las preguntas de investigación.

3.1 Percepciones sobre el contexto de aprendizaje de la Filosofía

Los resultados del cuestionario, respecto a la dimensión del contexto de aprendizaje de la Filosofía (ver Tabla 1), muestran que los estudiantes valoraron por encima de 3,4 puntos la percepción de aprendizaje de las tres competencias filosóficas: argumentar (3,65), definir y usar conceptos filosóficos (3,46), y problematizar (3,41). También consideraron, con puntuaciones similares, que el contexto les permitió participar y dar sus opiniones (3,55) y promovió la reflexión crítica (3,41).

El análisis de los datos cualitativos, obtenidos de las respuestas de los estudiantes a las preguntas abiertas, nos permite precisar mejor estos resultados. De forma mayoritaria, los estudiantes valoraron positivamente el contexto porque se percibió como significativo y distinto al modelo tradicional de aprendizaje (81%).

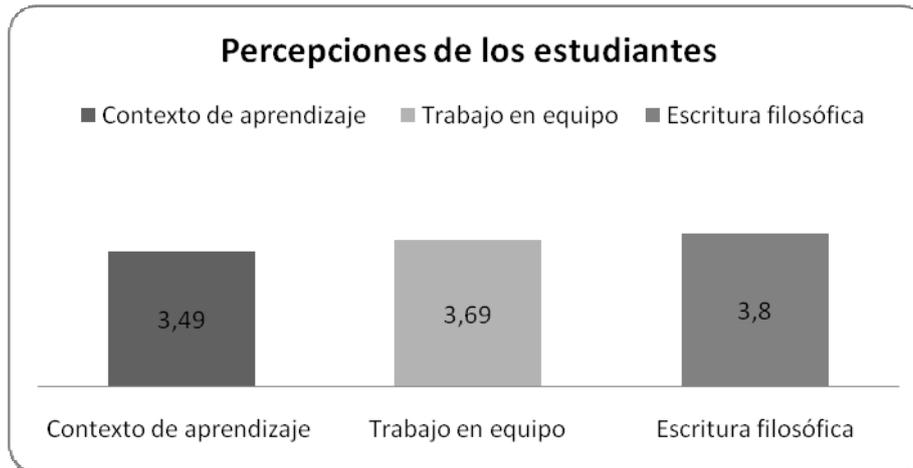


Figura 1. Resultados globales de las percepciones de los estudiantes respecto a la comunidad de aprendizaje de la Filosofía

	N	Media	SD
Dimensión 1: Percepciones sobre el contexto de aprendizaje de la Filosofía			
1. ¿Has aprendido a argumentar tus opiniones?	90	3,65	,75
2. ¿Has aprendido a problematizar?	90	3,41	,92
3. ¿Has aprendido a definir y usar conceptos filosóficos?	90	3,46	,85
4. ¿Consideras que te ha ayudado a reflexionar críticamente sobre tu vida y sobre la sociedad actual?	90	3,41	1,09
5. ¿Consideras que la organización del aula te ha facilitado participar y dar tu opinión?	90	3,55	,92
6. Aspectos positivos y negativos del contexto de aprendizaje de la Filosofía.	115		
Categoría: Aspectos positivos del contexto de aprendizaje		Citas	%
Rompe con el modelo tradicional de aprendizaje: Percepción de la Filosofía como una asignatura interesante y relevante para los estudiantes que implica un aprendizaje participativo y no memorístico.		137	81%
Categoría: Aspectos negativos del contexto de aprendizaje		Citas	%
Diversidad de actividades: Se reclama realizar actividades distintas a la escritura.		21	12.5%
Más teoría y más libro de texto: Se reclama un enfoque más centrado en la historia de la Filosofía siguiendo un libro de texto.		11	6.5%

Tabla 1. Resultados de las percepciones de los estudiantes respecto al contexto de aprendizaje de la Filosofía

Así, manifestaron que les había ayudado a reflexionar sobre temas actuales, que les eran desconocidos pero que valoraban como muy relevantes, tal y como se observa en las siguientes afirmaciones:

En global, valoro el curso de Filosofía como muy productivo ya que hemos aprendido una gran cantidad de cosas sobre decisiones y cuestiones importantes para la vida. Lo que más me ha interesado es el estudio que hemos realizado sobre la

bioética, ya que, como estudiante de Bachillerato científico, es muy importante considerar los límites de la ciencia y por qué utilizarla. He aprendido la importancia de la Filosofía en la vida. (S54)

Valoro muy positivamente este curso, ya que me ha ayudado a comprender los grandes problemas éticos de los cuales no sabía nada. Me ha interesado la gran cantidad de temas que hemos trabajado, ya que creo que me ayudan en mi formación.

Es una asignatura en la que se aprenden cosas muy interesantes. (S53)

También, destacamos su percepción de unas clases diferentes en las que no tenían que memorizar el contenido, se sentían con libertad para opinar, y en las que fue muy importante su participación. A continuación, mostramos algunos ejemplos que ilustran esta percepción:

Este curso ha sido innovador, una nueva manera de aprender. La manera de trabajar me ha gustado porque encuentro que es muy importante la participación en clase. (S36)

Me he sentido distinto a otras clases porque la forma de trabajar es totalmente distinta y esto te ayuda a ponerle más ganas. (S38)

No tienes que coger el libro y empollar sino que tienes que participar. (S29)

Te hace pensar y reflexionar sobre temas que tratamos y tienes que implicarte, no sólo memorizar una serie de conceptos e ideas. (S60)

Me he sentido con la libertad para opinar y valoro poder debatir con los compañeros. (S7)

Por otro lado, como se puede observar en la Tabla 1, se obtuvieron pocas respuestas vinculadas a percepciones negativas del contexto de aprendizaje. Sin embargo, en algunos casos (12,5 %), las respuestas de los estudiantes apuntaron a la posibilidad de realizar menos textos y diversificar más las actividades, introduciendo, por ejemplo, un mayor número de debates en gran grupo o de juegos. Sólo en una minoría de las citas (6,5%) se consideró necesario centrarse más en la teoría y en el libro de texto. Estos alumnos, reivindicaron una clase “normal” en la que el profesor explicara teoría, utilizara el libro de texto y detallara la historia de la Filosofía.

He aprendido porque con este método se aprende, pero un poco más de clases

normales hubiera estado bien. Un poco más de teoría. (S8)

Menos escritura y más debates, es muy cansado escribir tanto. (S5)

Creo que se tendría que enseñar como una materia normal, es decir, explicando, no dejándonos a nosotros mismos hacer textos para aprender Filosofía. Se explicaba muy poco. (S15)

3.2 Percepciones de los estudiantes respecto al trabajo en equipo

Respecto a las percepciones sobre el trabajo en equipo, como se puede observar en la Tabla 2, los estudiantes percibieron positivamente, con una puntuación por encima del 3,5, su participación e implicación (4,05), la colaboración (3,84), las ayudas proporcionadas a los compañeros (3,77), la organización del aula en equipos (3,71) y manifestaron su interés por esta modalidad de aprendizaje colaborativo (3,68). La valoración menos satisfactoria, aunque por encima del 3, la atribuyeron a las ayudas recibidas por parte de los compañeros (3,31) y a la percepción de mayor implicación cuando trabajan en equipo (3,48).

El análisis de las preguntas abiertas (Tabla 2) nos permite interpretar mejor estos resultados. Respecto a sus ventajas, más de la mitad de las respuestas de los estudiantes incidieron en destacar positivamente el clima de cooperación de las clases de Filosofía (54,68 %), ya que permitió crear un ambiente agradable y relajado gracias al cual, las clases se convirtieron en más amenas, ágiles y motivadoras para aprender, tal y como se muestra en las siguientes afirmaciones:

Los compañeros crean un ambiente más relajado que ayuda a trabajar. Se solucionan las dudas, es más fácil, los compañeros te tratan con confianza. (S28)

El trabajo es más fluido, más entretenido y más fácil porque hay más opiniones. Todos nos ayudamos y participamos, trabajamos más y con más ganas. (S14)

Dimensión 2: Percepciones respecto al trabajo en equipo	N	Media	SD
¿Te gusta trabajar en equipo?	90	3,68	1,00
¿Te ha gustado que en el aula de Filosofía se haya trabajado habitualmente en equipo?	90	3,71	1,05
¿Cómo valoras la colaboración y el trabajo conjunto entre los miembros de tu equipo?	90	3,84	,85
4. ¿Cómo valoras tu participación e implicación en el equipo?	90	4,05	,86
5. ¿Crees que tus compañeros te han ayudado a aprender y a pensar?	90	3,31	,95
6. ¿Crees que has ayudado a tus compañeros y que has aportado cosas interesantes a tu equipo?	90	3,77	,81
7. ¿Tienes la sensación de que estas más implicado cuando trabajas en equipo?	90	3,48	,99
8. Aspectos positivos y negativos del trabajo en equipo	115		
Categoría: Aspectos positivos del trabajo en equipo		Citas	%
Clima de cooperación: Intercambio de opiniones para aprender, Las ayudas entre iguales facilitan la comprensión, mejoran el clima del aula y la motivación, Aprender a trabajar en equipo.		245	54,68%
Categoría: Quejas o problemas del trabajo en equipo		Citas	%
Desorganización, trabajo desigual y discusiones: Dificultades para llegar a acuerdos, discusiones, No se aprovecha el tiempo, distracciones, lentitud o ruido, Desorganización del equipo, Falta de implicación.		179	39,95%
Organización del equipo: Críticas a los equipos estables, Organizar mejor el trabajo dentro del equipo por parte del profesor.		24	5,35%

Tabla 2. Resultados de las percepciones de los alumnos respecto al trabajo en equipo

Los estudiantes vincularon su motivación para trabajar con los compañeros al establecimiento de un clima de mayor confianza para resolver las dudas, a la posibilidad de ofrecer y recibir ayudas más ajustadas que las del profesor o al hecho de compartir conocimientos para comprender mejor y llegar a mejores resultados. Las siguientes afirmaciones muestran estos resultados:

Los compañeros te proporcionan más confianza y pueden llegar a comprenderte mejor. Se resuelven dudas con más facilidad, aprendes nuevos conocimientos, reflexionas más ya que puedes ver diferentes puntos de vista, permiten más agilidad para trabajar y mejores resultados. (S29)

Los resultados son mucho mejores que individualmente y se aprende mucho más porque además de reflexionar sobre tus ideas reflexionas sobre las de los compañeros. Es más entretenido y te implicas más. (S32)

Es interesante observar cómo los alumnos valoraron la oportunidad que les brindó la colaboración para contrastar sus opiniones:

Podemos reflexionar conjuntamente. Tener varias ideas sobre un tema ayuda a pensar más y mejor ya que podemos ayudarnos mutuamente. (S36)

Asimismo, manifestaron la importancia de la implicación de todos los miembros del equipo, el sentido de la responsabilidad, el esfuerzo individual y la satisfacción de poder enseñar a los compañeros y aprender de ellos:

Todos participamos. Es positiva la colaboración y la implicación de todos los miembros del equipo ya que puedes aprender de los compañeros del grupo y esto te hace sentir bien. (S26)

Participamos más, enseñándonos unos a otros, entre todos podemos aportar nuevas ideas y unir las. (S83)

Algunos, además, evidenciaron que habían cambiado su percepción negativa hacia esta modalidad de trabajo colaborativo:

He aprendido a trabajar mejor en equipo porque antes era un poco reacia. (S5)

Por último, son varios los estudiantes que, de hecho, manifestaron que habían aprendido a cooperar, un aspecto relevante para su futura formación:

He aprendido a trabajar conjuntamente y a valorar las ideas y las aportaciones de mis compañeros. (S90)

Sin embargo, a pesar de que las valoraciones fueron muy positivas, las respuestas cualitativas también apuntaron algunos aspectos negativos. Como podemos observar en la Tabla 2, los principales problemas fueron las discusiones generadas en el equipo, la desorganización y el trabajo desigual (39,95 %). Las siguientes afirmaciones muestran cómo los conflictos, las discusiones y la dificultad para llegar a acuerdos se percibieron negativamente:

Hay distintas maneras de pensar, distintos caracteres y problemas. Cuesta respetar las opiniones de los otros. (S15)

Es un debate constante. (S30)

Cuesta ceder en ideas que no compartes del todo. (S65)

De igual modo se percibió la distracción, el ruido, la falta de concentración y de gestión del tiempo o la lentitud:

A veces no aprovechamos el tiempo establecido. (S11)

Nos podemos distraer con facilidad. (S53)

El trabajo en grupo es más lento. (S31)

Es difícil organizar un equipo de cuatro miembros. (S37)

Además, destacaron también negativamente la falta de equidad y de implicación, la dificultad para evaluar el trabajo individual y la dependencia hacia los otros miembros del equipo:

No todo el mundo aporta cosas al grupo ni trabaja lo mismo aunque les presiones. No todos trabajamos por igual. (S60)

Es difícil evaluar a cada miembro según su trabajo. (S28)

No depende solo de ti, pagas por los errores de los otros. (S103)

Finalmente, aunque con muchas menos citas (5,35%), pocos estudiantes percibieron negativamente que los equipos fuesen estables durante todo el curso y reivindicaron que el profesor controlara mejor el rendimiento individual y ofreciera más espacios para la reflexión sobre el significado de cooperar:

Tendríamos que cambiar de equipos durante el curso para poder trabajar conjuntamente con toda la clase. (S92)

Creo que se tendría que haber organizado mejor los equipos y sus trabajos para que todos hubieran trabajado. (S68)

Se tendría que haber dedicado más tiempo a entender qué significa trabajar en equipo ya que se trata de hacerlo todo entre todos. Hay alumnos que no saben trabajar en equipo y se tendría que encontrar métodos para entenderlo bien. (S106)

3.3. Percepciones de los estudiantes sobre la escritura como herramienta epistémica

Por último, como se puede observar en la Tabla 3, los estudiantes también percibieron positivamente los procesos y resultados de su escritura filosófica, con puntuaciones superiores al 3,5. Cabe subrayar la valoración muy satisfactoria respecto al resultado final de los textos conjuntos (4,33), las actividades de escritura colaborativa (3,71), la escritura para aprender (3,73) y el proceso de escritura conjunta (3,7). El proceso de coevaluación de los textos obtuvo una puntuación un poco más baja (3,53) aunque también por encima de 3,5 puntos.

A partir de las respuestas cualitativas podemos precisar que los alumnos, de hecho, percibieron la escritura como una herramienta útil para promover la reflexión filosófica y el desarrollo de las competencias filosóficas (81,81%).

Dimensión 3: Percepciones respecto a la escritura filosófica	N	Media	SD
1. ¿Escribir textos filosóficos individuales y colaborativos te ha ayudado a aprender Filosofía?	90	3,73	,84
2. ¿Crees que las actividades de escritura colaborativa te han ayudado a aprender Filosofía?	90	3,71	,98
3. ¿Cómo valoras el proceso de escritura colaborativa?	90	3,70	,95
4. ¿Cómo valoras el proceso de coevaluación de los textos?	90	3,53	,88
5. ¿Cómo valoras el resultado final de los textos conjuntos?	90	4,33	,67
6. Aspectos positivos y negativos de la escritura filosófica	115		
Categoría: Aspectos positivos de la escritura filosófica	Citas		%
Promueve la reflexión y el desarrollo de las competencias filosóficas: Herramienta para construir conocimiento. Reflexión sobre conceptos nuevos, nuevas formas de expresarse y de ver el mundo. Aprender a argumentar opiniones, a plantearse preguntas y a usar un lenguaje filosófico.	261		81,81%
Categoría: Aspectos negativos de la escritura filosófica	Citas		%
Dificultades del proceso de escritura: Dificultad de la tarea. Elección y desarrollo del tema. Más tiempo. Proceso lento.	58		18,18%

Tabla 3. Resultados de las percepciones de los alumnos respecto a la escritura filosófica

En este sentido, los estudiantes destacaron que la escritura les había ayudado a plantearse preguntas filosóficas, a reflexionar sobre conceptos nuevos y que les permitió nuevas formas de expresarse y de ver el mundo, como se muestra en la siguiente afirmación:

Los textos me han hecho reflexionar sobre la realidad, el presente y el futuro de las cosas. Creo que me ha ayudado mucho a plantearme preguntas filosóficas sobre la vida y a reflexionar sobre éstas, a comprender a los compañeros, a cambiar la manera de pensar, a valorar las cosas desde otra perspectiva. (S27)

También subrayaron la importancia de la enseñanza de la argumentación y su práctica a través de los escritos:

Hemos aprendido lo que significa realmente argumentar y conocer todos los pasos para llegar a un buen argumento que defienda nuestra tesis. (S76)

Resulta muy interesante observar que la escritura colaborativa se percibió como un elemento clave para la práctica de la Filosofía. Los estudiantes enfatizaron la importancia de la audiencia, -en relación a los compañeros y a los futuros lectores-, para incitar el debate y la argumentación, así como para explicitar el propio pensamiento, estructurarlo y expresarlo mejor, utilizando un lenguaje filosófico. Desde su perspectiva, la escritura conjunta les permitió

filosofar, es decir, plantearse preguntas, organizar las ideas, aclarar conceptos propios de la materia y relacionar el conocimiento filosófico con situaciones cotidianas. A continuación mostramos algunos ejemplos que ilustran estas percepciones:

Se aprende más a filosofar porque expones tus ideas al grupo de manera que las entiendan y se debaten. Aprendes a argumentar y a explicar las ideas, a debatir y razonar.... y siempre pensando quién lo tiene que leer. (S38)

Las actividades de escritura te ayudan a pensar, a estructurar las ideas previamente aprendidas y a saber argumentar sobre un tema. Hasta ahora, no sabía argumentar ni razonar bien mi opinión. Más que aprender Filosofía, me ha ayudado a saber defender mis opiniones y hablar con más claridad sobre un tema. (S41)

He aprendido a escribir textos filosóficos conjuntamente que me han ayudado a organizar las ideas y aclarar conceptos, ya que constantemente teníamos que pensar en situaciones concretas y cotidianas y en conceptos filosóficos. Los textos son clave. (S30)

También incidieron en la importancia de esta actividad para discutir los aprendizajes realizados en clase y ponerlos en práctica de una manera ágil y reflexiva. Ello implica entender que

realizar textos requiere buscar información sobre problemas actuales y evaluarla de manera crítica:

Dónde más he aprendido es haciendo los textos filosóficos ya que ha sido un momento para poner en práctica todo lo aprendido y abrimos realmente a la Filosofía. (S106)

Con las actividades de escritura te cuestionas todo y eres crítico con la información que circula. (S73)

Con los textos te puedes hacer preguntas sobre problemas actuales y puedes reflexionar. De alguna manera, nos ha enseñado a reflexionar sobre la vida y el mundo, a plantearnos la vida. (S99)

En conclusión, tal y como muestra la siguiente reflexión, la escritura colaborativa se percibió como una oportunidad para aprender a filosofar y para desarrollar una mirada más profunda sobre su mundo cotidiano:

Gracias a los textos hemos podido filosofar sobre aspectos de nuestra vida. Antes sabíamos definir la Filosofía y lo que implicaba, pero a través de los textos hemos aprendido realmente a filosofar, a reflexionar y a adquirir más conocimientos. En los textos hemos tratado aspectos de nuestra vida diaria pero desde otro punto de vista. Ahora me planteo la vida desde otra mirada. Gracias a los temas filosóficos que hemos utilizado en los textos he ampliado mi lenguaje. Ahora ya no es tan plano y simple sino que tengo más recursos. Escribir me ha ayudado a plantearme cosas, a preguntarme el por qué. Antes observaba la vida como si estuviera todo allí y fuera blanco o negro y no iba más allá. Ahora, gracias a los textos he profundizado y he aprendido a reflexionar sobre mi vida. (S88)

Sin embargo, algunas de las respuestas (18,18%) también destacaron dificultades en el proceso de escritura, aunque en menor proporción respecto a sus ventajas. Consideraron difícil escoger el tema, plantear una pregunta filosófica y una buena tesis. También, relacionar los conceptos filosóficos con temas cotidianos, así como la redacción y la cohesión de las ideas. Además, destacaron una cierta lentitud en el

proceso de escritura y la necesidad de disponer de más tiempo en clase para terminar los textos. Las siguientes afirmaciones ilustran dichas dificultades:

Algunos temas son bastante complicados y amplios ya que abarcan muchos ámbitos. (S92)

Me cuesta ejemplificar conceptos filosóficos a la realidad. (S61)

Se hace pesado el proceso de redacción ya que toma mucho tiempo, es difícil plantear una buena pregunta filosófica y una buena tesis. (S82)

Cuesta cohesionar las ideas. (S52)

Cada grupo podía pasar tres sesiones redactando y mejorando el texto y luego no ser más que un borrador no muy trabajado. (S76)

Por último, al implicar un trabajo conjunto también se destacó la dificultad para llegar a acuerdos sobre el texto que había que escribir:

Cuesta ponerse de acuerdo porque hay diversidad de opiniones, distintas maneras de escribir y de exponer las ideas y distintas formas de trabajar. (S60)

A veces somos tozudos y creemos que nuestra opinión es la válida. (S34)

Con el objetivo de complementar los resultados sobre la percepción de los estudiantes respecto a la escritura, puede ser oportuno recordar que la mayoría de los textos de los estudiantes tuvieron una evolución positiva a lo largo del curso académico (Corcelles, 2010). El siguiente ejemplo muestra el caso de una estudiante cuyos textos –inicial-individual, intermedio-conjunto e final-individual– ilustran los beneficios de este contexto de aprendizaje de la Filosofía.

Siguiendo la secuencia didáctica de la intervención, el texto inicial de la estudiante (ver Anexo 2), realizado antes de la segunda unidad didáctica (“La realidad y el conocimiento”), planteaba una pregunta filosófica relacionada con el concepto “conocimiento de la realidad” (¿Queremos decir cuando decimos que conocemos

algo?), y recuperaba conceptos filosóficos trabajados en la unidad didáctica anterior (“Mente y la evolución humana”) como: pensamiento humano, fases evolutivas, evolución biológica del cerebro, conciencia humana, contenido de la mente, psicología y proceso aprendizaje. No obstante, aunque el texto pretendió seguir una estructura argumentativa tuvo problemas de coherencia, y a nivel de contenido, no respondió al problema filosófico ya que definió “conocimiento” sin problematizarlo con el concepto de realidad y terminó reflexionando sobre el origen del conocimiento humano, un tema distinto al que se proponía al inicio.

Sin embargo, en el texto realizado por su equipo (ver Anexo 3), se observa que la pregunta filosófica planteó claramente la tensión entre estos dos conceptos (¿El conocimiento nos permite encontrar la realidad?) lo que derivó en una nueva pregunta más compleja (¿Qué es la realidad?). Los estudiantes se apropiaron de conceptos trabajados en clase como: realidad absoluta, empirismo, subjetivismo, moral y método filosófico y los utilizaron en su texto para construir una argumentación filosófica más elaborada. El texto conjunto tuvo una estructura argumentativa más clara, planteó el problema del “conocimiento de la realidad absoluta” y defendió la tesis de “la imposibilidad de llegar a dicho conocimiento”. Los estudiantes incluyeron tres puntos de vista en tensión (empirista, subjetivista y filosófico), ejemplos y metáforas para dar fuerza a sus argumentos, y terminaron con una conclusión y una pregunta final (sobre la interpretación de la realidad) para promover la reflexión posterior del lector. Finalmente, para atraer la atención del lector, se ilustró el texto con una imagen de la Gestalt, relacionada con el tema de la percepción de la realidad.

Por último, es interesante observar la incidencia del trabajo realizado en clase y de la escritura colaborativa en la reelaboración del texto inicial (ver Anexo 4), al finalizar la unidad didáctica. Así pues, si comparamos los dos textos individuales (inicial y final) es evidente la mejora tanto en el contenido filosófico como en la estructura. A nivel de estructura, la organización de las ideas se ajusta a una secuencia argumentativa lógica, lo que permite que el texto final sea percibido como más coherente y más cohesionado que el texto inicial. A nivel de contenido, en el texto final la pregunta filosófica (¿Qué significa “conocer”?) lleva a plantear

explícitamente el problema de la tensión entre el conocimiento y la realidad, y a defender un posicionamiento escéptico, similar al del texto conjunto, respecto a la posibilidad de obtener un conocimiento que sea “un reflejo auténtico de la realidad”. La estudiante introdujo la definición de nuevos conceptos en tensión como: realidad subjetiva y absoluta, y conocimiento ordinario y científico, y los ilustró con ejemplos de su vida cotidiana que le permitieron una argumentación más elaborada. El texto concluyó con una reflexión sobre los límites de la percepción, incorporando la respuesta a la última pregunta del texto conjunto, y una pregunta final que planteaba un nuevo problema filosófico (¿Qué pasa cuando las preguntas no se pueden responder desde el conocimiento científico ni ordinario?).

4. DISCUSIÓN

El objetivo de este artículo fue analizar las percepciones de los estudiantes de 1º de Bachillerato después de que hubiesen participado en una intervención innovadora de la enseñanza y el aprendizaje de la Filosofía basada en el trabajo colaborativo y la escritura de textos argumentativos como herramientas de aprendizaje.

Los resultados muestran, en primer lugar, que los estudiantes interpretaron positivamente este contexto colaborativo y fueron conscientes de las características de su aprendizaje en relación a las competencias filosóficas de *problematización*, *argumentación* y *conceptualización*. Además percibieron que su aprendizaje estuvo basado en la práctica de la Filosofía y que eso les ayudó a reflexionar sobre temas actuales considerados relevantes por ellos mismos. Su valoración está claramente asociada a la percepción de cambio en el contexto de enseñanza-aprendizaje, a una mayor libertad para participar y a un aprendizaje más significativo (no memorístico).

Cabe señalar que estos resultados contrastan con la percepción de la Filosofía como una materia obsoleta y abstracta constatada en estudios previos (Daniel, 2007; De la Higuera, 2008; García Moriyón, 2007; Martens, 1991; Sarbach, 2005). Por esta razón, a pesar de la tendencia actual a minimizar el peso de las materias de humanidades en el currículum escolar, en un currículum como el actual, cuyo eje central es el desarrollo de competencias, los

resultados obtenidos pueden ser relevantes para valorar la idoneidad de la Filosofía en la etapa del Bachillerato (Tozzi, 1993; 2008; UNESCO, 2007), y alientan a reconsiderar su relevancia para la formación de ciudadanos críticos (UNESCO, 2007; García Moriyón, 2012).

En segundo lugar, los resultados permiten constatar cómo los estudiantes valoraron su participación e implicación en el equipo y el clima de cooperación de las clases de Filosofía que asociaron a un ambiente de trabajo más relajado, dinámico y motivador. Parece pues que, desde la perspectiva de los estudiantes, se refuerzan y validan las características habitualmente atribuidas a las comunidades de aprendizaje (Bielaczyc y Collins, 1999; Onrubia, 2003; Matusov et al., 2012), y al potencial de la ayuda mutua para el aprendizaje defendido desde posiciones socioculturales (Daniels, 2003; Matusov, 1998; Rogoff, 1993; Vygotsky, 1994; Wertsch, 1993).

Sin que nadie les haya hablado de ello, nuestros estudiantes interpretaron que el contexto en el que estuvieron trabajando les permitió recibir las ayudas de sus compañeros, compartir y contrastar sus ideas, y valoraron este contexto de colaboración como altamente útil para su aprendizaje en términos muy parecidos a los que pretendíamos al desarrollar la propuesta de intervención.

Así pues, de los resultados obtenidos se desprende que la creación de este clima cooperativo, que promueve la participación de todos, la colaboración, y el “inter-pensar” (Mercer, 2001), permite que los estudiantes descubran y valoren positivamente dichos aprendizajes, que, bajo el epígrafe de trabajo en equipo, han sido considerados por la OECD (Organización Económica para la Cooperación y el Desarrollo, 2002) como esenciales para el desarrollo de profesionales en el siglo XXI.

Sin embargo, algunos estudiantes también constataron la desorganización y el trabajo desigual que el contexto colaborativo puede suponer, algo que la investigación previa ha puesto reiteradamente de manifiesto (Johnson, Johnson y Stanne, 2000; Ede y Lunsford, 1990). Por otro lado, también aludieron a las discusiones generadas, en ocasiones, en el seno de los equipos. A pesar de los mecanismos que les proporcionamos para regular el trabajo en equipo

(autoevaluación y diarios de equipo), algunos estudiantes percibieron dificultades para gestionar los conflictos. Resulta pues necesario reforzar estos mecanismos de regulación, así como también ofrecer más espacios para reflexionar sobre lo que implica cooperar para evitar la difusión de la responsabilidad individual.

Por último, los resultados muestran valoraciones muy positivas respecto al uso de la escritura como herramienta para aprender, en este caso la Filosofía, algo especialmente inusual según la investigación en este ámbito (Mateos, Villalón, De Dios y Martín, 2007). Los estudiantes valoraron especialmente la colaboración para escribir un texto filosófico y la argumentación de sus opiniones, tanto frente a sus mismos compañeros como a la audiencia a quien se dirigía el texto. Manifestaron que mediante la escritura individual y colaborativa se plantearon preguntas filosóficas, indagaron sobre nuevos conceptos que les incitaron a desarrollar una mirada más profunda del mundo cotidiano, aprendieron a organizar sus ideas en un discurso lógico y a utilizar un lenguaje más filosófico, clarificaron conceptos y, lo más importante, relacionaron la Filosofía con su vida, aprendieron a filosofar.

Parece pues que los estudiantes descubrieron el valor epistémico de la escritura que la investigación viene propugnando desde hace varias décadas (Bereiter y Scardamalia, 1987; Tynjälä, Mason y Lonka, 2001; Russell y Yáñez, 2002; Corcelles, 2008, 2010). Sin embargo, también en este caso, los aspectos negativos fueron atribuidos a algunas de las dificultades inherentes al propio proceso de escribir, como la elección del tema, la elaboración de un texto argumentativo cohesionado, la lentitud de la escritura en equipo y la dificultad para llegar acuerdos; aspectos todos ellos etiquetados como problemáticos en las tareas de escritura colaborativa (Corcelles, 2010; Ede y Lunsford, 1990; Erkens et al., 2005; Milian, 1999). En este sentido, futuros estudios podrían considerar la formación previa en la gestión de la escritura colaborativa para minimizar la percepción negativa de esta práctica.

No queremos concluir sin mencionar las limitaciones de la investigación presentada, relativas al hecho de haber trabajado en un solo centro y, consecuentemente, disponer de datos asociados tan sólo a un contexto particular; pese a

ello, consideramos que los resultados pueden contribuir a comprender cómo interpretan los estudiantes los contextos en los que se utiliza el trabajo en equipo y la escritura como herramientas epistémicas, así como también ayudar a fundamentar empíricamente algunas de las ventajas de la adopción del modelo teórico del aula como comunidad de aprendizaje. Del análisis de las percepciones negativas de los estudiantes se desprende también la importancia de la previsión de ayudas para facilitar el aprendizaje colaborativo, algo que debería formar parte de la agenda de la investigación en este ámbito en un futuro próximo.

BIBLIOGRAFÍA

- Bakhtin, M.M (1981). *The Dialogic Imagination: four essays*. University of Texas Press.
- Bazerman, C. (2012). Writing with Concepts: Communal, Internalized, and Externalized. *Mind, Culture, and Activity*, 19 (3), 259-272.
- Bereiter C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Berkenkotter, C. y Huckin, T.N. (1995). *Genre Knowledge in Disciplinary Communication*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bielaczyc, K. y Collins, A. (1999). Learning communities in classrooms: a reconceptualization of educational practice. En C. Reigeluth (Ed.): *Instructional-design theories and models, A new paradigm of instructional theory* (pp. 269-292). Vol. 2. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Burdett, J. (2003). Making Groups Work: University Students' Perceptions. *International Education Journal*, 4 (3), 177-191.
- Castelló, M. (2000). Students' conceptions on academic writing. En A. Camps y M. Milian (Eds.) *Metalinguistic Activity in Learning to Write*. (pp. 49-78). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Corcelles, M. (2008). Escribir textos argumentativos de forma cooperativa: una herramienta para promover el conocimiento. *Aula de Innovación educativa*. 175, 33-35.
- Corcelles, M. (2010). Construir la veu filosòfica mitjançant l'escriptura col·laborativa: una comunitat d'aprenentatge de la filosofia al Batxillerat. Tesis Doctoral. Universitat Ramon Llull (URL). Recuperado de: <http://www.tdx.cat/TDX-0923110-124327 B.39059-2010>
- Chance, P. (1986). *Thinking in the classroom*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Daniel, M.F. (2007). L'apprentissage du philosophe: incidences positives et conditions d'application. *Diotime*, 32. Recuperado de: <http://www.educ-revues.fr/diotime/>
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- De la Higuera, J. (2008). ¡No despidamos a la filosofía, renovemos su contrato!, *El Búho. Revista electrónica de la Asociación Andaluza de Filosofía*, 5, 51-64.
- Dysthe, O. (1996). The Multivoiced Classroom: Interaction of Writing and Classroom Discourse. *Written Communication*, 13 (3), 385-425.
- Ede, L. y Lunsford, A. (1990). *Singular Texts/Plural Authors: Perspectives on Collaborative Writing*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Erkens, G., Jaspers, J., Prangma, M. y Kanselaar, G. (2005). Coordination processes in computer supported collaborative writing, *Computers in Human Behavior*, 21 (3), 463-486.
- García Moriyón, F. (2002). *Matthew Lipman: Filosofía y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- García Moriyón, F. (2007). La investigación filosófica, la investigación sobre la

- filosofía. *Revista Del Instituto De Filosofía. Episteme*, 27 (1).
- García Moriyón, F. (2012). Del rey filósofo al pez torpedo: Metáforas sobre la enseñanza de la filosofía. *Cuestiones de filosofía*, 14, 129-152.
- Gokhale, A.A (1995). Collaborative learning enhances critical thinking. *Journal of Technology Education*, 7, 22-30.
- Johnson, D, Johnson, R., y Stanne, M. (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta Analysis*, University of Minnesota, Minneapolis: Cooperative Learning Center. Recuperado de: <http://www.cooperation.org/pages/cl-methods.html>
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Keyton, J., y Beck, S.J. (2008). Team attributes, processes, and values: A pedagogical framework. *Business Communication Quarterly*, 71 (4), 488-504.
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. BCN. Paidós.
- Lipman, M., Sharp, A., y Oscanyan, F. (1991). *Filosofía a l'escola*. Vic: Eumo/IREF.
- Martens, E. (1991). *Introducció a la didàctica de la filosofia*. València: Universitat de València.
- Martínez Fernandez, R., Corcelles, M. y Cerrato, M. (2011) The Conceptions about Teamwork Questionnaire: design, reliability and validity with secondary students. *Educational Psychology*, 1-15.
- Recuperado de:
DOI:10.1080/01443410.2011.610295
- Mason, L. (2001). Introducing talk and writing for conceptual change: a classroom study. *Learning and Instruction*, 11, 305-329.
- Mateos, M., Villalón, R., De Dios, M.J., y Martín, E. (2007). Reading and writing tasks on different university degree courses: What do the students say they do? *Studies in Higher Education*, 32 (4), 489-510.
- Matusov, E. (1998). When solo activity is not privileged: Participation and internalization models of development. *Human Development*, 41, 326-349.
- Matusov, E., von Dyke, K. y Han, S. (2012). Community of Learners: Ontological and non-ontological projects. *Outlines – Critical Practice Studies*, 14 (1), 42-72.
- Mayer, R. y Goodchild, F. (1990). *The critical thinker*. New York: Brown
- Mercer, N. (2001). *Palabras y Mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Milian, M. (1999). *Interacció de contextos en el procés de composició escrita en grup*. Tesis doctoral no publicada. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Moliner, L., Coll, M. y Duran, D. (2011) Efectos sobre la mejora de las competencias lingüísticas y la autoimagen lectora a través de un programa de tutoría entre iguales. *Revista de Investigación en Educación*, 9 (2), 209-222.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2002). Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo). Recuperado de: www.deseco.admin.ch
- Onrubia, J. (2003). Las aulas como comunidades de aprendizaje: una propuesta de enseñanza basada en la interacción, la cooperación y el trabajo en equipo. *Kikiriki*, 63, 37-46.
- Osborne, J. (2010). Arguing to learn in science: The role of collaborative, critical discourse. *Science*, 328, 463-466

- Paul, P. (2005). The state of critical thinking today. *New directions for community colleges*, 130, 27-38.
- Prior, P. (1998). *A Sociohistorical Account of Literate Activity in the Academy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Revenga Ortega, A. (1999). Didáctica de la filosofía y sistema educativo. *Íber: Didáctica De Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, VI, (20), 19-28.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Russell, D.R y Yañez, A. (2002). Big Picture People Rarely Become Historians': Genre Systems and the Contradictions of General Education. En C. Bazerman y D. Russell, (Eds.): *Writing Selves/Writing Societies: Research from Activity Perspectives. Perspectives on Writing* (pp. 331-362). Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Mind, Culture, and Activity. Recuperado de: http://wac.colostate.edu/books/selves_societies/
- Sarbach, A. (2005). ¿Qué pasa en la clase de filosofía? Hacia una didáctica narrativa i de investigación. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona. Recuperado de: <http://www.tdx.cat>
- Shehadeh, A. (2011). Effects and student perceptions of collaborative writing in L2. *Journal of Second Language Writing*, 20, 286-305.
- Slavin, R. (1996). Research for the future. Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.
- Storch, N (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections *Journal of Second Language Writing*, 14 (3), 153-173
- Tozzi, M. (1993). Contribution à l'elaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosopher. *Revue Française de Pédagogie*, 103, 19-32.
- Tozzi, M. (2008). De la question des compétences en philosophie. *Diotime*, 36. Recuperado de: <http://www.educ-revues.fr/diotime/>
- Tynjälä, P., Mason, L., y Lonka, K. (Eds.). (2001). *Writing as a learning tool: Integrating theory and practice*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- UNESCO (2007). *Philosophy a school of freedom: teaching philosophy and learning to philosophize*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2009) UNESCO Intersectoral Strategy on Philosophy. *Diogenes*, 56 (4), 95-100.
- Vasan, NS., DeFouw, D.O. y Compton S. (2009). A survey of student perceptions of team-based learning in anatomy curriculum: Favorable views unrelated to grades. *Anatomical Sciences Education*, 2, 150-155.
- Vásquez, M. (2007). Ser profesor de filosofía en España. *Diotime*, 33. Recuperado de: <http://www.educ-revues.fr/diotime/>
- Vigotsky, S. (1994). *Pensament i llenguatge*. Barcelona, EUMO. (Orig. 1962)
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.
- Yarrow, F. y Topping, K. (2001). Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 261-282.

ANEXO 1

Cuestionario sobre las percepciones de los estudiantes respecto al contexto colaborativo de aprendizaje de la Filosofía

A) Contexto de aprendizaje colaborativo de la Filosofía	
1. ¿Has aprendido a argumentar tus opiniones?	1 - 2 - 3 - 4 - 5
2. ¿Has aprendido a problematizar?	1 - 2 - 3 - 4 - 5
3. ¿Has aprendido a definir y a usar conceptos filosóficos?	1 - 2 - 3 - 4 - 5
4. ¿Consideras que el aprendizaje realizado en el aula de Filosofía te ha ayudado a reflexionar críticamente sobre tu vida y sobre la sociedad actual?	1 - 2 - 3 - 4 - 5
5. ¿Consideras que la organización del aula te ha facilitado participar y dar tu opinión?	1 - 2 - 3 - 4 - 5
6. Aspectos positivos y negativos del contexto de aprendizaje de la Filosofía	
B) Valoración del trabajo en equipo	
7. ¿Te gusta trabajar en equipo?	1 - 2 - 3 - 4 - 5
8. ¿Te ha gustado que el aula de Filosofía se haya trabajado habitualmente en equipo?	1 - 2 - 3 - 4 - 5
9. ¿Cómo valoras la colaboración y el trabajo conjunto entre los miembros de tu equipo?	1 - 2 - 3 - 4 - 5
10. ¿Cómo valoras la participación e implicación en el equipo?	1 - 2 - 3 - 4 - 5
11. ¿Crees que tus compañeros te han ayudado a aprender y a pensar?	1 - 2 - 3 - 4 - 5
12. ¿Crees que has ayudado a tus compañeros y que has aportado cosas interesantes a tu equipo?	1 - 2 - 3 - 4 - 5
13. ¿Tienes la sensación de que estás más implicado cuando trabajas en equipo?	1 - 2 - 3 - 4 - 5
14. Aspectos positivos y negativos del trabajo en equipo	
C) La escritura filosófica como herramienta para aprender	
15. ¿Escribir textos filosóficos individuales y colaborativos te ha ayudado a aprender Filosofía?	1 - 2 - 3 - 4 - 5
16. ¿Crees que las actividades de escritura colaborativa te han ayudado a aprender Filosofía?	1 - 2 - 3 - 4 - 5
17. ¿Cómo valoras el proceso de escritura colaborativa?	1 - 2 - 3 - 4 - 5
18. ¿Cómo valoras el proceso de coevaluación de los textos?	1 - 2 - 3 - 4 - 5
19. ¿Cómo valoras el resultado final de los textos conjuntos?	1 - 2 - 3 - 4 - 5
20. Aspectos positivos y negativos de la escritura filosófica	

ANEXO 2

Ejemplo de un texto inicial de la segunda unidad didáctica sobre “La realidad y el conocimiento”. El texto original ha sido traducido del catalán al castellano.

Texto inicial de Inés, miembro del equipo Homer’s.

¿Qué queremos decir cuando decimos que conocemos algo?

Desde que el ser humano existe, su vida ha estado repleta de preguntas que se ha ido planteando.

El pensamiento humano en las diferentes fases evolutivas del hombre, siempre se ha preguntado de dónde proviene el conocimiento. Debemos tener en cuenta que el ser humano es el único animal entre todos los seres vivos que tiene conciencia de sí mismo.

Es probable que el origen del conocimiento humano esté no sólo en la evolución biológica de su cerebro sino también en la capacidad de reconocerse como individuo y como grupo.

El conocimiento se puede entender en un sentido general y amplio como la ampliación de la razón, de la capacidad de razonar del hombre, y en sentido más concreto como algo que sabemos, que conocemos su existencia, su utilidad, como está hecho, etc. El conocimiento desde un punto de vista psicológico es lo mismo que hablar del contenido de la mente, por tanto, el conocimiento se obtiene a partir de un proceso de aprendizaje que también comprende las experiencias vividas durante la vida, las creencias como los valores, etc.

ANEXO 3

Ejemplo de un texto filosófico de un equipo en la segunda unidad didáctica sobre “La realidad y el conocimiento”. El texto original ha sido traducido del catalán al castellano.

Escritura colaborativa del equipo Homer’s.

¿El conocimiento nos permite encontrar la realidad?

Si preguntáramos a cualquier persona qué es la realidad, nos respondería: todo lo que vemos y oímos. ¿Es realmente así? ¿Qué es la realidad?

Antes de escribir un texto sobre la temática que hemos escogido, el del conocimiento y la realidad, deberíamos determinar qué es lo que nosotros consideramos como realidad. Como “realidad” es un concepto subjetivo y difícil de definir, utilizaremos diferentes argumentos para intentar explicar lo que creemos que es.

Cuanto más grados de conocimiento tenemos, más conciencia de la realidad obtendremos pero nunca llegaremos a una realidad absoluta. Podemos hablar de la realidad desde un punto de vista físico, es decir, englobamos todo lo que vemos y percibimos mediante nuestros sentidos. Un ejemplo sería la realidad que vemos los seres humanos y la que ven los perros, mientras que nosotros lo vemos todo de color, los perros lo ven en blanco y negro. ¿Quién ve la realidad verdadera? Ambos, pero la ven de diferente manera. Por tanto, la realidad es subjetiva.

Hay dos posiciones para definir la realidad de una manera filosófica: la empirista, que dice que la realidad es aquella que captas con los cinco sentidos, como el ejemplo de los perros antes mencionado. Y, por el otro lado, tenemos el posicionamiento subjetivista, que afirma que la realidad es lo que vemos según nuestras emociones, nuestra



moral, nuestros conocimientos, etc. Y aún podríamos añadir un tercero, aquel que considera la realidad como el horizonte del conocimiento. Imaginemos un hombre remando en medio del océano que quiere llegar en el horizonte y por mucho que reme nunca lo conseguirá.

Pues eso es lo que nos está pasando actualmente y lo que nos ha pasado siempre: por muchos avances tecnológicos que haya, siempre habrá preguntas que no podremos contestar. Hoy en día nos encontramos con dudas que no tienen solución.

Esto lo podemos explicar con uno de los métodos más utilizados en la filosofía: el de formularnos preguntas, encontrar respuestas que nos llevan a formular más y más preguntas, pero sin encontrar nunca una respuesta final: es el juego del ¿Por qué? ¿Y por qué? ¿Y por qué?

Como conclusión, creemos que nunca podremos definir con exactitud el concepto de realidad, ya que éste es subjetivo y ha sido creado por el ser humano, para poder explicar o incluir todos los fenómenos que pasan en la vida.

Si nos centramos en el concepto de conocimiento, pensamos que realmente nos ayuda a ampliar nuestra realidad o nuestro concepto de realidad, es decir, que a medida que adquirimos más conceptos e ideas nuestra realidad podría ser más exacta. ¿Pensáis que la realidad de una persona es diferente de la de otra o simplemente es que la interpretamos diferente? ¿Qué opináis?

ANEXO 4

Ejemplo de un texto filosófico final de la segunda unidad didáctica sobre “La realidad y el conocimiento”. El texto original ha sido traducido del catalán al castellano.

Texto final de Inés, miembro del equipo Homer’s.

¿Qué significa “conocer”?

Desde que el ser humano existe, ha sentido siempre una irresistible curiosidad que se podría definir como “el deseo de conocer” que le ha llevado intentar explicar la realidad desde puntos de vista muy diferentes a lo largo de su historia. Ahora bien, ¿qué significa “conocer”?

El conocimiento es algo que sabemos de su existencia a través de los cinco sentidos y del uso que hacemos de la razón. Aun así, no podemos estar seguros de que nuestro conocimiento es el auténtico reflejo de la realidad.

La percepción nos puede dar un conocimiento de la realidad subjetivo, por tanto, la realidad no es única. Cuanto mayor es el conocimiento que tenemos, más conciencia de la realidad obtendremos pero nunca llegaremos a una realidad absoluta. La conciencia de sí mismo que tiene el hombre, su reconocimiento como individuo y como grupo, lo ha dotado de razón y capacidad de pensamiento. Por ello, el ser humano ha desarrollado diferentes tipos de conocimiento: el conocimiento ordinario y el científico.

El conocimiento ordinario es aquel conocimiento simple y directo que se aprende socialmente y que se transmite de generación en generación y que forma parte de la supervivencia. Por ejemplo, todos hemos aprendido que debemos comer con cubiertos.

El conocimiento científico es una construcción de la realidad que responde a la necesidad humana de comprender el mundo y explicarlo. Es un conocimiento objetivo. Como por ejemplo, saber cómo se transmite un virus y diseñar una vacuna.

Conocer implica un proceso de aprendizaje. Es imposible conocer sin aprender. Los aprendizajes de los individuos vienen condicionados por sus características psicosociales, es decir, cada individuo reconocerá una misma realidad de manera diferente en función de sus experiencias vividas, su estado emocional etc.

Un ejemplo sería el cuento de la caperucita roja. El cuento habla de un conflicto entre ella y el lobo. Si el lobo tuviera la oportunidad de contar la historia desde su perspectiva, todos veríamos su punto de vista.

Llego a la conclusión de que la realidad puede tener mil caras pero la percepción es única: sólo vemos una parte según la personalidad, las experiencias, los deseos, la cultura, el estado afectivo etc., por tanto, el conocimiento no es absoluto.

Como hemos dicho al principio, el deseo de conocer nos hace plantearnos preguntas y buscar respuestas, pero ¿qué pasa cuando las preguntas no se pueden responder desde el conocimiento científico ni ordinario?