

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE EDUCACIÓN



PONTIFICIA
**UNIVERSIDAD
CATÓLICA**
DEL PERÚ

El rol de las habilidades sociales en la aplicación de un método para desarrollar el aprendizaje cooperativo: el aprendizaje basado en proyectos

Tesis para optar el Título de Licenciada en Educación con especialidad en Educación Primaria que presentan las bachilleres:

Claudia Lizeth Saldaña Azabache

Susana Esther Reátegui Rodas

Asesor: Ms. Alonso Velasco Tapia

San Miguel, mayo de 2017





A Dios, por permitirnos vivir esta profesión, conocernos y ser amigas desde el primer ciclo, y por continuar con esta amistad.

A nuestras familias, por su amor y apoyo incondicional en todo el proceso de elaboración de este informe.

A nuestro asesor, por su motivación, paciencia y orientación en este proceso significativo.

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo principal describir el papel que cumplen las habilidades sociales en la aplicación de un método para desarrollar el aprendizaje cooperativo, en este caso, se basa en un proyecto creado para niños de segundo grado de primaria de una institución educativa de Lima. Se tienen dos conceptos importantes que guían el desarrollo de la tesis. El primero de ellos es el de “habilidades sociales”, las cuales son conductas complejas aprendidas, que se desarrollan en el proceso de crecimiento, a través de las cuales la persona puede interactuar con el otro de manera asertiva, logrando expresar sus intereses, sentimientos y opiniones, haciendo valer sus derechos y respetando los de la otra persona. El segundo concepto clave es el de “aprendizaje cooperativo”, el cual se define como una metodología que busca desarrollar el proceso de aprendizaje a través de la interacción de los alumnos con personas de su entorno. Considerando estas definiciones y el objetivo general que las engloba, se decidió trabajar con una población compuesta por veintiocho alumnos. Se utilizaron listas de cotejo, rúbricas y el cuaderno de campo para conocer el rol de las habilidades sociales en la aplicación de un método para desarrollar el aprendizaje cooperativo, teniendo como resultado principal que las habilidades sociales constituyen uno de los elementos en el proceso del aprendizaje cooperativo, evidenciado en las estrategias de enseñanza-aprendizaje (aplicación de proyectos en el aula). **Palabras claves:** habilidades sociales y aprendizaje cooperativo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	VI
---------------------------	----

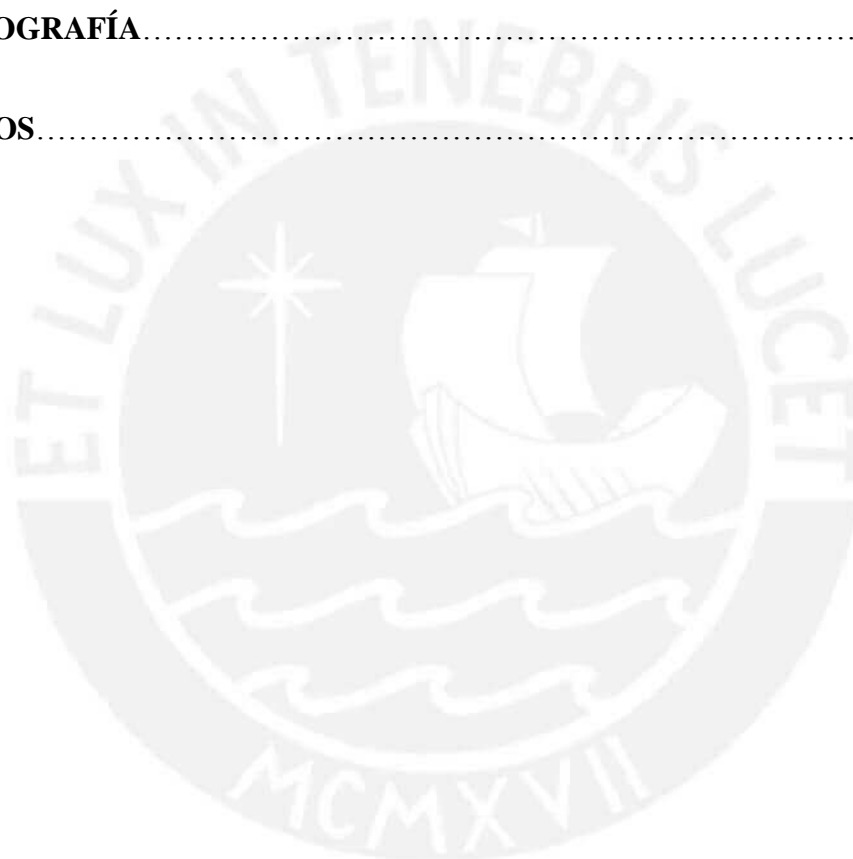
I. PARTE 1: Marco teórico

Capítulo 1: Aproximaciones a las habilidades sociales.....	1
1.1. Aspectos a tomar en cuenta sobre las habilidades sociales.....	2
1.2. Clasificación de las habilidades sociales.....	6
1.3. Dimensiones de las habilidades sociales.....	11
1.4. Técnicas para desarrollar habilidades sociales.....	14
Capítulo 2: Una educación integral y de calidad: el aprendizaje cooperativo.....	21
2.1. Generalidades del aprendizaje cooperativo.....	22
2.2. Características del aprendizaje cooperativo.....	26
2.3. Componentes de una clase cooperativa.....	31
2.4. Métodos para desarrollar el aprendizaje cooperativo: aprendizaje basado en proyectos.....	46

II. PARTE 2: Metodología

Capítulo 1: Diseño metodológico.....	53
1.1. Enfoque metodológico, nivel y método.....	54
1.2. Tema y problema de investigación.....	56
1.3. Objetivos y categorías de investigación.....	56
1.4. Población y muestra.....	58
1.5. Técnicas e instrumentos de recojo y análisis de la información.....	60
Capítulo 2: Análisis de resultados.....	62
2.1. Fases del método de proyectos aplicado por la docente.....	63

2.2. Habilidades sociales puestas en práctica por los niños durante las estrategias cooperativas.....	66
2.3. Vínculo entre las características de la metodología cooperativa y las habilidades sociales de los niños.....	72
CONCLUSIONES	81
RECOMENDACIONES	83
BIBLIOGRAFÍA	84
ANEXOS	86



Introducción

Vivimos inmersos en un mundo diverso, que cada día exige más al ser humano desarrollar sus potencialidades y capacidades para poder desenvolverse a plenitud, como un agente activo en él. Asimismo, impone retos o desafíos constantes ante los cuales debemos saber discernir, reflexionar, decidir, actuar y, sobre todo, desarrollar nuestras habilidades para hacerles frente de manera exitosa. Uno de los retos que nos pone el mundo es el hecho de pertenecer y vivir en sociedad. Vivir en sociedad implica comunicarse, relacionarse, cooperar y convivir bajo normas, las cuales apuntan hacia el bien común, compartir un espacio y un tiempo. Por este motivo, se hace necesario “aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos– respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz” (Delors, 1996: 34).

Si consideramos a los niños como el futuro y esperanza de la sociedad, ¿cómo pueden ellos lograr a relacionarse de manera asertiva y empática dentro de esta y contribuir al desarrollo exitoso de la misma? Como se afirma en el informe a la Unesco (1996), de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. Entonces, es en este momento donde reflexionamos sobre estas nuevas generaciones y la educación, y nos cuestionamos: ¿qué formación reciben los niños en las escuelas, que permitan enfrentar estos retos? ¿Son las habilidades sociales una variable subjetiva a tener en cuenta dentro de la educación integral? ¿Qué ambiente o entorno educativo es el más propicio y pertinente para que el niño aprenda y desarrolle sus habilidades sociales? ¿Es el aprendizaje cooperativo un medio que permite no solo el despliegue de habilidades sociales sino también el aprendizaje de las mismas?

El rol de las habilidades sociales en el desarrollo de un método para desarrollar el aprendizaje cooperativo centrado en el aprendizaje basado en proyectos es el tema elegido, con el cual se busca describir el papel que cumplen las

habilidades sociales en el desarrollo de un proyecto planteado como un método para desarrollar el aprendizaje cooperativo en niños de segundo grado de primaria.

Por otro lado, vemos que en la actualidad la forma como los colegios, sean públicos o privados, priorizan el desarrollo mental mecánico de los estudiantes, perdiendo así el rumbo y sentido de la educación, que es formar personas de manera integral, para que se puedan desenvolver en su entorno y contribuir al avance del mismo. Como se menciona en las *Rutas de aprendizaje*, para ejercer plenamente una ciudadanía se requiere desarrollar ciertas competencias, entre ellas la que se relaciona con nuestro tema de investigación: el de la competencia de “convivir de manera democrática en cualquier contexto o circunstancia y con todas las personas sin distinción” (Minedu, 2013, p. 29).

A partir de esta realidad seleccionada, la presente investigación busca responder a la siguiente interrogante: ¿cómo las habilidades sociales facilitan el desarrollo de un método para desarrollar el aprendizaje cooperativo en niños de segundo grado de primaria? A partir de este problema se ha planteado como objetivo general el describir el papel que cumplen las habilidades sociales en la aplicación de un método para desarrollar el aprendizaje cooperativo centrado en un proyecto en niños de segundo grado de primaria de una institución educativa A. Una vez concretado el objetivo se estableció una muestra que ayudará a comprender mejor el rol que cumplen dichas habilidades sociales para consolidar un método para desarrollar el aprendizaje cooperativo.

Luego, se elaboró el marco teórico, donde se buscaron las bases teóricas que permitieran aclarar y reforzar las ideas sobre estas dos variables. Seguidamente, se elaboraron y adaptaron algunos instrumentos que sirvieron para responder la interrogante de esta investigación. Posteriormente, se aplicaron dichos instrumentos, se analizaron los resultados obtenidos y se presentaron a través de conclusiones. Debido al tema a desarrollar, nuestra investigación presenta un enfoque cualitativo y un nivel de investigación descriptivo, puesto que se basa en la observación para poder lograr diagnosticar el contexto en el cual se desenvuelve la investigación.

Esta tesis está compuesta por dos partes. La primera contiene el marco teórico, el cual se divide en dos capítulos. El capítulo I aborda el concepto de

“habilidades sociales”, su clasificación, etapas y dimensiones, así como también las técnicas para ayudar a desarrollarlas. El capítulo II presenta las generalidades acerca del aprendizaje cooperativo, los elementos que la sustentan, así como también las partes que componen una clase con este enfoque, así como, aspectos generales en torno al aprendizaje basado en proyectos como método para desarrollar el aprendizaje cooperativo.

La segunda parte de esta investigación consta de dos capítulos. El capítulo I muestra el diseño de la investigación, en el cual se aborda el nivel y el tipo de investigación, los instrumentos y los objetivos, y se describe la muestra. Para terminar, el capítulo II presenta el análisis e interpretación de los resultados obtenidos a través de la aplicación de los instrumentos seleccionados.

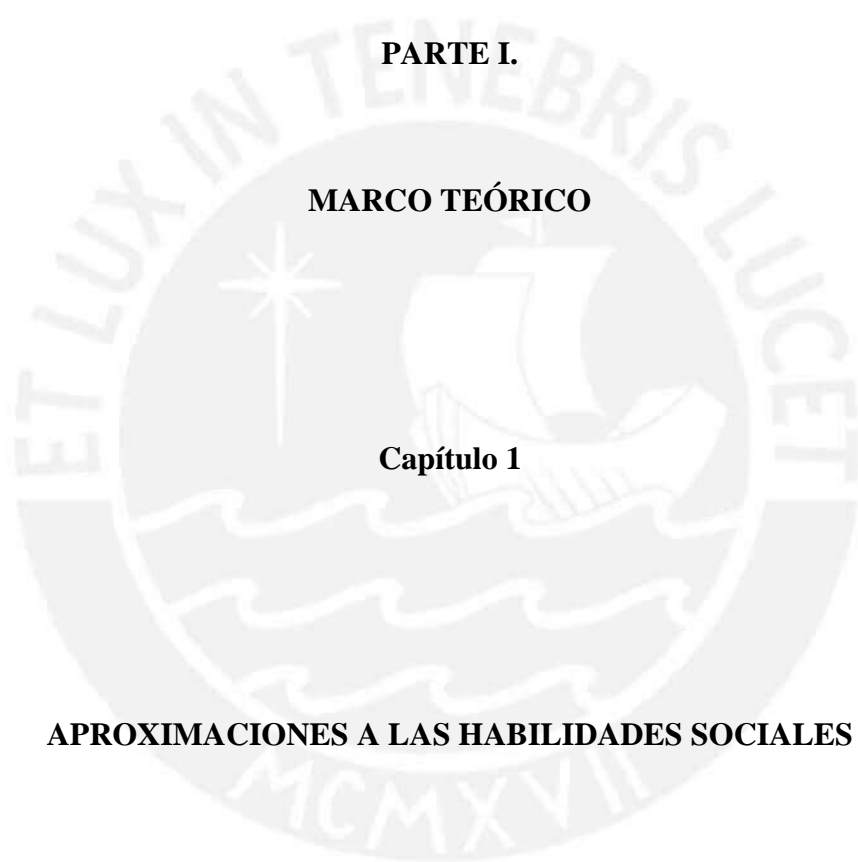


PARTE I.

MARCO TEÓRICO

Capítulo 1

APROXIMACIONES A LAS HABILIDADES SOCIALES



APROXIMACIONES A LAS HABILIDADES SOCIALES

El ser humano es un ser social por naturaleza. Desde que los niños nacen, forman parte de la sociedad, la cual les plantea retos y obstáculos, como el hecho de relacionarse con otros. Ellos pasan la mayoría de su tiempo interactuando con diversas personas y con su entorno; sin embargo, para que esta interacción sea asertiva y exitosa, los niños requieren de una serie de habilidades, las cuales aprenden a medida que crecen y se relacionan con la sociedad. Esto permite una inmersión progresiva, activa y positiva dentro de la sociedad. Estas habilidades se conocen como “habilidades sociales”.

La escuela, considerada como uno de los agentes principales de socialización, es también uno de los contextos en el cual el niño aprende las habilidades sociales. No obstante, dichas habilidades no se desarrollan de manera adecuada, ya que pasan a un segundo plano por la gran importancia que se le da a los aspectos cognitivos. Al dejar de lado el aprendizaje de las habilidades sociales desde la infancia, se pierde un completo desarrollo integral del niño, no solo en el presente, sino también en su futuro dentro del ámbito personal como el profesional.

Para poder clarificar con mayor detenimiento a las habilidades sociales, su importancia y desarrollo, debemos empezar por definir las. En el siguiente apartado mencionaremos a algunos de los autores que han estudiado este tema, y que propusieron ideas sobre el significado de las habilidades sociales y sobre lo que estas proponen.

1.1. Aspectos a tomar en cuenta sobre las habilidades sociales

Varios autores, como Piaget J., Bandura A. y Salter A., se han preocupado por el estudio del desarrollo del niño. Dentro de estos estudios se mencionan ideas que sirvieron como base para el desarrollo del tema de habilidades sociales. Piaget (1932) propuso estadios dentro del desarrollo moral y mencionó ideas sobre el proceso de sociabilización, donde consideraba que el punto de partida para que el niño construya el respeto por la norma es el respeto por los otros. Por su parte, Bandura (1964; citado por Ruiz 2010); afirmaba que la mayor parte de nuestras conductas sociales las aprendemos viendo como los demás las realizan, esto es a lo que denominó aprendizaje observacional, vicario. Aquí la imitación juega un papel

primordial, porque es a partir de las acciones de quienes nos rodean de donde tomamos nuestro punto de partida para hacer lo mismo. Él consideraba que el aprendizaje se produce por la interacción de tres elementos: la conducta, el ambiente y los factores personales. A diferencia de Salter (1949; citado por Choque 2008), quien definió el concepto de asertividad y es considerado como uno de los fundadores de la terapia de conducta, ya que propuso técnicas de autoexpresión.

Teniendo en cuenta estas afirmaciones, se logró desarrollar progresivamente la definición de habilidades sociales y su importancia dentro del desarrollo del niño. No obstante, como afirma Muñoz (2011), es recién en 1960 que el tema de las habilidades sociales toma gran relevancia, ya que es en esta época cuando los términos “asertividad”, “competencia social” y “habilidad” son utilizados por primera vez y toman mayor fuerza.

El término *habilidad social*, como lo afirman Combs y Slaby (1977; citado por Milicic, 1994), es la capacidad que posee el individuo para interactuar con los demás dentro de un contexto social. Dicho contexto, tal y como lo afirma Libed y Lewinsohn (1983; citado por Milicic, 1994), reforzará positiva o negativamente las conductas desarrolladas, generando que estas continúen o se extingan. Esto nos muestra que las habilidades sociales ya no solo tienen relación con los que nos rodean, sino que un factor determinante en esto será el contexto en que estas se van a desarrollar y que será el que determine la adecuación de estas.

Por su parte, Caballo (1986; citado por Valles, 1996), logra realizar una definición más extensa y compleja, manifestando que las habilidades sociales son un:

[...] conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo, de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación, mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas (Caballo, 1986; citado por Valles, 1996: 29).

Entonces, como lo afirma Muñoz, Crespi y Angrehs (2011), estas habilidades sociales le permitirán al niño interactuar y relacionarse con el otro de forma efectiva, satisfactoria y exitosa socialmente. Añadiendo a esta definición lo propuesto por Monjas (1997), podemos mencionar que estas habilidades sociales son un conjunto

de conductas específicas, aprendidas y adquiridas a lo largo del desarrollo del niño, las cuales le permiten adaptarse y desarrollarse dentro del contexto al que pertenece.

No obstante, es importante tener en consideración que cuando hablamos sobre habilidades sociales debemos tener en cuenta el contexto social en el que se desenvuelven. Este será el encargado de delimitar estas conductas, y reforzarlas para que continúen o sean eliminadas. Este repertorio de conductas, le permitirá al niño desenvolverse de manera competente no solo en ese momento sino también en un plano futuro.

La definición que consideramos, y la cual será un punto de inicio para nuestra investigación, es la que proponen Muñoz, Crespi y Angrehs (2011). Ellos determinan que las habilidades sociales son conductas específicas e indispensables para interactuar y relacionarse con los demás de manera efectiva, satisfactoria y socialmente exitosa.

En el escenario de la niñez, las habilidades se relacionan con el interactuar con sus pares y los adultos más cercanos a ellos, ya que estos son parte del primer contexto en el que se desenvuelven.

Como se mencionó, las habilidades sociales cumplen un papel importante dentro del proceso de desarrollo de los seres humanos. Estas habilidades nos permiten relacionarnos adecuadamente, logrando ser aceptados y valorados socialmente, corroborando lo que menciona Monjas (1997:25-26) cuando afirma que el “éxito personal y social está relacionado con la sociabilidad”.

Las definiciones que previamente se han presentado y analizado permiten afirmar que las habilidades sociales cumplen una serie de funciones. La primera es el aprendizaje de la reciprocidad, el cual alude a que el niño reconozca el valor del dar y recibir. La segunda función que cumple es la adopción de roles, es decir, que el niño sea capaz de asumir un papel dentro de la interacción social.

Como ya se mencionó, el niño, a partir de estas habilidades, podrá adaptarse al contexto, y es aquí en donde las habilidades sociales le permitirán salir exitoso luego de lograr el control de la situación regulando su conducta. Al desenvolverse en

un grupo, las habilidades sociales permitirán que el niño exprese sus emociones; y ayude y brinde, a su vez, apoyo emocional a los miembros de su grupo.

Frente a estas funciones expuestas, rescatamos que la función principal que será una guía para el desarrollo de esta tesis es que las habilidades sociales desarrollan en los alumnos la capacidad de lograr una interacción social con un comportamiento de cooperación, y que el relacionarse con el grupo les va a permitir aprender destrezas, colaborar, compartir y expresar sus conocimientos e ideas de manera asertiva.

Como se puede apreciar a partir de las fuentes citadas, cada autor contribuye a tener clara la definición de lo que son las habilidades sociales. Tomando en cuenta lo estudiado, y para uso de esta investigación, podemos resumir que las habilidades sociales son conductas complejas aprendidas, que se desarrollan en el proceso de crecimiento, a través de las cuales la persona puede interactuar con el otro de manera asertiva, logrando expresar sus intereses, sentimientos y opiniones, haciendo valer sus derechos y respetando los de la otra persona.

Del mismo modo, es importante conocer cuáles son aquellas etapas por las cuales pasa el ser humano para adquirir las habilidades sociales. Si bien el sujeto aprenderá a adquirir las habilidades a través de un proceso sistemático, debemos determinar en qué etapa de desarrollo se encuentra esta habilidad. Según Valles (1996), existen cinco fases para determinar en qué etapa de desarrollo se encuentra la conducta social del niño en las situaciones de desarrollo interpersonal.

La primera etapa es la de codificación, aquí el niño codifica las claves contextuales de la situación dada, haciendo uso de procesos psicológicos básicos como: la percepción, la atención y la sensación. La codificación se hace de modo automático o intencional, y se toman en cuenta aspectos relevantes o irrelevantes, dependiendo de las exigencias de la situación social. En el caso de la niñez, aquí se hace muy necesario identificar cuál es la información que este recibe a través de los órganos de los sentidos, y cómo es que logra interpretarla teniendo en cuenta tanto su conocimiento y sus experiencias previas.

La segunda etapa es la de representación mental. Aquí se produce la interpretación de los estímulos sociales codificados. Esta interpretación requiere de reglas complejas que varían dependiendo de la cultura, clase social, nivel cultural, edad y sexo.

La tercera etapa es la de generación de respuestas. El niño genera respuestas que considera adecuadas. Los aspectos que se toman en cuenta para generar las respuestas varían de acuerdo con las experiencias vividas y del desarrollo del niño.

La cuarta etapa es de evaluación y decisión, en esta se evalúa la eficacia probable y las consecuencias de las respuestas que ha experimentado y aplica la que más se adecúe. Aquí se presenta un momento crucial de toma de decisiones. Frente a todas las opciones de respuesta, se debe seleccionar la mejor dependiendo de las circunstancias dadas.

Finalmente, la quinta etapa es la del desarrollo de la conducta: una vez seleccionada la conducta a emplear, se ejecuta y esto produce efectos pertinentes en el interlocutor o en la situación dada. Aquí se ponen en marcha la o las conductas seleccionadas según los propósitos planteados. Del mismo modo, se debe fomentar un proceso de retroalimentación. Eso se da utilizando la autoobservación, cuando uno mismo lleva a la reflexión sus acciones y conductas, y determina el impacto de las mismas en los demás.

Según todo lo revisado acerca de las habilidades sociales, podemos recalcar que estas, a través de los años, tienen una mayor relevancia y que el concepto que se tenía de ellas ha evolucionado. Para estudiar con profundidad el concepto de habilidades sociales es necesario conocer cuál es su clasificación, esto nos permitirá realizar nuestro estudio de forma más detallada.

1.2. Clasificación de las habilidades sociales

Las habilidades sociales abarcan un grupo grande de conductas; no obstante, para un mejor entendimiento y análisis, diversos autores establecen algunas agrupaciones de las destrezas, a partir de los aspectos comunes que poseen o a los objetivos que apuntan. El desarrollo de este grupo de destrezas permitirá que el individuo se realice como una persona socialmente hábil.

Los autores Muñoz, Crespí y Angrehs (2011) mencionan que existen dos grandes grupos formados por las habilidades racionales y las emocionales. En las racionales se encuentra dos tipos: las técnico-funcionales, que le permiten al individuo desempeñar una tarea específica, y las cognitivas, están relacionadas con la capacidad de pensar. Por su parte, las emocionales hacen referencia a las habilidades intrapersonales, que son aquellas interacciones que se producen dentro de la mente del ser humano, así como también las habilidades interpersonales, que son aquellas habilidades que le permiten a la persona relacionarse con los otros.

Por otro lado, Goldstein (1999) propone que las habilidades sociales se dividan en seis grupos. El primer conjunto que menciona son las sociales básicas, que son consideradas como las primeras habilidades que inician y facilitan las relaciones con los demás, entre ellas: escuchar, iniciar y mantener una conversación, agradecer, hacer preguntas, presentarse y presentar a otros, etc. El siguiente grupo está formado por las habilidades avanzadas, las cuales permiten a la persona desarrollarse satisfactoriamente y mantenerse dentro de entornos sociales, aquí encontramos el pedir ayuda, participar, dar y seguir instrucciones, disculparse y convencer. Otra clasificación es el de las habilidades relacionadas con los sentimientos, estas permiten saber manejar y expresar, de forma adecuada, nuestros sentimientos, estas son: conocer y expresar sentimientos, comprender a los otros, enfrentar el enojo del otro, resolver situaciones de miedo y autopremiarse.

Añadido a estos grupos, se encuentran las alternativas a la agresión, las cuales sirven como técnicas de autocontrol y control de la impulsividad, como: pedir permiso, compartir, ayudar al otro, negociar, defender derechos, responder ante bromas, evitar problemas con los demás y no entrar en peleas. Del mismo modo, encontramos las habilidades para hacer frente al estrés, estas nos ayudan a relacionarnos con los otros en situaciones de conflicto, entre estas está el formular y responder una queja, manejar la vergüenza, defenderse a uno mismo y a los demás, responder ante el fracaso, la persuasión y las acusaciones. Y el último grupo es el de planificación, estos se utilizan para conocer y resolver problemas, como tomar la iniciativa, entender la causa de un problema, establecer un punto, recoger información, resolver problemas, tomar decisiones y concentrarse en una tarea.

Por su parte, Ribes (2011) menciona que las habilidades sociales pueden clasificarse de dos maneras: según el nivel de análisis y según el objetivo que posean. La primera de ellas engloba a las habilidades básicas de interacción social, habilidades de iniciación de la interacción y habilidades conversacionales, habilidades de cooperación y compartir, habilidades relacionadas con los sentimientos y las emociones, y habilidades de autoafirmación. Dentro del ámbito de las habilidades sociales, según el objetivo, se menciona a las habilidades que facilitan el establecimiento y el desarrollo de las relaciones interpersonales, como las conversacionales, de elogio y juego.

También se encuentran las habilidades usadas en el contexto interpersonal para conseguir refuerzo no social, estas son las que le permiten al sujeto conseguir objetivos que no son de naturaleza interpersonal. Del mismo modo, las habilidades que impiden la pérdida de refuerzo, que son las habilidades que se necesitan para afrontar las conductas que no son comprendidas por los demás, es decir, conductas que permiten expresar sentimientos, peticiones y desacuerdos.

Para efectos de esta investigación, se empleará la clasificación de habilidades sociales en la metodología SCORE, la cual es desarrollada por S. Vermon (citado por Ferreiro, 2009). Esta propuesta de clasificación propone cinco habilidades sociales básicas para lograr el aprendizaje cooperativo bajo un ambiente de enseñanza-aprendizaje en el cual prime la relación entre los estudiantes. Las iniciales de estas cinco habilidades se encuentran mencionadas en el nombre de esta metodología: S (*share*), C (*cumpriment*), O (*offer*), R (*recommend*) y E (*exercise*), habilidades que pasaremos a describir.

La primera habilidad social (S: *share*) es “saber compartir ideas”. Esta habilidad alude a que el estudiante sea capaz de mostrar lo que sabe, sus puntos de vista, así como también sus creencias y sentimientos, utilizando un tono de voz adecuado y acompañado con gestos o movimientos corporales pertinentes. No obstante, no solo se trata de comunicar, sino de ser capaz de escuchar atentamente las posturas y criterios de sus compañeros. Un claro signo de escucha activa que el estudiante debe conocer será la mirada.

En esta habilidad, como lo complementa Valles (1996), es importante que los movimientos corporales junto al mensaje que se envía sean coherentes, ya que de eso depende que el interlocutor comprenda el mensaje. Del mismo modo, afirma que la mirada ayuda a las interacciones, ya que a través de ella el estudiante puede lograr expresar el deseo de establecer una relación. También menciona que el tono de voz es otro aspecto que se toma en cuenta al momento de expresarnos, ya que a través de este se logra transmitir actitudes, sentimientos y emociones.

La segunda habilidad social (C: *cumpliment*) es “comunicar bien los elogios”, es decir, que el alumno pueda expresar lo que le deleita de lo que oye decir a sus compañeros. Además, esta habilidad implica que el alumno, así como ofreció elogios, responda los recibidos, ya sea a través del empleo de algún gesto, con una sonrisa o de manera verbal. Asimismo, implica que el alumno sea capaz de hablar modulando su voz para que esta sea agradable.

Valles (1996) añade que el modular la voz es una herramienta vocal que se emplea para hacerse escuchar frente a los demás; no obstante, dependiendo de la medida que se utilice, esta tendrá una consecuencia positiva o negativa en el oyente. Tal es el caso de un volumen exageradamente fuerte que puede tener un resultado molesto para el oyente o, en caso de que sea muy bajo, la intención de la comunicación verbal será inútil. Del mismo modo la sonrisa, la cual al ser considerada un elemento no verbal, es una señal de sosiego desarrollada positivamente en la interacción entre dos personas. A su vez, el ofrecer y responder elogios es considerado por Kelly (1987; citado por Valles, 1996) como “*feed-back* conversacional positivo”. Este reforzamiento será óptimo cuando posea un contenido sincero y sencillo, acompañado de componentes no verbales adecuados pero, sobre todo, debe ser pertinente al momento y situación.

La tercera (O: *offer*) es “ofrecer ayuda y motivación”. A través de esta habilidad el alumno puede revelar confianza y apoyar a sus compañeros al enseñarles algo que no pueden realizar pero él sí sabe cómo lograrlo. Asimismo, desarrollar esta habilidad incluye hablar amablemente con un tono de voz amigable, mirándolo y pensando previamente lo que se va a expresar. Finalmente, esta habilidad incluye

también que el alumno sepa recibir respetuosamente la respuesta ante la ayuda brindada.

Valles (1996) considera el recibir respetuosamente una respuesta, como el saber aceptar una crítica. Esta es una de las destrezas que requiere mucha capacidad de escucha, así como de madurez. Esta habilidad le permite a la persona escuchar, interiorizar, reflexionar y aceptar la crítica recibida, ya que es en beneficio propio, y permite a la persona mejorar y cambiar su conducta.

La cuarta (R: *recommend*) es “recomendar cambio”. Esta habilidad conlleva a que el estudiante brinde sugerencias para mejorar si observa que un compañero no realiza bien su función o que tiene algún inconveniente al llevar a cabo una tarea o no haya comprendido algún tema. Sin embargo, esta sugerencia brindada debe ser argumentada e ir acompañada con los tonos de voz óptimos y gestos adecuados. Asimismo, si se emplea esta habilidad, el alumno puede mostrar su postura sobre la recomendación, es decir, si está de acuerdo o no, de manera agradable.

Asimismo, Valles (1996) complementa el mostrar su postura, con el saber defender sus propios derechos, ya que aquí el estudiante debe ser consciente de sus derechos, pueda darse cuenta cuando existe una falta y logre expresar oportunamente su defensa. Añadido a esto, el respetar los derechos de los demás es una consecuencia lógica sobre la defensa de nuestros propios derechos. Como lo menciona Valles (1996), “si queremos que nos respeten, debemos respetar”.

La quinta (E: *exercise*) es “ejercer un buen autocontrol”. Esta habilidad le permite al alumno ser paciente, saber esperar, pensar y recolectar información antes de brindar una respuesta. Asimismo, le hace posible expresarse de manera natural al momento de comunicarse y hacer lo mejor para el grupo, muy aparte de sus gustos y preferencias, respetando, de esta manera, sus acuerdos.

Siguiendo con este planteamiento, Valles (1996) menciona que cada persona posee la habilidad de manejar su comportamiento sin necesidad de estímulos externos, como podrían ser los reforzamientos. Esta habilidad se traduce como autocontrol.

Este tipo de habilidades, como lo afirma Ferreiro (2009), favorecerá que los estudiantes “puedan ser más maduros social y emocionalmente”. De esta manera, se reafirma nuestro pensar sobre que el aprendizaje cooperativo y las habilidades sociales forman a los alumnos para desarrollarse de manera exitosa en la comunidad.

Dada esta importancia, será necesario que los docentes dediquen tiempo a la enseñanza y a la práctica permanente de estas habilidades a través de estrategias pertinentes. No basta con decir “realicen un trabajo en grupo” sin haber previamente desarrollado estas habilidades, ya que esto va a generar que se produzcan conflictos, no se logre la cooperación o se tergiverse el objetivo de trabajar en grupos cooperativos.

Morales (2007; citado por SIA, 2008) menciona que: “saber trabajar en equipo es una competencia profesional que no se va a aprender si no se ejercita y evalúa durante el proceso de enseñanza-aprendizaje”. Será importante, entonces, reflexionar en torno a estos momentos, ya que a través de este proceso podremos variar actitudes, tanto profesores como estudiantes, para mejorar como equipo.

Como se observa, las habilidades básicas son clave para el éxito del aprendizaje cooperativo; no obstante, no se trata de desarrollar todas las habilidades sociales de un solo bloque, sino que se trata de escoger las adecuadas según los objetivos que se requiera cumplir, modelar y practicar. Al ser SCORE las cinco habilidades sociales básicas para el desarrollo del aprendizaje cooperativo, son las habilidades base que tomaremos en cuenta al momento de evaluar nuestra muestra. En el siguiente apartado, examinaremos las dimensiones en las cuales se desarrollan las habilidades sociales.

1.3. Dimensiones de las habilidades sociales

Cuando se habla de habilidades sociales, es necesario analizar cuáles son las dimensiones en que se desarrollan. De acuerdo con Bandura (1976), podemos analizar tres distintas dimensiones, las cuales se encuentran interrelacionadas.

La primera de ellas es la dimensión ambiental. Aquí prevalece el ambiente natural donde el niño se desarrolla. Los contextos donde es criado y educado pueden

ser vistos desde dos niveles: como una fuente de aprendizaje de habilidades sociales y como un espacio de oportunidades para actualizar lo aprendido.

En la niñez existen contextos frecuentes. Uno de ellos es el contexto familiar, más conocido como “el hogar”. Es el primer contexto social del niño, ya que aquí es donde se aprenden los primeros comportamientos interpersonales. La familia cumple un rol importante por ser el mayor agente de socialización en la sociedad; en este sentido, los padres y hermanos son los primeros modelos significativos, ya que no solo son modelos de comportamiento sino que también son los que moldean el comportamiento social a través de la disciplina.

Los elementos que poseen un gran impacto en el desarrollo de las habilidades sociales son el estilo familiar, los patrones de recompensa y el castigo, y el sistema de creencias y valores.

Otro entorno en el cual se desarrolla es el contexto escolar, conocido como el segundo gran agente de socialización. La escuela posee dos tareas principales: la educación y la formación. Aquí es donde el niño expande sus relaciones interpersonales con los demás adultos significantes y con su grupo de pares.

En este entorno es importante resaltar la relación entre profesor-alumnos. Patterson (1975; citado por Milicic, 1994), recalca que el profesor es aquel que tiene gran poder e influencia en la vida del niño. Por ello, en varios contextos el docente cumple el rol de ser modelo de conductas sociales y un moldeador de comportamientos. De igual modo, las metodologías educativas utilizadas en el salón de clases son de gran influencia en el desarrollo social del niño, ya que al trabajar en grupo, se logra estimular las relaciones interpersonales. Hallinam (1981; citado por Milicic, 1994) menciona que las clases organizadas en pequeños grupos estimulan mucho más las relaciones interpersonales cercanas y reducen el grado de alumnos aislados en el contexto escolar.

Existen factores físicos dentro de este contexto que también afectan el desarrollo social, entre estos podemos rescatar: la ubicación del salón de clases dentro de la escuela, el espacio del salón y la distribución de las carpetas.

Simultáneamente existe otro contexto: el grupo de pares. Aquí la interacción con sus iguales proporciona la oportunidad de aprender normas sociales y diferenciar entre los comportamientos correctos según la ocasión. El pertenecer a un grupo de amistades ayuda al niño a autoconocerse y reforzar las habilidades sociales. El grupo funciona como un agente regulador, el cual ayuda al niño a discernir entre lo bueno y lo malo en el ámbito de las relaciones interpersonales. Las amistades, dentro de un espacio social, permiten ciertos comportamientos que dentro de otros contextos no se darían.

Otra de las dimensiones es la personal. Dentro de esta dimensión podemos encontrar dos elementos que serán determinantes dentro de la adquisición y desarrollo de las habilidades sociales.

Los primeros son los elementos constitucionales, que son los factores que afectan la conducta. Dentro de este tipo de elemento, el temperamento es considerado como el de mayor impacto en la conducta social, ya que involucra una gama de comportamientos que caracterizan la conducta del sujeto. Tomas y Chest (1977; citado por Milicic, 1994) dividen a la niñez en tres diferentes categorías temperamentales: niños fáciles, que vienen a ser los que se adaptan fácilmente a los cambios ambientales y poseen buen humor; los niños difíciles, que son los que tienden a sobre-reaccionar, evitan los cambios ambientales y se adaptan a ellos con dificultad, y poseen mal humor; y, finalmente, los niños lentos, los cuales tienen un bajo nivel de actividad, se demoran en adaptarse a los cambios, y sus reacciones presentan baja intensidad.

Por otro lado, el género es considerado otro factor que afecta la conducta. Esto se debe a que existe una diferencia entre el tiempo de desarrollo dependiendo si es niño o niña. Las niñas presentan habilidades verbales y perceptivas más desarrolladas. Los niños presentan conductas impulsivas y agresivas más desarrolladas. Finalmente, el atractivo físico puede también ser considerado otro factor, debido a que los niños populares son considerados más atractivos por sus pares.

En segundo lugar, se encuentran los elementos psicológicos, entre ellos se tienen a los factores cognitivos y los afectivos. Dentro de los factores cognitivos se

hace presente la inteligencia, habilidad que subyace al desarrollo social, donde se considera el coeficiente intelectual y el procesamiento cognitivo. Dentro de la inteligencia, se presentan dos tipos de estilos cognitivos, uno de ellos es el estilo impulsivo, donde se presentan tiempos de reacción rápidos; no siguen las instrucciones correctamente porque no se toman el tiempo necesario para comprender la información. Dentro de este grupo se puede hallar a los niños que presentan una baja tolerancia a la frustración. El segundo estilo cognitivo es el reflexivo, en el cual se dilatan las respuestas, porque se consideran todos los detalles antes de responder. Poseen buena capacidad para organizarse, pero casi nunca logran cumplir con lo que se proponen, porque el tiempo no les alcanza por estar concentrados en aspectos irrelevantes.

Por otro lado, se encuentran los factores afectivos, los cuales pueden verse desde dos niveles: en un primer nivel se considera el reconocimiento y etiquetamiento de la expresión de emociones de otros y, en un segundo nivel, se toma en cuenta el aprendizaje de modos adecuados para expresar una variedad de sentimientos y emociones. La autoestima es uno de los aspectos predominantes dentro del desarrollo de la niña, ya que involucra la autovaloración y la eficacia personal.

A estas dimensiones se les agrega la dimensión conductual, que se refiere a los rasgos específicos de las interacciones sociales. Estos se presentan en las interacciones sociales y facilitan el intercambio social. La apertura es uno de los atributos básicos, ya que permite mostrarse ante los demás y ser receptivo. A su vez, la cordialidad y la asertividad son rasgos importantes en las personas socialmente competentes.

Considerando que estas dimensiones son donde se logra desarrollar las habilidades sociales, es importante poder conocer cómo es que estas habilidades se pueden adquirir. En el siguiente apartado mencionaremos algunas técnicas para desarrollar las habilidades sociales.

1.4. Técnicas para desarrollar habilidades sociales

Como se mencionó al inicio de nuestro capítulo, estas habilidades involucran un conjunto complejo de conductas que permitirán el desempeño eficaz del sujeto

dentro de su entorno como un agente activo dentro de la sociedad. Asimismo, como lo manifiesta Monjas (1997), las habilidades sociales son conductas aprendidas.

Existen varios modelos de adquisición de las habilidades sociales que explican cómo pueden ser aprendidas. Del entrenamiento de ellos, de manera sistemática, unido a los factores ambientales, depende que se realice, aprenda e interiorice una conducta socialmente competente. Las técnicas que nos permiten este aprendizaje van desde la imitación hasta las técnicas cognitivas.

La técnica de la **imitación** busca mostrar al niño modelos para que realice los comportamientos requeridos de forma presencial o audiovisual. El aprendizaje es observacional, ya que la participación del niño es pasiva. Los modelos mostrados deben representar una amplia variedad de comportamientos, para que, de ese modo, el niño pueda reflexionar acerca de la variedad de respuestas ante un comportamiento. Son importantes las recompensas inmediatas frente a la aparición de la conducta deseada.

Otra de las técnicas es la **instrucción**. Estas son indicaciones dichas de manera clara, concisa, sobre conductas que serán el objetivo de la enseñanza. A través de estas instrucciones, se le proporcionan al niño las formas en que este debe realizar una acción, actuar o decir, y cómo decir. Estas instrucciones se deben brindar al inicio de las sesiones para que el sujeto pueda identificar la conducta, practicarla, evaluarla y aplicarla en contextos reales. Como lo dice Valles (1996), estas instrucciones tienen un carácter correctivo y pueden indicarle al niño la diferencia que existe entre su conducta y el criterio de referencia. Vallejo (1993) (citado por Valles, 1996), señala que para que las instrucciones sean eficaces, estas deben ser: breves, claras y cortas, y deben recalcar los contenidos importantes.

Del mismo modo está la técnica del **modelamiento**, conocida también como “aprendizaje por observación”. La observación permite tener un conocimiento inicial de cómo se pueden adquirir las habilidades sociales. En esta técnica donde se desarrollan nuevas competencias para manejar diversas situaciones a través de la observación de los comportamientos de los que lo rodean. Sin embargo, este aprendizaje depende mucho de la cantidad de oportunidades de observación de modelos que se logre tener.

Valles (1996) considera que además de los modelos de nuestra familia, pares, amigos y profesores, podemos encontrar otros canales de modelado como las representaciones de la realidad, como la televisión, el cine y videos.

Observar cómo se desenvuelve eficazmente otra persona en una situación de interacción social, constituye una fuente de aprendizaje por efectos del modelado comportamental (Bandura, 1969; citado por Valles, 1996).

Adicionalmente existe la técnica del **reforzamiento**, la cual es una técnica de modificación de conducta, la cual, a través de alabanzas y reconocimientos, busca que el sujeto mejore o mantenga una determinada conducta.

El reforzamiento positivo es un proceso a través del cual las respuestas aumentan, porque son seguidas por una recompensa o suceso favorable (Michelson et ál. 1987; citado por Valles, 1996: 179).

Para que el reforzamiento sea efectivo, como lo afirma Valles (1996), ese debe ser funcional, situacional, inmediato y contingente; y debe aplicarse con programas establecidos. Esta técnica tiene dos comportamientos importantes: la instigación, que es la estimulación positiva frente a una conducta, y el moldeamiento, el cual tiene por objeto reforzar los comportamientos finales.

Según Ribes (2011), las recompensas pueden ser: comentarios positivos, privilegios especiales o, incluso, regalos. Es importante que las recompensas sean inmediatas a la aparición de la conducta esperada. A esta acción se le conoce como reforzamiento inmediato, el cual va disminuyendo a medida que se afiance la conducta esperada. Por el contrario, el reforzamiento continuado es el que utiliza las recompensas cada vez que se requiere de la aparición de la conducta.

El reforzamiento tiene tres finalidades claras. En primer lugar, busca lograr la apropiación de conductas sociales en el niño a través del reforzamiento externo. También busca darle la oportunidad de reconocer la conducta y valorarla; y, por último, propone que el niño aprenda a dar y recibir reforzamientos dentro de diversas situaciones sociales.

Por otro lado, tenemos al **role playing** que es considerada una de las técnicas de modificación de conducta, empleado mayormente dentro del entrenamiento de habilidades sociales. También denominada representación de papeles o ensayo conductual, esta técnica permite al sujeto ensayar una conducta sin fuertes

consecuencias. Dentro de ella se le pide al sujeto que se comporte o desempeñe de una forma determinada. Asimismo, se practica “bajo la supervisión del monitor experto o profesional” (Eirsler y Hersen, citados por Valles, 1996).

Es a través de esta técnica que el sujeto aprende nuevas conductas, modifica o refuerza otras. La nueva conducta será practicada bajo la supervisión del experto hasta que el sujeto la interiorice o se apropie de ella, logrando, de esta manera, poder hacer frente exitosamente a situaciones problemáticas.

Según Gil y García (1993; citados por Valles, 1996), el ensayo conductual posee dos modalidades de aprendizaje. Una de ellas es el “ensayo real”, aquí la conducta se pone en entrenamiento en un contexto real, como el grupo de entrenamiento. La segunda es el “ensayo encubierto” donde el contexto imaginario en donde el sujeto practica previamente antes de realizarlo en una situación real. El éxito de esta técnica se logra cuando el sujeto posee la información para lograr un buen desempeño.

También se encuentra la técnica de la **retroalimentación**. Esta técnica busca brindar a la persona información positiva y pertinente acerca de algún aspecto de la conducta realizada, con el objetivo de que la modifique o mejore.

Wilkinson y Carter (1982; como se citó en Caballo, 1999), señalan que para que el *feed-back* sea objetivo este debe: precisar la conducta que se va a retroalimentar, enfocarse en la conducta, ser detallada, explícita y específica, ser brindada a máximo tres conductas, proporcionarse directamente a la persona, enfocarse en lo positivo con recomendaciones para la mejora y cambio; y, por último, adecuarse al contexto de los actores.

Finalmente, como lo afirman Gil y García (1993); Vallejo et ál. (1994); e Izquierdo (1988) y otros (citados por Valles, 1996), para brindar retroalimentación se pueden aplicar dos formas: verbal o videográfica, dependiendo del grado de afinidad que tengan los interlocutores.

Igualmente, está la técnica de **generalización**, la cual es la “capacidad de incrementar la eficacia en la aplicación de la habilidades sociales, fuera del marco de enseñanza” (Ribes, 2011). Es decir, si es que se quiere que el cambio sea funcional y

efectivo, debe darse con frecuencia y en muchas situaciones con diversas personas. Lo que se busca es que el niño logre emplear las habilidades sociales dentro de su diario vivir.

Asimismo, encontramos un grupo de técnicas para la reducción de la ansiedad. Como lo afirma Martínez (1992; citado por Valles, 1996), la ansiedad es uno de los factores que afecta e, incluso, inhiben el desarrollo de las habilidades sociales. Ante ello, en busca de contrarrestar este obstáculo, se proponen **técnicas de relajación y respiración**, así como también de **desensibilización sistemática**. La relajación muscular es una técnica que consiste en mecanismos de relajación y tensión muscular de los diversos grupos musculares, realizados progresivamente y acompañados de una respiración adecuada. En cambio, la desensibilización sistemática es una técnica que consiste en identificar el factor o estímulo de la ansiedad, como el pánico escénico, para poder trabajar sobre ello para que pueda ser bloqueado o superado. Los pasos establecidos: “detección de las situaciones que provocan ansiedad social, información al sujeto de las características de la técnica, detección de la conducta incompatible con la ansiedad, construcción de la jerarquía de la ansiedad y desestabilización propiamente dicha” (Valles, 1996).

Del mismo modo, existen **técnicas cognitivas**. Estas, como lo afirma Vallejo (1994; citado por Valles, 1996), son técnicas de tipo cognitivas y cognitivo-conductuales, que se han desarrollado y aplicado como complemento de otras, con el fin de atacar y disminuir aquellos factores del propio sujeto que impiden que se desarrollen las habilidades sociales de forma competente. Entre las principales técnicas cognitivas se encuentran, la terapia racional emotiva, la cual es una terapia que se encuentra dentro del enfoque cognitivo conductual y se fundamenta en cómo, tanto las emociones como los comportamientos, son el resultado de las creencias del sujeto y de su apreciación de la sociedad.

Según Ellis (1993; citado por Valles, 1996), este comportamiento social inapropiado puede iniciarse a partir de pensamientos incorrectos que posee el sujeto, reacciones emocionales exageradas o deficientes (agresión ante una burla) o por modelos de conducta disfuncionales. Cabe mencionar que las ideas o pensamientos

erróneos que tiene el sujeto, desarrollan ansiedad ante una situación negativa, determinada así por la interpretación que le da el sujeto a dicho momento.

Ante este momento, el sujeto tiende o puede desarrollar tres tipos de pensamiento: condenatorio, en donde el sujeto manifiesta que es malo; tremendista, en el cual el sujeto destaca lo negativo de la realidad; e insoportable, en el cual magnifica lo intolerable de la situación.

Una vez conocidos estos pensamientos, la terapia racional emotiva buscará contrastar los pensamientos irracionales con la realidad a través de un análisis lógico, para poder luego reemplazar este tipo de pensamientos por unos más apropiados y funcionales para la persona.

El desarrollo de estas técnicas busca ayudar a las personas que requieren cambiar sus creencias absurdas o irrazonables y su visión social inapropiada, para que después puedan ellas aprender y desarrollar las habilidades sociales de manera óptima. Asimismo, permitirá al sujeto generalizar las conductas ya educadas y aplicarlas dentro de su propio desarrollo y entorno.

Otra de las técnicas cognitivas es la **solución de problemas**. Si bien es una técnica, cabe mencionar que es uno de los componentes más importantes dentro del desarrollo de las competencias sociales. El objetivo de esta técnica es modificar la manera negativa o poco apropiada en la cual los sujetos afrontan situaciones conflictivas. Uno de los recursos que se pueden utilizar son los conflictos que se presentan con mayor frecuencia en el aula, no obstante, debemos señalar que estos también sirven como enseñanza.

D'Zurilla y Goldfried (1985; citado por Valles, 1996) definen esta técnica como un proceso conductual, el cual hace que se disponga de una variedad de alternativas u opciones para solucionar un problema y, por medio de este, el sujeto pueda escoger la que sea más adecuada y eficaz ante una determinada situación.

Valles (1996) menciona que esta técnica consta de cinco fases: orientación hacia el problema, definición y formulación del problema, generalización de soluciones alternativas, toma de decisiones, y ejecución y verificación de la solución.

A través de esta técnica se busca mermar la impulsividad, reflexionar ante una situación de conflicto y afrontar con éxito una determinada situación de conflicto ante la elección más apropiada de solución.

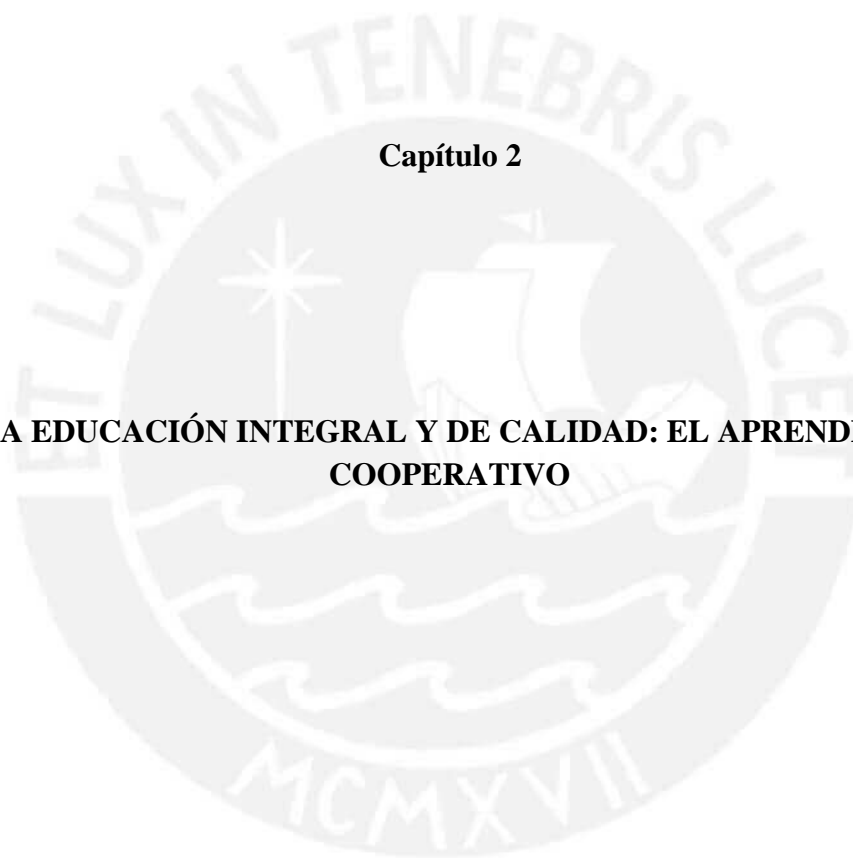
Por su parte, Spivack y Shure (1974; citados por Valles, 1996) afirman: “las personas que poseen habilidades de solución de problemas cognitivos interpersonales, son las que consiguen un adecuado ajuste social”; no obstante, las personas que no las poseen, las pueden lograr a través del aprendizaje y práctica.

Valles (1996) refiere que las habilidades cognitivas interpersonales son: “el pensamiento de soluciones alternativas y el pensamiento consecuencial, la sensibilidad cognitiva ante la existencia de problemas interpersonales, la toma de perspectiva interpersonal y el pensamiento causal social”.

En este apartado hemos podido resumir, a grandes rasgos, algunas de las técnicas que pueden ser utilizadas dentro del aula de clase. Consideramos que estas son las que más se adecúan para el trabajo con niños de segundo grado del nivel de primaria. No obstante, requieren ser contextualizadas y modificadas dependiendo de las características y necesidades del grupo.

Capítulo 2

**UNA EDUCACIÓN INTEGRAL Y DE CALIDAD: EL APRENDIZAJE
COOPERATIVO**



UNA EDUCACIÓN INTEGRAL Y DE CALIDAD: EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

El aprendizaje cooperativo surge años atrás como oposición a la educación individualista, en la cual los protagonistas eran los docentes y donde los alumnos eran simples receptores de “conocimientos”, y de los cuales solo algunos sobresalían por tener un alto coeficiente intelectual, quedando rezagado el resto del alumnado.

Por este motivo es que esta metodología busca que el aprendizaje no se dé a través de la memoria, sino que se construya y reconstruya a través del intercambio de ideas entre los alumnos, la investigación y el desarrollo del pensamiento reflexivo. Asimismo, busca no solo brindar una educación de calidad, sino una educación que tenga la capacidad de atender a la diversidad, respetando los ritmos de aprendizaje, intereses, fomentando la convivencia, el respeto a las diferencias y demostrando la importancia que tiene aprender ayudándose los unos a los otros.

No obstante, para poder aplicarla es necesario poseer conocimiento teórico de los elementos básicos, componentes de una clase cooperativa y las diversas estrategias que se pueden desarrollar como parte de esta metodología; puntos que brindaremos en el presente capítulo, haciendo hincapié en la importancia que tiene el desarrollo de habilidades sociales en los alumnos para lograr los resultados que presenta el aprendizaje cooperativo.

2.1. Generalidades del aprendizaje cooperativo

Cuando mencionamos “aprendizaje cooperativo” no hacemos alusión a una metodología improvisada, esto debido a que a principios del siglo XIX autores como Dewey, Freinet, Piaget y Vigotsky, aportaron, a partir de sus investigaciones, las bases teóricas sobre la noción y práctica del aprendizaje cooperativo.

Piaget, por su lado, tras años de estudio sobre el pensamiento infantil, como el equilibrio y desequilibrio de las estructuras cognitivas, y los sistemas cognoscitivos, notó que era la interacción entre las personas la que hacía posible el desarrollo de conflictos cognitivos y, por ende, la construcción del aprendizaje a través de la reflexión, formación e incorporación de estructuras intelectuales superiores en cada uno de ellos. De esta manera, Piaget sentaba las bases de su

pensamiento y concebía a la “interacción como el núcleo del proceso de enseñanza-aprendizaje, y el conocimiento como algo que se genera [...] se coconstruye o construye conjuntamente” (Guevara, 2001: 12).

Como se observa, a partir del pensamiento de Piaget podemos determinar que, a nivel cognitivo, el aprendizaje cooperativo que fomenta la interacción entre pares hace posible que los alumnos (cada uno de ellos con sus propias habilidades, conocimientos y maneras de pensar), al interactuar e intercambiar información u opiniones dentro del trabajo, reflexionen, replanteen sus pensamientos, compartan saberes, debatan, reestructuren sus saberes previos, organicen y construyan nuevos conocimientos de manera conjunta, reflexiva y significativa. En suma, el pensamiento piagetiano nos lleva a concluir que la interacción es pieza fundamental dentro de la organización y coconstrucción del conocimiento, permitiéndole al sujeto avanzar a un nivel de mayor sabiduría.

Por otro lado, Dewey (1859-1952, citado por Vera 2009), quien acogiendo las ideas del movimiento del aprendizaje cooperativo, aportó y apoyó en la preparación de métodos que permitieron seguir recogiendo pruebas sobre el proceso del trabajo en grupo y la importancia de este movimiento dentro del aprendizaje. Y es que para este pedagogo el conocimiento se construía a partir de la interacción entre las personas y se realizaba de una manera sistemática dentro de un entorno escolar.

Vigotsky (1979 citados por Carrera y Mazzarella 2001), por su parte, propone un enfoque sociocultural aportando, a través de él, una clave más que fundamenta el desarrollo de la metodología cooperativa. A partir de su teoría, Vigotsky (citado por Guevara 2001), plantea que las relaciones sociales son el inicio del desarrollo intelectual y de los procesos de aprendizaje, resaltando, de esta manera, el aspecto social del aprendizaje y la importancia e impacto que tiene el entorno y las personas que se encuentran dentro de él para el proceso de aprendizaje del niño.

Asimismo, este autor nos menciona que gracias al apoyo que recibe el niño, ya sea de un niño experto o un adulto, este podría responder y superar dificultades en su aprendizaje que antes, de manera individual, no logró alcanzar. Si vemos esto en el contexto educativo nos damos cuenta, por ejemplo, del gran apoyo que son los

pares en la explicación de una indicación brindada previamente por el docente y que en un inicio puede no ser comprendida totalmente por un alumno.

A partir de estas investigaciones, cada uno de estos autores coincide en el impacto positivo que tienen la interacción entre pares y la influencia de la cultura dentro la construcción del conocimiento y del desarrollo humano. Dentro del ámbito escolar, nos muestra los beneficios que genera, no solo a nivel cognitivo sino social, la enseñanza e interacción entre los alumnos dentro de un entorno de aprendizaje cooperativo, en donde son los alumnos los protagonistas y el docente un mediador dentro de ese proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ante lo mencionado, se observa cómo, desde años atrás, las investigaciones buscaban mejorar la educación y que todos los alumnos tuvieran la oportunidad de aprender activa y significativamente a través de la interacción, reflexión y cooperación; logrando de esta manera romper con la barrera de la educación individualista.

A partir del estudio de estos autores, otros investigadores contemporáneos siguen estudiando esta metodología y han expuesto qué implica desarrollar una metodología cooperativa y la importancia que tiene, actualmente, dentro de la educación.

Un claro ejemplo de ello son los autores Johnson y Johnson (1991), quienes mencionan que “el aprendizaje cooperativo es un trabajo instruccional, basado en pequeños grupos que se esfuerzan por alcanzar metas de aprendizaje significativas, para cuyo logro se consideran mutuamente dependientes”. Es decir, no solo se trata de que cada miembro del equipo logre alcanzar un objetivo propio sin tener en cuenta a los demás, sino que el grupo logre alcanzar el objetivo común planteado si y solo si los demás logran obtener los suyos.

Para complementar esta definición, Guevara (2001) nos muestra que si bien es una modalidad de trabajo en grupo, se debe enfatizar en la importancia que tiene la interacción activa entre sus miembros, ya que es esta la que les va a permitir vivir de manera directa lo que significa el proceso de aprendizaje significativo. Y es que en esta metodología, como lo afirma Ross (1999), “a través del doble intercambio:

docente-alumno y alumno-alumno”, enseñan y aprenden todos, motivados por sus objetivos, compartiendo responsabilidades y conocimientos, y siendo ellos los coautores en este proceso.

Cabe mencionar, como lo afirma Rey Cerrato (2009), que la cooperación es un valor que se aprende mientras uno crece y qué mejor forma de aprenderlo que realizándolo en un entorno educativo que plantea esta metodología. Y es que es a través de ella que se fomenta la participación, se promueve una convivencia armónica desde la aceptación de las diferencias, la trasmisión de valores para la vida, el reconocimiento de las habilidades de la persona y el trabajo colectivo.

De esta manera vemos como el aprendizaje cooperativo no solo busca que los alumnos se desarrollen a nivel intelectual, sino que logren desarrollarse de manera integral, ya que fomenta la convivencia promoviendo la integración e inclusión. Es decir, los alumnos aprenden cómo desenvolverse activa y eficazmente en la sociedad, a partir del ejemplo más cercano de sociedad que tienen: un salón de clases.

Finalmente, después de lo presentado, podemos concluir que el aprendizaje cooperativo es una metodología que busca desarrollar el proceso de aprendizaje a través de la interacción de los alumnos con personas de su entorno. Para lograr ello, esta metodología emplea básicamente trabajos en grupos pequeños, al interior de los cuales los miembros del equipo se organizan, interactúan, intercambian conocimientos, se apoyan entre sí y trabajan de manera conjunta para lograr un objetivo en común, el cual será alcanzado únicamente si los miembros del equipo logran alcanzar sus propios objetivos. De esta manera, todos aprenden no solo aspectos cognitivos, sino que logran, a través del aprendizaje y desarrollo de habilidades sociales, aprender a trabajar y participar en comunidad, respetando sus diferencias y colaborando entre ellos para que continúen desarrollándose y aprendiendo.

Aprendizaje cooperativo es una metodología que es rica teóricamente y busca en la práctica brindar una educación de calidad. No obstante, se deben tener en cuenta los principios básicos que presentan Johnson, Johnson y Holubec (1990; 1999; citados por Díaz Barriga, 2003:111) para el buen desarrollo de la misma. A lo

largo de este capítulo, se mencionarán y desarrollarán estos principios, logrando mostrar con él su importancia dentro del aprendizaje cooperativo.

2.2. Características del aprendizaje cooperativo

Existen ciertas características principales que deben tenerse en cuenta dentro de este tipo de metodología, para que se logre un eficaz desenvolvimiento de los miembros del grupo. Como se sabe, el motor del aprendizaje requiere de la interacción y las conductas interpersonales; esta afirmación proviene de las teorías planteadas por Vigotsky, autor anteriormente mencionado.

Johnson, Johnson y Holubec (1990; 1999; citados por Díaz Barriga, 2003:111) mencionan que las características básicas de la metodología cooperativa son: interdependencia positiva y participación, interacción cara a cara, habilidades sociales, responsabilidad individual y análisis del proceso.

2.2.1. Interdependencia positiva y participación

En el aprendizaje cooperativo se reclama la necesidad de hacer participar a los alumnos dentro de su proceso de enseñanza-aprendizaje, promoviendo, de esta manera, que el aprendizaje sea vivencial y el alumno no sea solo un receptor de conocimientos. De lo que se trata es que el alumno reflexione y haga suyo el aprendizaje.

Según Ferreiro (2009), la participación requiere de dos momentos, uno de interactividad y otro de interacciones como unidad. Es decir que el aprendizaje cooperativo equivale a la unión de momentos de trabajo individual y de momentos de trabajo con otros. Un claro ejemplo de ello se produce a través de la dinámica del rompecabezas, en la cual cada miembro del grupo se vuelve experto en un aspecto que contribuye a desarrollar el trabajo, y posteriormente regresa a su equipo para aplicar y compartir con sus compañeros de grupo lo aprendido; de esta manera se desarrolla el trabajo para lograr alcanzar el objetivo grupal trazado.

Este autor propone algunas formas de participación, las cuales consideramos que son importantes de rescatar, ya que estas pueden y deben fomentarse dentro de las aulas de clase. Estas formas son: escuchar, debatir, empleo de juegos didácticos organizados, leer, reflexionar, aplicación de simulaciones, observar, procesar

información, aplicar experimentos en clase, trabajar en equipo, resolución de ejercicios, investigación en equipo, presentación de tareas, visitas guiadas, prácticas de campo, creación de propuestas, plantear proyectos y tomar decisiones. No obstante, cabe mencionar que el docente que promueve estas formas de participación debe adaptar y escoger las más convenientes según los objetivos a desarrollar, los momentos y el grupo en el cual se aplicará.

Si bien es importante la participación dentro del aprendizaje cooperativo, será aún mayor la manera o forma en la que esta se realice. Los alumnos pueden interactuar dentro de un grupo, no obstante, como lo afirma Guevara (2001), “solo cuando los alumnos se sientan ligados se habrá logrado desarrollar la interdependencia positiva”. Es decir, solo cuando los alumnos se den cuenta de la importancia que posee el rol que asume cada uno de los integrantes del grupo, sumado con el esfuerzo y compromiso conjunto, se habrá logrado desarrollar ese sentir de interdependencia social.

El aprendizaje cooperativo brinda mucha relevancia a este principio, ya que este elemento promueve la empatía y la unión del equipo, en donde cada uno asume una responsabilidad individual, la cual será fundamental desarrollar para alcanzar el éxito grupal. No se trata de que solo algunos aprendan y el resto no toma importancia si participó o no del trabajo, sino que tal es el grado de interdependencia que en ellos surge el interés por asegurarse también de que sus compañeros estén aprendiendo, celebrar sus logros y seguir motivándolos para que sigan avanzando. Como lo mencionamos al inicio del presente capítulo, el éxito del grupo depende del éxito de cada uno de sus integrantes.

De esta manera, es a través de la interdependencia positiva que los alumnos observan a la cooperación como una condición necesaria para el logro que se pretende alcanzar. Asimismo, cada estudiante facilita y motiva los esfuerzos de sus compañeros por aprender, generando en ellos también una automotivación e incremento de su autoestima.

Como lo afirma Ferreiro (2009), la interdependencia positiva no solo va a permitir que los alumnos desarrollen nociones cognitivas, sino que paralelamente adquieran y desarrollen habilidades sociales que son fundamentales para el desarrollo

de la inteligencia emocional, de modo tal que el alumno incorpora también conductas, actitudes y valores para toda su vida. Es entonces, a partir de la interdependencia positiva que los estudiantes logran no solo aprender sino potenciar las relaciones positivas y solidarias, aprendiendo a comunicar sus ideas de manera asertiva, siendo tolerantes, respetando y valorando las diferencias de sus compañeros.

A partir de lo expuesto, podemos concluir que al desarrollarse la interdependencia positiva entre los miembros del grupo, se busca que los alumnos maximicen su aprendizaje, compartan recursos y valores, asuman un compromiso, y unan y organicen sus esfuerzos para el logro del objetivo en común.

2.2.2. Interacción cara a cara

Si bien es cierto que la metodología del aprendizaje cooperativo implica la utilización de grupos pequeños, es importante también la manera en la cual sus miembros estarán ubicados.

La manera más adecuada será el estar organizados de manera circular. A través de ella, los alumnos pueden tener una visión panorámica del grupo, identificarse como miembros de este y, sobre todo, gracias a la proximidad, desarrollar una interacción cara a cara.

Este tipo de interacción les permite dialogar, intercambiar conocimientos, explicar cómo desarrollar un problema a partir de sus saberes previos, solucionar conflictos, apoyarse mutuamente y, sobre todo, establecer una conexión visual con cualquiera de los integrantes cuando estos participen, logrando también desarrollar un aprendizaje significativo. Como lo mencionamos en el primer capítulo, la mirada dentro de un intercambio de palabras es considerado signo de escucha activa, a través del cual los miembros del equipo demostrarán interés por lo que se conversa, planea y acuerda como grupo.

Cabe mencionar, también, que el sentarlos en grupo no asegurará cien por ciento la interacción activa de todos los miembros, es por eso que las habilidades sociales de los estudiantes y la mediación del docente serán también fundamentales para el modelado de una buena y efectiva interacción entre los estudiantes y la creación de este ambiente de aprendizaje cooperativo.

2.2.3. *Habilidades sociales*

Uno de los cinco principios presentados por Ferreiro (2009), que va a permitir desarrollar el aprendizaje cooperativo, es la adquisición de habilidades sociales. Como se desarrolló en el capítulo 1, podemos referirnos a todas aquellas conductas que les van a permitir comunicarse asertivamente, llevar a cabo sus responsabilidades y cooperar con sus compañeros.

Como lo menciona Guevara (2001), el aprendizaje cooperativo va a exigir que los alumnos desenvuelvan habilidades que les faciliten el poder intercambiar ideas y sentimientos, por turnos, de manera clara; respetar los puntos de vista de sus compañeros, reaccionar y resolver de manera pacífica y constructiva en caso de presentarse algún conflicto. Por otro lado, el estudiante necesita contar con habilidades para decidir y organizar tanto las actividades como el grupo.

Estas habilidades son, por tanto, necesarias para el óptimo funcionamiento tanto a nivel de aprendizaje como de desarrollo social. Se debe entender que estas habilidades, si bien las aprenden para trabajar en grupos pequeños y lograr objetivos grupales, a la vez les permitirán aprender habilidades que les permitirán desarrollarse en comunidad a lo largo de toda su vida.

2.2.4. *La responsabilidad individual*

Si bien es cierto que se trata de un trabajo en equipo, no significa que solo uno trabajará y el resto descansará. Cada uno de estos integrantes tendrá, por ejemplo, la tarea de dominar una parte del trabajo grupal que se le ha sido asignada. Esto representa una gran responsabilidad para el estudiante, ya que esta tarea representa su aporte individual para lograr el objetivo general del grupo.

En la medida que el estudiante asuma su tarea, siendo consciente de que esta es indispensable para conseguir las metas, se sentirá también responsable de los logros últimos de su equipo. Esto nos trae nuevamente a la mente otro elemento base anteriormente mencionado: interdependencia positiva.

Prieto (2007; citado por el Servicio de Innovación Educativa-UPM, 2008) señala que “el hablar de responsabilidad individual implica, por un lado, que cada uno sea responsable de contribuir de algún modo al aprendizaje y éxito del grupo.

Por otro lado, requiere que el estudiante sea capaz de demostrar públicamente su competencia”.

Díaz Barriga (2010), para complementar lo expresado, manifiesta que para lograr desarrollar este elemento base dentro del aprendizaje cooperativo, será necesario que el docente pueda evaluar los esfuerzos que realiza cada uno de los integrantes en pro de lograr el éxito del grupo, brindar retroalimentación tanto a nivel personal como grupal, y apoyar a los grupos para prevenir esfuerzos redundantes.

De este modo, es a través del aprendizaje cooperativo que cada uno es valorado y nadie se siente más importante que el otro, y todos tienen la oportunidad de demostrar sus talentos, logrando desarrollar de esta manera el principio de liderazgo compartido.

2.2.5. Análisis del proceso

Conforme los alumnos desarrollan su trabajo cooperativo, es necesario brindarles momentos específicos para que puedan reflexionar en torno al proceso de la actividad que desarrollan. Esto se realiza a manera de que los alumnos puedan revisar si se están cumpliendo los objetivos, para reorganizar las responsabilidades y planificar las actividades pendientes.

Guevara (2001) afirma que estos momentos son importantes para el grupo, ya que les permite “tomar conciencia del proceso como grupo y de los productos que rinde su trabajo”.

Entonces debemos ver y demostrar a los alumnos que estos momentos de reflexión son una oportunidad importante que les va a permitir identificar la manera en la que se relacionan, las actitudes que les permiten seguir avanzando como grupo y otras que será necesario variar, es decir, sus fortalezas y debilidades como grupo.

Como se observa, estos cinco elementos a desarrollar en nuestros alumnos son complementarios e importantes dentro de un grupo de aprendizaje cooperativo. En la medida que estos sean fomentados, motivados y desarrollados, permitirán que los alumnos sean y se sientan valorados, compartan conocimientos y descubran los beneficios que posee trabajar cooperativamente.

2.3. Componentes de una clase cooperativa

Si bien hemos desarrollado los componentes básicos para el aprendizaje cooperativo a nivel individual y grupal, existen otros elementos externos al alumno que son importantes y complementarios a los propuestos en el apartado anterior, los cuales debemos tomar en cuenta al momento de exponer una clase cooperativa.

2.3.1. Distribución del ambiente

El ambiente y, específicamente, la organización física que este posea será fundamental para el desarrollo pleno de los alumnos dentro de la metodología del aprendizaje cooperativo.

Zabalza (1996; citado por el Ministerio de Educación del Perú, s/f) menciona que: “El ambiente o contexto en el que se produce el comportamiento posee sus propias estructuras (límites físicos, atributos funcionales, recursos disponibles, etc.) que facilitan, limitan y ordenan la conducta de los sujetos”. Es decir que la disposición del mobiliario y el espacio influirán y determinarán la manera como los estudiantes se desenvolverán dentro de ella.

Un ambiente organizado físicamente, iluminado, ventilado, será un recurso que transmitirá a los alumnos tranquilidad, seguridad, orden, límites y, sobre todo, será un ejemplo para cada uno de ellos y la organización de su espacio personal. Así como un aula ordenada puede transmitir tranquilidad, un aula desordenada o con demasiados gráficos puede ser un gran distractor y, de esta manera, ser un obstáculo en el aprendizaje de los alumnos.

A partir de lo mencionado, para distribuir y organizar un ambiente de aprendizaje cooperativo se deben tener en cuenta, principalmente, los objetivos de la actividad a realizar, el tiempo para desarrollarla y la ubicación de los grupos para lograr una comunicación óptima entre sus integrantes y, sobre todo, la interdependencia positiva que tanto persigue esta metodología.

El uso de grupos de trabajo es una de las herramientas que brinda esta metodología; por ello, el docente debe organizar los escritorios o mesas de los alumnos de modo que el variar la composición de grupo sea una transición ágil y silenciosa. Para ello se necesita que la organización del espacio físico sea flexible.

Como lo mencionamos en el párrafo anterior, uno de los mobiliarios que tenemos presentes en las aulas son las mesas de trabajo. Para este tipo de actividad, Ferreiro menciona que las mesas redondas son más idóneas; no obstante, menciona también que en caso de no contar con este mobiliario, se pueden agrupar las carpetas individuales en forma circular.

El que los alumnos estén organizados en grupos, les permitirá mantener contacto visual (mirarse cara a cara) entre los integrantes al comunicarse, utilizar un volumen de voz moderado, determinar y compartir un espacio y asumir responsabilidades grupales a partir del uso de materiales comunes. Como lo menciona Guevara (2001), “los estudiantes tienen que contar con un espacio y pertenencias compartidas”, para poder desarrollar estas habilidades de cooperación. En líneas generales, este tipo de ubicación de las mesas asegura el tipo de proximidad que requiere esta metodología.

Una vez organizados los grupos, el docente debe prever la distancia espacial entre un grupo y otro, de modo que la comunicación y movimientos entre los miembros de un equipo no interfiera con la comunicación de otro grupo. Como lo manifiestan Johnson y Johnson (1999), una buena organización del aula “facilita la circulación y la interacción en el aula”, interacciones que no solo se producirán entre los miembros del grupo sino también con el docente.

Asimismo, esta separación entre grupos le permitirá al docente poder trasladarse por el salón durante el trabajo, observar las interacciones e interferir cuando sea necesario y evaluar.

Finalmente, debemos tener en claro que: “No hay una única disposición del aula que satisfaga todos los objetivos” (Johnson y Johnson, 1999); es decir, el docente dispondrá de esta organización dependiendo de los objetivos que persigue y el tipo de relaciones que pretende que establezcan sus alumnos.

2.3.2. Selección de materiales y objetivos

Los materiales son los recursos que el docente ofrecerá a los estudiantes para la realización de una actividad específica. Es decir, él, tras la revisión de las sesiones

a desarrollar y, específicamente, de los objetivos, decidirá cuáles son los materiales necesarios para que los alumnos puedan trabajar de manera cooperativa.

Cuando nos referimos a materiales, hacemos alusión no solo a útiles escolares, también nos referimos a las lecturas, libros de consulta, etc. Como se mencionó anteriormente, todo dependerá de los objetivos actitudinales y contenidos a desarrollar.

La diferencia entre la selección de materiales en la metodología de aprendizaje cooperativo y las demás metodologías recae en la distribución de los mismos. La forma en la que estos se encuentren repartidos, garantizará e incrementará la cooperación entre los miembros.

Es por este motivo que Johnson y Johnson (1999) manifiestan que “el limitar los recursos que se distribuyen es una manera de crear interdependencia positiva”. Esto alude, ya que esta organización de materiales los condiciona, a compartirlos y trabajar en equipo para poder cumplir con la meta de la actividad planteada. Además, genera que todos cuiden el único material de grupo; es decir, genera una responsabilidad grupal.

2.3.3. Rol del docente

Como lo afirma Guevara (2001), a partir del desarrollo de esta metodología, “el alumno se convierte en el constructor de su aprendizaje y, el maestro, un experto que guía y orienta la actividad mental del alumno”. Es decir, será el docente quien provea los recursos, desarrolle actividades diversas y progresivas, y cree las condiciones óptimas de aprendizaje para el alumno.

“El aprendizaje cooperativo propone que el docente desarrolle la función de observador e interventor” (Guevara, 2001), lo cual conlleva a que este sea un elemento activo durante la clase, que observe el desarrollo de la actividad y el desempeño de las tareas, analice las formas de relación entre pares e intervenga, en caso sea necesario, para guiar a los grupos.

Asimismo, esta metodología plantea una forma diferente de relación entre el docente y el alumno. Esta nueva forma es la “mediación”, la cual es un modo de guiar al alumno en el proceso de aprender. Este término fue acuñado por Vygotsky,

quien consideraba que los maestros son los mediadores de la cultura social y del aprendizaje.

Como lo menciona Ferreiro (2009), es el mediador quien “favorece el aprendizaje, estimula el desarrollo de potencialidades y corrige funciones cognitivas deficientes”. Por ende, al ser los docentes “mediadores”, guían a sus alumnos en el proceso de aprendizaje significativo, permitiéndoles ir desde un nivel inicial a un nivel potencial, teniendo como principal elemento la participación activa del estudiante. Es en este momento en que el docente desarrolla el principio de mediación, uno de los cinco principios planteados por Ferreiro (2009) al inicio de este capítulo.

Es en este tipo de relación donde vemos como el maestro mediador y estudiante interactúan, motivados por una actividad que les interesa a ambos desarrollar, generando, de esta manera, un sentimiento de reciprocidad.

Ferreiro (2009:116) menciona ocho reglas básicas que el maestro mediador debe tomar en cuenta para desenvolver bien esta función entre los alumnos: “Explorar los potenciales que posee el alumno en las diferentes áreas del desarrollo; indagar conocimientos, habilidades, actitudes, valores e intereses del alumno; negociar el aprendizaje que ha de obtenerse; ofrecer ayuda a partir de dificultades manifestadas; dar libertad responsable y comprometida para hacer y crear; enseñar a procesar la información; permitir el error y, con él, la autorregulación; respetar estilos y ritmos de aprendizaje; precisar el resultado esperado de la actividad y propiciar la expresión por diferentes vías” .

Todas estas reglas, como vemos, serán de gran utilidad para los docentes para poder mediar de manera óptima, permitiendo que los alumnos logren llevar a cabo un aprendizaje motivador, significativo y trascendente.

Por otro lado, el docente, antes de iniciar la clase, deberá elaborar un plan, el cual incluye una estrategia o varias que le permitan al alumno la participación activa y, entre sus compañeros, la interdependencia positiva. Interdependencia que el maestro motivará durante el desarrollo de la actividad.

Asimismo, el maestro debe prever el tipo de actividad que se realizará, la distribución del salón, los materiales que serán necesarios, las instrucciones que se brindarán para que los alumnos las tengan claras y el producto final, que será la muestra del trabajo realizado y la que deberán entregar al finalizar; y, finalmente, el tipo de relación que se entablará entre los estudiantes.

El docente también tendrá la función de organizar los grupos, tomando en cuenta, para ello, las características de sus estudiantes, intereses, rendimiento académico y relaciones interpersonales, así como también el número de integrantes que los conformarán, según la actividad.

Asimismo, será el docente quien enseñe y modele las habilidades sociales antes de enfrentar al alumno dentro de un trabajo cooperativo. Esto ya que, como lo mencionamos anteriormente, les permitirá relacionarse, comunicarse asertivamente y desarrollar la interdependencia positiva, generando, de esta manera, que el aprendizaje cooperativo fluya y sea significativo para ellos.

Por otro lado, otra función del docente es la de monitorear, “cuidar el desarrollo de las habilidades sociales que requiere la interdependencia positiva para aprender en grupo y del grupo” (Ferreiro, 2009). En otras palabras, el docente también deberá estar atento, observando e interviniendo en caso sea necesario de manera oportuna, como mediador durante el trabajo cooperativo, asegurándose también de que cada integrante del equipo cumpla su función y se incentive la práctica cooperativa. Esto se fundamenta, ya que como lo afirma Guevara (2001), el docente deberá estar alerta para poder intervenir, ya que “con su intervención, debe lograr que todos los miembros de los grupos participen más y tengan éxito en la tarea que están realizando”.

Precisar el tiempo que va a tomar el desarrollo del trabajo cooperativo y controlarlo, es otra de las funciones que deberá desarrollar el docente. Este trabajo es catalogado, también, como “competencia profesional” por Ferreiro (2009). Tras la observación y monitoreo de los grupos, el docente deberá indicar, en voz alta, el tiempo restante para la culminación de la actividad, para que de esta manera los estudiantes aceleren el desarrollo de sus tareas o productos o se reorganicen para cumplir el objetivo grupal. Para realizar esta función de manera pertinente y no sea

un signo de ansiedad para los alumnos, esta deberá ser cuidadosa, oportuna y teniendo intervalos de tiempo; por ejemplo, a mitad de la actividad, faltando diez minutos para la culminación de la misma y al terminar el tiempo. Para este control del tiempo se le sugiere al maestro contar con un cronómetro.

Como se observa, la función del docente será vital e indirecta dentro de esta metodología. Como lo afirma Echenita y Martín (1990; citado por Guevara, 2001) “su intervención o falta de intervención va a interferir en estos procesos posibilitando así distintos mecanismos cognitivos y relacionales (socioafectivos)”.

Estas son las pautas que debería tomar en cuenta un docente que desea llevar a cabo esta metodología. Es un paso difícil pasar de una metodología tradicional, en donde el protagonista es el docente, a esta en donde “el profesor es quien decide qué y cuándo estudiar, y el alumno decide cómo hacerlo” (Guevara, 2001), mas no es imposible.

2.3.4. Formación de grupos y asignación de roles

Este es un momento importante dentro de la planificación previa de la sesión, ya que el docente, basándose en su plan, objetivos y características de sus alumnos, deberá proceder a distribuirlos en grupos, de tal manera que estos equipos de aprendizaje cooperativo sean exitosos y puedan cumplir con los retos propuestos.

Uno de los ítems que debe tener en cuenta el docente, es la cantidad de miembros que ubicará en los grupos. Si bien no existe una regla que mencione cuántos integrantes debe estrictamente tener este equipo cooperativo, Johnson y Johnson (1999) recomiendan que para poder decidir cuál es la cantidad óptima de integrantes, el docente debe tomar en cuenta los objetivos a desarrollar, las edades y nivel de sus alumnos, los materiales, la experiencia que poseen en la práctica de trabajos en grupos cooperativos y el tiempo.

Ante ello, Ferreiro (2009) menciona que un buen número de integrantes para un equipo sería de tres o cuatro estudiantes, ya que como se sabe, mientras más reducido el grupo, mejor será la organización de los mismos para la forma de trabajo, distribución de funciones o responsabilidades, la participación y las relaciones. De la misma manera, Johnson y Johnson (1999) manifiestan que “en los grupos reducidos

el desempeño es más visible”, por lo que una dificultad será más fácil de ser detectada, y al ser menos las personas que intervienen, más fácil será de solucionar.

Cabe mencionar que en el caso de una discusión sobre un determinado tema, según Ferreiro (2009), convendría aumentar máximo dos integrantes más, ya que pueden enriquecer la reflexión y el intercambio de puntos de vista del grupo. Es importante mencionar que, ante esta situación, el docente deberá ser consciente de que al ser más integrantes en un grupo, la actividad requiere de mayor tiempo y los integrantes deberán tener mayores habilidades sociales, ya que como lo afirma Johnson y Johnson (1999), al ser un grupo numeroso de alumnos, “se disminuyen las interacciones personales”.

Por otro lado, estamos convencidos de que el docente debe ser consciente de que necesitará dedicar un tiempo para enseñar a los alumnos cómo trabajar en equipos cooperativos, lo cual se verá recompensado con el éxito con el que trabajarán sus alumnos dentro de sus grupos y, en un futuro, como agentes activos dentro de la sociedad.

Para poder desarrollar esta metodología, podemos contar (dependiendo del momento) con distintos tipos de grupos, como: los grupos base, los grupos esporádicos y los equipos de expertos.

Se denomina equipos base a los equipos de trabajo que serán de gran duración (tres o cuatro semanas) ante cualquier trabajo cooperativo de manera sistematizada. A través de estos pequeños grupos, los alumnos podrán convivir, integrarse, apoyarse y aprender entre compañeros; así como también permitirá que cada uno haga uso de sus “habilidades de modo más estructurado y aprendan actitudes y valores” (Ferreiro, 2009).

Para que el equipo pueda organizarse de manera óptima, trabajar y aprender de manera significativa, se recomienda que estos grupos tengan como integrantes a cuatro alumnos. Estos equipos, además de caracterizarse por el número de integrantes, están determinados por la diversidad de estos, ya sea por su género, rendimiento, CI, intereses, etc., de modo tal que cada grupo pueda representar las características de los miembros de su salón de manera reducida. De esta manera, se

cumple con el principio de agrupamiento heterogéneo presentado por Ferreiro (2009), el cual es la base para el aprendizaje cooperativo.

Si tomamos, por ejemplo, en cuenta, el rendimiento, se recomienda que uno de ellos sea de nivel alto, dos de nivel medio y uno de nivel bajo; a modo de lograr en la medida de lo posible un equilibrio entre todos los grupos al momento del trabajo.

Ferreiro (2009) menciona que debemos tomar en cuenta que, en un inicio, al formarse los grupos base, hay actitudes que necesitan más tiempo, monitoreo constante, práctica y exigencia, para que posteriormente sean incorporadas dentro de su forma de desenvolverse como si fueran rutinas. Estas no solo serán desarrolladas por repetición, sino que ellos se verán convencidos de que estas actitudes les permiten trabajar de manera óptima y obtener los resultados esperados.

Un claro ejemplo de lo mencionado en el párrafo anterior es que, al inicio de la formación de los grupos base, se les debe dedicar un tiempo para que se conozcan entre los miembros y puedan formar una identidad como grupo. Este conocerse les va a permitir también, después, poder distribuirse las responsabilidades y asumirlas porque sabrán que son importantes para el éxito de su grupo y querrán lograrlo.

Por otro lado se encuentran los equipos esporádicos. Estos equipos de trabajo son conocidos también como grupos informales, ya que se forman durante el desarrollo de una clase para el cumplimiento de una tarea puntual, y el tiempo de duración es corto. Para este tipo de grupo no hay una cantidad mínima ni máxima de integrantes, no obstante no debemos dejar del lado lo mencionado en párrafos anteriores sobre los beneficios que tienen los grupos reducidos. Un modo de agruparlos puede ser de manera libre o por afinidad, siendo ellos quienes eligen, por cabezas numeradas o por cercanía entre ellos. Es decir, aquí el grupo puede ser tanto homogéneo como heterogéneo.

Es importante en este momento reflexionar en torno a lo que implica un trabajo cooperativo y recordar a los alumnos que procuren escoger compañeros de grupo con los que puedan trabajar, aprender y no distraerse.

Este grupo puede ser muy útil también cuando los docentes queremos reforzar o explicar con mayor detalle a un grupo de alumnos que no ha entendido un tema. Los alumnos que ya manejan el tema o técnica pueden agruparse entre ellos, ya que pueden trabajar de manera autónoma. De esta manera, el docente se dedica de manera más individual a explicar y reforzar los conocimientos y resolver dudas de los alumnos que aún no han entendido lo enseñado. Para estos momentos será necesario asumir el reto de plantear actividades diferenciadas, las cuales nos permitirán a los docentes atender y valorar las diferencias de nuestros alumnos.

Finalmente, se puede organizar a los alumnos por equipos de expertos. Estos equipos son formados a partir de una redistribución realizada a los equipos base, de los cuales se saca a un integrante para que se especialice junto a otros miembros también separados, al igual que él, de sus respectivos equipos base, en un tema o habilidad específica. Una vez especializados regresan a sus grupos base para compartir y transmitir lo aprendido con sus grupos de expertos. Normalmente se utiliza este tipo de grupos cuando se realiza la técnica del rompecabezas, la cual será desarrollada posteriormente.

Cabe mencionar que cada alumno del salón puede sobresalir en alguna habilidad o técnica; entonces, para que todos tengan la posibilidad de asumir el liderazgo de un grupo como experto se pueden plantear sesiones en las que los alumnos se formarán en equipos a partir de sus habilidades. Es aquí en donde notamos, otra vez, el principio de liderazgo compartido, el cual no es solo entre los alumnos sino también con el docente.

Una vez formados los equipos, los alumnos deberán distribuir funciones entre los miembros para lograr sus metas. Es en ese momento en que cada uno de los integrantes asume un rol con responsabilidad y se comprometen a desarrollar una función dentro del equipo.

Para esta parte del proceso existen dos posibilidades: que se distribuyan entre los miembros del equipo los roles democráticamente o por preferencias, o que sea el docente quien le otorgue a cada miembro del equipo un rol. No obstante, cabe mencionar que los roles pueden ser determinados en un primer momento por el docente, pero, tras la práctica constante de esta metodología, serán los propios

alumnos quienes podrán establecer sus roles, eliminando, adaptando o añadiendo otros a los establecidos en un inicio.

Por su parte, Ferreiro (2009) menciona que de contar con un grupo de cuatro integrantes, entre los roles y funciones que se pueden asumir están: el de coordinador, que es quien se encargará de dirigir o liderar el grupo; el de verificador, que tendrá la función de registrar; el de relator, que será quien controlará la actividad; y, finalmente, el de animador, que será el encargado de motivar al equipo a seguir adelante para lograr el objetivo planteado. Existen otros roles más simples como, por ejemplo, el del responsable del grupo, el secretario, responsable del material, que a nuestro punto de vista pueden ser para un nivel de primaria baja, ya que son funciones más sencillas.

Para finalizar, es necesario mencionar que estos roles deben ser rotativos, de manera tal que llegado el momento todos puedan haber desempeñado más de un rol. Además, cada integrante del grupo deberá exigir a todos los miembros el cumplimiento responsable de sus roles, ya que de cada uno de ellos depende el éxito del grupo.

2.3.5. Explicación del trabajo

Posterior a la selección de objetivos realizada por el docente y la distribución del espacio conjuntamente con los grupos de trabajo, el docente procederá con la explicación del trabajo, es decir, cuál será la actividad, cuál es la mejor manera de llevarla a cabo y qué es lo que se espera de ellos, tanto de manera individual como grupal. Es importante mencionar que esta explicación debe ser clara y concisa.

De la misma forma, el docente deberá mencionar los temas o el tema que se va a desarrollar, y dedicar un momento a la recuperación de saberes previos de sus alumnos. Una de las maneras para lograrlo será dar indicios a partir de palabras claves del tema a desarrollar y pedirles que, en parejas, adivinen qué será lo que aprenderán, ideas que luego el docente recopilará de manera oral o planteará preguntas para que las discutan en parejas. En este momento, el docente deberá estar presto para poder guiar y responder las dudas de sus alumnos. Una estrategia será repreguntar la duda del alumno a la clase para que entre los alumnos puedan

solucionarla. En caso de que no se llegue a ese fin, el docente deberá pasar a responderla.

Es importante, además, que el docente no solo mencione los pasos a seguir para el desarrollo de la actividad, sino que modele la forma de trabajar en equipo o ponga ejemplos significativos de la clase. Esto evitará posibles conflictos.

Johnson y Johnson (1999) mencionan que una manera de corroborar que los estudiantes han comprendido la explicación es realizar algunas interrogantes sobre los pasos, objetivos y consecuencias que tendrá la actividad. De esta manera, también podrá verificar qué tan bien ha desarrollado la explicación.

Por otro lado, plantean que si bien se explicó al inicio lo que ellos deben desarrollar y la manera para llevarla a cabo, será necesario que este procedimiento quede plasmado en la pizarra. Una de las formas es dejar plasmada la explicación a través de un organizador visual, ya que, como sabemos, algunos alumnos necesitan un soporte visual y guía a la cual recurrir dentro de su proceso de aprendizaje.

Es preciso mencionar que también se le puede brindar un organizador visual en blanco a los alumnos, para que ellos mismos puedan organizarse como grupo, participar activamente y trazar la ruta a desarrollar para cumplir con sus objetivos.

Finalmente, después de haber explicado la actividad, es necesario exponer a los alumnos cuál será el nivel de logro esperado para ellos como grupo, ya que de esta manera motivaremos también la cooperación y el compromiso entre ellos.

2.3.6. Supervisión

Como lo hemos mencionado dentro del rol del docente, este será un elemento activo como observador, orientador y guía durante todo el proceso. Esta fuerte labor empieza cuando los grupos inician su proceso de trabajo.

El docente debe estar atento para que todos los grupos sean supervisados y circular por el salón para intervenir cuando sea necesario. Cabe mencionar que esta supervisión debe ser estructurada para que sea efectiva, para que el docente observe y registre la relación que se da entre los integrantes de los grupos cooperativos.

Johnson y Johnson (1999), por su parte, mencionan que la supervisión consta de cuatro etapas: “prepararse para observar los grupos de aprendizaje; observar para evaluar el grado de cooperación que se da en los grupos de aprendizaje; intervenir cuando sea necesario para mejorar la ejecución de la tarea o el trabajo en equipo de un grupo; y, finalmente, hacer que los alumnos evalúen la calidad de su propia participación en los grupos de aprendizaje para fomentar la autosupervisión”.

Como se aprecia, la observación será clave dentro de este momento. El docente deberá escoger el instrumento que mejor le permita desarrollar esta función. Dos ejemplos claros de ello, son el anecdotario de la actividad o una lista de cotejo. Cabe mencionar que para poder escoger el más pertinente, el docente deberá tener en cuenta el objetivo que tiene la actividad, el tiempo, qué es lo que desea evaluar, y qué es lo que va a observar.

Cuando se va a iniciar un proceso de observación, lo más pertinente es empezar por observar de dos a tres conductas que vayan a desarrollar los alumnos, para luego, en otras actividades o en otros momentos, incrementarlas. Del mismo modo, es relevante mencionar que el docente debe tener en cuenta que esta observación debe ofrecer datos descriptivos mas no inferenciales para que sea efectiva y que la atención debe estar enfocada en actitudes positivas para luego ser festejadas.

Por otro lado, el supervisar también conlleva a que el docente pueda intervenir. Esta intervención podrá ayudar a los alumnos a reorganizarse, solucionar dudas y replantear los métodos empleados para la realización de su trabajo. Una de las formas en que el docente puede intervenir será a través del planteamiento de interrogantes que fuercen a los alumnos a observar, examinar y reflexionar sobre su plan de trabajo. Asimismo, ante un problema suscitado dentro del grupo, el docente, al intervenir, puede devolverles al grupo el problema y pedirles que propongan una solución.

Para concluir este apartado, es importante mencionar que si bien el supervisar nos muestra un panorama amplio de las destrezas y deficiencias que posee el alumno para relacionarse y trabajar en grupo, nos reta también a intervenir solo lo necesario. No debemos olvidar que somos guías, modeladores, que los alumnos también poseen

recursos para saber solucionar un conflicto dentro del grupo y, sobre todo, que la supervisión no solo implica intervenir ante un problema, sino que también se realiza para motivar y realizar cumplidos por el buen desempeño de los alumnos.

2.3.7. Evaluación

La evaluación es un procedimiento sistemático y permanente que nos permite valorar y medir el aprendizaje alcanzado por los alumnos. Para poder lograr una evaluación efectiva, debemos tener en claro que esta debe ser continua, es decir, llevada a cabo tanto durante el desarrollo de la actividad como al finalizar.

Al desarrollar nosotros una metodología de aprendizaje cooperativo, en donde se trabaja por grupos pequeños y se desarrollan tanto el aspecto cognitivo como social de los alumnos, debemos desarrollar una evaluación tanto de conocimientos como del desarrollo de la dinámica cooperativa. Esto se expone ya que no solo nos interesa ver cuánto han aprendido los alumnos sino la manera en la que ellos, al hacer uso de sus habilidades sociales, lograron relacionarse, participar activamente y sacar adelante el objetivo general del grupo.

Para poder evaluar, Johnson y Johnson (1999) mencionan que el docente previamente necesita determinar “los criterios que empleará para evaluar el desempeño de los alumnos y cómo recogerá la información [...]. Definir el proceso de aprendizaje a través del cual los alumnos tendrán que cumplir los criterios establecidos”. Entre los tipos de evaluación que podemos llevar a cabo se encuentran: la evaluación sobre el conocimiento, la coevaluación y la autoevaluación, ya que como lo menciona Guevara (2001) “la organización cooperativa demanda evaluar tanto en forma grupal como individual”.

Cuando nos referimos a la evaluación de conocimientos, podemos realizarla de dos formas, la individual y la grupal. A través de ella podremos comprender qué tanto los alumnos han logrado adquirir los conocimientos que eran parte de los contenidos conceptuales que se buscaba desarrollaran a través de la actividad.

Por otro lado, al desarrollar la metodología cooperativa, que tiene como una de sus bases el empleo de grupos reducidos de trabajo, requiere de una coevaluación sobre el proceso de desarrollo del grupo para lograr sus objetivos. Coevaluación a

través de la cual los alumnos puedan comentar, discutir y reflexionar sobre sus conductas, relaciones y lazos de cooperación, que utilizaron para lograr sus objetivos, ya que como sabemos: “Los estudiantes no aprenden de las experiencias sobre las que no reflexionan” (Johnson y Johnson, 1999).

Este proceso de coevaluación, como lo afirman Johnson y Johnson (1999), se realiza en dos partes: una a nivel específicamente grupal y, otra, a nivel global, es decir, con toda la clase. Cuando nos referimos a coevaluación a nivel grupal, hacemos alusión a aquella reflexión que harán los alumnos sobre la eficiencia del grupo, logrando hallar sus fortalezas y debilidades, para proponer soluciones para esas debilidades, de tal manera que en el próximo trabajo grupal puedan desenvolverse de una mejor manera. De la misma forma, cuando se realiza la coevaluación a nivel de salón, el docente guía y modera la participación de cada grupo sobre la reflexión efectuada acerca de su desenvolvimiento grupal. Este momento “implica un proceso de reflexión compartida entre el docente y los equipos de trabajo (Díaz Barriga y Hernández, citados por Guevara, 2001). Es decir, el docente podrá aportar algunas actitudes positivas y negativas de los alumnos observados durante el proceso de la actividad que de repente los alumnos notaron. Cabe mencionar que si bien ellos realizan una coevaluación, el docente, por su parte, también realizará una evaluación sobre lo observado dentro de la actividad, para que al final pueda realizar un contraste entre sus observaciones y las coevaluaciones presentadas por los grupos.

Una vez culminada la puesta en común, será importante felicitar las fortalezas de cada grupo, ello permitirá que los alumnos continúen empeñándose y, sobre todo, que se sientan motivados a trabajar como un equipo, apoyándose los unos a otros.

Si bien ya se cuenta con una información sobre conocimientos y otra sobre el funcionamiento del grupo en general, será necesario también poder recoger la perspectiva que tiene el alumno sobre su desenvolvimiento dentro del grupo, como por ejemplo, su participación o aportes, los aprendizajes alcanzados, sus debilidades, etc. Toda esa información podrá ser recogida a través de una autoevaluación con la cual el alumno realice un proceso de metacognición.

Para poder realizar esta evaluación, debemos contar con instrumentos pertinentes que nos proporcionen información ágil y veraz. Uno de los principales instrumentos es la rúbrica o matriz de valoración. La rúbrica es un instrumento objetivo de evaluación, a través del cual el docente podrá medir el desempeño del alumno dentro de su aprendizaje y la calidad de su trabajo. Esta matriz es una tabla de doble entrada en la cual se plasman los criterios de evaluación y niveles de logro con una breve descripción de cada uno de ellos. Es decir, nos permitirá observar, a través de la descripción, cuándo un niño estará en el nivel 1 o en el nivel inicial, cuándo podremos decir que está en un nivel de proceso, cuándo en un nivel de logro esperado y cuándo en un nivel superior.

Por otro lado, es importante mencionar, como lo afirma Guevara (2001), que las evaluaciones, al ser devueltas a sus propietarios, deben contener una retroalimentación. Esto le permitirá al estudiante tener otro punto de vista acerca de su desarrollo durante su proceso de aprendizaje. Es importante mencionar que para que esta retroalimentación sea significativa y eficiente, debe ser devuelta en el momento oportuno. Asimismo, el docente puede emitir su retroalimentación personal de manera oral a lo largo del desarrollo de la actividad, ya que ello conllevará a que si el estudiante tiene dificultades, cambie su conducta, o si realiza óptimamente su tarea, se sienta motivado a seguir desarrollando la conducta.

El docente deberá asegurarse de que cada alumno reciba una retroalimentación sobre el desenvolvimiento dentro del grupo y la eficacia en el cumplimiento de su función durante o al finalizar el proceso. Si se realiza correctamente y no en forma de crítica, esta logrará captar la atención y motivación del alumno por cambiar o mantener una conducta. Asimismo, Johnson y Johnson (1999) mencionan que “si se les orienta y se les hace practicar, los alumnos pueden adquirir la capacidad de hacerse mutuamente los comentarios necesarios para mejorar su desempeño”. Y es que, como lo hemos manifestado anteriormente, estas habilidades requieren de una enseñanza o modelado previo y una práctica constante. Esto favorecerá también a que los alumnos participen más, sean más autónomos y el docente sea solo un guía dentro de este desarrollo del aprendizaje.

Una vez que él es consciente de sus fortalezas y debilidades en el desarrollo de su trabajo, a partir de la retroalimentación brindada por el docente y por la reflexión grupal realizada, será importante y crucial que los alumnos se fijen nuevas metas como grupo para un siguiente trabajo. Ello permitirá que se sientan motivados y se comprometan a unir esfuerzos nuevamente por cumplir sus metas grupales.

Finalmente, debemos mencionar que si bien es importante evaluar, no solo debemos preocuparnos por calificar u ofrecer una nota al alumno, sino que también los docentes debemos interesarnos en pulir los procesos de aprendizaje.

2.4. Métodos para desarrollar el aprendizaje cooperativo: aprendizaje basado en proyectos

Para lograr un aprendizaje cooperativo es importante que los docentes planifiquen sus sesiones de clase con métodos idóneos a las capacidades o competencias establecidas.

Es importante plantear que una metodología didáctica supone una manera concreta de enseñar, método supone un camino y una herramienta concreta que utilizamos para transmitir los contenidos, procedimientos y principios al estudiantado y que se cumplan los objetivos de aprendizaje propuestos por el profesor (Hernández, s/ f.: 20).

La palabra método proviene del latín *methodus*, lo cual significa ‘vía’ o ‘camino’ para alcanzar un fin predeterminado. Didácticamente, se refiere a la manera como el docente guiará el pensamiento y acciones de los alumnos para lograr el objetivo establecido. Estas acciones deberán ser organizadas previamente por el docente teniendo en cuenta al grupo de alumnos, los objetivos a alcanzar, los recursos a emplear y el tiempo con el que se cuenta.

Antes de empezar a desarrollar el método de proyectos es importante que se comprenda lo mencionado por Cortés (2005: 108) con relación a los proyectos. “Por proyecto, se entiende, como una forma de ejecutar algo. Los esfuerzos de una persona o de un grupo de individuos que se vuelca hacia la consecución de un propósito que, generalmente, responde a un objeto tangible o a un producto como resultado final”.

Una vez clarificado el término, se puede mencionar que este método nace a partir de la necesidad de promover una educación significativa y reflexiva, en la cual

los alumnos, como agentes activos de este proceso, tuvieran la posibilidad de construir su aprendizaje uniendo saberes previos con nuevos conocimientos, los cuales se obtuvieran a través de la investigación, indagación y reflexión del proceso de aprendizaje. De esta manera quedaría atrás la educación tradicional bancaria en la que los alumnos eran simples receptores de conocimiento, y se daría paso al protagonismo del alumno como ser pensante, crítico, cuestionador, habilidoso y dinámico dentro del entorno de su aprendizaje.

Es importante mencionar también que la persona que definió e impulsó el método de proyectos fue Kilpatrick, el cual se basó en las ideas de Jhonn Dewey y su escuela experimental. Este autor precisa esta metodología como “un acto completo que el agente proyecta, persigue y, dentro de sus límites, aspira a realizar” (citado en Moreno y Marrón, 1995: 87). A partir de lo mencionado, podemos afirmar que al trabajar por proyectos existe una motivación intrínseca por parte del estudiante, lo cual lo impulsa a planificarse y trabajar para lograr sus objetivos, haciendo uso, para ello, de todas sus habilidades y capacidades. Y es que para Kilpatrick, “los niños son personas que están y deberían estar activamente comprometidas en el intento de comprender mejor y estar dotados de mayores competencias del mundo en el que viven” (Beyer, 2000: 11). De esta manera, al trabajar los alumnos en equipos sus proyectos, se les expone a desarrollar habilidades sociales que le permitan trabajar, a su vez, cooperativamente, respetando las diferencias, valorando al otro, escuchando opiniones, debatiendo y proponiendo ideas en beneficio de lograr conseguir el objetivo común. Y es que a través de los proyectos no solo se ofrece un ambiente idóneo para absorber contenidos temáticos, sino que se permite al alumno formarse como ser socialmente competente.

Asimismo, reafirmando esta idea, Hernández (1988) citado por Benítez (2014), indica:

Los proyectos así entendidos, apuntan hacia otra manera de representar el conocimiento escolar basado en el aprendizaje de la interpretación de la realidad, orientada hacia el establecimiento de relaciones entre la vida de los alumnos y profesores y el conocimiento que las disciplinas y otros saberes, no disciplinares, van elaborando. Todo ello para favorecer el desarrollo de estrategias de indagación, interpretación y presentación del proceso seguido al estudiar un tema o un problema, que por su complejidad favorece el mejor conocimiento de los alumnos y los docentes, de sí mismos y del mundo en el que viven (Benítez, 2014: 124).

A partir de lo que dice Hernández se reafirma la relevancia que la aplicación de este método posee, ya que como se lee y lo mencionamos en párrafos anteriores, a través de este método se fomenta que los alumnos noten la estrecha relación que hay entre la realidad y lo que sucede en su entorno, con los saberes que adquiere dentro de la escuela, pudiendo, de esta manera, responderse: ¿para qué me sirve esto que me están enseñando? ¿Cómo puedo aplicar esto en mi entorno? Así, al aprender a través del método de proyectos, lo que el alumno aprenderá cobrará relevancia para él. Por su parte, el aprender a planificar y organizarse para poder desarrollar este proyecto dentro del aula, le va a permitir adquirir las competencias necesarias y luego trasladar este conocimiento a su vida personal, de manera que podrá hacer frente a una situación problemática, a los cambios de su sociedad o a un plan que él quiera desarrollar.

De esta manera, el método de proyectos promueve que los aprendizajes partan de situaciones reales, las que deben ser observadas por los estudiantes en la sociedad, generando que ellos entiendan este proceso no como un elemento desligado de lo que sucede en su entorno, sino que dicho entorno sea el que despierte su interés por aprender. Es aquí en donde vemos cómo la escuela, a través de este método de proyectos, se vuelve un lugar de aprendizajes significativos; lo cual permite luego que el estudiante pueda trasladar o transferir lo aprendido a cualquier situación semejante de su vida cotidiana.

Por lo mencionado en el párrafo anterior, podemos afirmar que este método de proyectos se caracteriza por partir un tema libre relacionado con la realidad, el cual es escogido por el grupo de alumnos; de esta manera se busca respetar sus intereses y necesidades, lo cual genera que se sientan motivados pues son ellos quienes proponen y producen situaciones de aprendizaje. Para Kilpatrick (1918; citado por Benítez, 2014), “la escuela debe enseñar a pensar y a actuar libre e inteligentemente y, para ello, hay que trabajar con programas abiertos” (p. 123), y qué mejor manera que partir de una pregunta motivadora o una situación problemática real que permita al alumno, desde el inicio, pensar, proyectarse y trazarse objetivos. Por su parte, al fomentar que el alumno sea un agente activo dentro del proceso de aprendizaje significativo y funcional, se debe contar con actividades de tipo motor, intelectual y estético, que respete las distintas maneras que

tienen de aprender los alumnos y planteando como fin ofrecer una educación integral.

Debemos también mencionar que el método de proyectos facilita la integración de las áreas curriculares, generando así que el alumno observe que lo aprendido en los diferentes cursos serán herramientas que le permitirán desarrollar su proyecto y resolver situaciones problemáticas a través de la investigación.

Asimismo, este método promueve que los alumnos interactúen, tomen decisiones grupales, comparen estrategias, compartan saberes, dialoguen, lleguen a soluciones pertinentes y se den cuenta de que no solo existe una manera de solucionar una situación problemática, sino que al tener cada uno una perspectiva distinta de lo acontecido, pueden contrastar sus puntos de vista, tomar decisiones y optar por la opción más idónea, o fusionarlas para generar una mejor alternativa. Son estas destrezas las que permitirán al alumno desenvolverse activamente dentro de la sociedad, respetando al otro y reconociendo la importancia que tiene cada uno para el desarrollo de su comunidad.

El trabajar en equipo bajo este método propicia el empleo de habilidades comunicativas, a través de las cuales podrá relacionarse con los demás, mostrar sus opiniones y, si fuera el caso, debatir y sustentar sus puntos de vista. De esta manera vemos como el salón de clases se convierte en su primer ambiente social, permitiéndole aprender y darse cuenta de que no solo existe él, sino que forma parte de un grupo, y el convivir y desarrollarse en equipo supone tener que relacionarse con diferentes personas y, por ende, actitudes, creencias y opiniones. Del mismo modo, le permite reconocer las fortalezas de sus compañeros, sus debilidades y apoyarse mutuamente para el logro de su objetivo en común.

Cabe mencionar que al convivir entre ellos necesitarán llegar a consensos y encontrar estrategias para organizarse, de tal manera que todos tengan la opción de ser partícipes de lo que se construye y, por ende, el objetivo que ellos desean alcanzar. Los alumnos, al aprender a desplegar estas habilidades y aprender otras en un espacio pequeño y cercano, contarán con mayores recursos al momento de participar dentro de la sociedad como una persona activa, con habilidades de trabajo

en equipo que le permitirán desenvolverse de manera responsable, cooperativa y asertiva respetando los valores que la rigen.

Siguiendo las líneas del pensamiento de Kilpatrick , si bien el alumno es el centro del aprendizaje, el docente tiene también un rol fundamental, ya que tiene la función de guiar y crear este ambiente de aprendizaje significativo, el cual permita formar personas competentes para enfrentar los retos que le pone la sociedad en la cual se encuentran inmersos. Para poder lograrlo, el docente tiene la obligación de conocer y comprender a cada uno de sus alumnos, resaltando sus virtudes puesto que podría ofrecer una clase que los motivara; una clase en la cual no solo cada uno de ellos tuviera la oportunidad de aprender a su ritmo, sino que todos tuvieran también la posibilidad de demostrar sus capacidades y virtudes, fomentando así que cada uno de ellos fortalezca su autoconfianza.

Dentro del método de proyecto según Kilpatrick (1921; citado por Orellana, 2010: 4), se puede identificar cuatro tipos de proyectos. El primero es la creación o producción, por ejemplo, escribir un poema. El segundo es el proyecto de apreciación, recreación o consumo, el cual consiste en una vivencia estética placentera, como lo puede ser observar una obra de teatro. El tercer tipo consiste en buscar solución a un problema a partir de una pregunta guía. El cuarto tipo de proyecto tiene como objetivo adquirir mayor conocimiento o una habilidad, lo que permite al individuo seguir avanzando dentro de su proceso de aprendizaje. Es importante mencionar que este último tipo de proyecto también incluye la vivencia de experiencias.

Así como este método cuenta con algunos tipos, también incluye ciertos elementos que el docente debe enseñar y tener en cuenta al momento de aplicar el método de proyecto, ya que será el alumno quien las desarrollará y donde él solo será un mediador. Según la autora Martín (2006) citada por Orellana (2010), el proyecto de investigación cuenta con cinco fases.

La primera fase es la detección de los temas de interés de los alumnos, donde los alumnos mencionan los temas que les interesa investigar, sustentan la elección del tema y, finalmente, por votación o consenso se elige el tema. La segunda fase viene a ser clave, ya que en ella se generan las preguntas motivadoras o

desencadenantes, las cuales deben ser certeras. Asimismo, se elaboran hipótesis, objetivos y se definen los ámbitos de estudio en los que se centrará la investigación. Una vez logrado se procede a la formación de grupos.

La tercera fase corresponde a la investigación, en la cual los alumnos, tras organizarse en grupo y repartirse roles, inician la búsqueda de información que les permitirá contestar aquellas interrogantes y alcanzar los objetivos trazados al inicio. Una vez encontrada la información se inicia la cuarta fase o de síntesis, en la cual resumen la información hallada y preparan el producto o definen la manera a través de la cual presentarán los conocimientos alcanzados. Por último, como quinta fase está la evaluación en la cual los alumnos transmiten al público lo aprendido, se emiten conclusiones del proyecto y se procede a la evaluación de los aprendizajes y proceso. De esta manera, no solo se ofrece una evaluación por contenidos sino también se toma en cuenta el proceso por el cual atraviesan los alumnos para llegar a elaborar sus conclusiones.

Si bien el método de proyectos es motivador, significativo y funcional, posee también algunas desventajas y es que por ser netamente un proyecto, demanda un tiempo extenso de trabajo. Asimismo, si no se tiene establecido claramente el objetivo, todos los aspectos positivos del desarrollo de este método, se verán truncados por conflictos en las relaciones personales o falta de interés. No debemos dejar de tener en cuenta que “un proceso de esta naturaleza supone también una actitud positiva hacia el cambio y la innovación, así como un conjunto de habilidades sociales que predispongan a la relación efectiva, la cooperación, el trabajo en equipo y el ejercicio del liderazgo” (Puig, J. M.; Martín, X., 2007; citado por Orellana, 2010); por ello los alumnos deben estar preparados.

Finalmente, podemos concluir que el método de proyectos es un proceso complejo que busca brindar una educación contextualizada y significativa para el estudiante, en la cual los alumnos puedan formarse como personas competentes, investigadoras, cuestionadoras, críticas, activas y respetuosas del otro y de las normas de convivencia, comprendiendo que la sociedad le brinda experiencias de aprendizaje que ellos pueden estudiar en el ambiente escolar y luego trasladar al entorno en el que se desenvuelven.

La escuela se transforma en un espacio en el cual las áreas se integran en pro de ofrecerles herramientas idóneas para el logro de sus objetivos y el docente actúa como guía en este proceso. Por último, el método de proyecto, al concebir el aprendizaje como un proceso social y enfocarse en el accionar del estudiante, emplea equipos cooperativos, lo cual genera que el estudiante tenga la posibilidad de desplegar sus habilidades y aprender aquellas que le permitan desenvolverse dentro de estos equipos de manera óptima, para que luego estas habilidades puedan ser, en un futuro, puestas en práctica en la sociedad.

Una vez desarrollados estos capítulos, notamos como estas dos variables: “habilidades sociales” y “aprendizaje cooperativo”, se encuentran ligadas al involucrarse en el proceso de aprendizaje del alumno, y como las habilidades sociales son uno de los elementos base para lograr desarrollar un aprendizaje cooperativo. Si bien el entorno educativo y el docente, como guía y mediador, brindan el espacio y las condiciones para que este pueda desarrollarse y adquirir competencias tanto cognitivas como sociales, es el alumno el agente activo que requiere de sus habilidades sociales (verbales como no verbales) para poder desenvolverse a plenitud como parte de un grupo, siendo capaz de respetar las diferencias, resaltar las fortalezas de los demás, convivir con los otros de manera armónica, democrática y conjunta, buscando siempre el progreso de todos. Asimismo, para finalizar, destacamos el método de proyectos como un método de aprendizaje significativo en equipos a partir de lo que sucede en su sociedad, reflexionado sobre ella, investigando, proyectándose, estableciendo metas grupales y formándose, a su vez, como agentes de cambio, capaces de afrontar conflictos, autorregularse y asumir responsabilidades.



PARTE II.

METODOLOGÍA

Capítulo 1

DISEÑO METODOLÓGICO

DISEÑO METODOLÓGICO

En el presente capítulo se presentará el panorama general que se utilizará en el proceso de investigación. Este diseño metodológico incluye los siguientes apartados: enfoque metodológico, nivel y método; tema y problema de investigación; objetivos y categorías de investigación; población y muestra; y técnicas e instrumentos de recojo, procesamiento y análisis de la información.

1.1 Enfoque metodológico, nivel y método

La investigación que se desarrolla presenta un enfoque cualitativo, ya que, tal como lo mencionan Rodríguez, Gil y García (1996), parte de un estudio de la realidad en su contexto natural; esto quiere decir que se basa en situaciones reales para que se intente sacar sentido o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. Esta definición la relacionamos con lo que mencionan Strauss y Corbin (1998), quienes afirman que los métodos cualitativos son usados para obtener detalles complejos de algunos fenómenos, como sentimientos, procesos de pensamiento y emociones. Teniendo como referencia estas afirmaciones, podemos decir que nuestra investigación presenta un enfoque cualitativo, ya que buscamos describir cuál es el papel que cumplen las habilidades sociales en la aplicación de un método que aplica el aprendizaje cooperativa: un proyecto.

Hernández, Fernández y Baptista (2010) mencionan ciertas partes de este enfoque, las cuales fueron utilizadas en la presente investigación. Estos son los planteamientos del problema, donde se establecen los objetivos y preguntas de investigación, así como la elección del contexto a estudiar. Inmersión inicial en el campo (el cual verifica la factibilidad del estudio), aquí se busca ingresar y compenetrarse con la realidad que se va a investigar. Recolección y análisis de datos, aquí se busca obtener datos que se convertirán en información y conocimientos, y se da inicio a la organización y transcripción de datos recogidos. Interpretación de resultados y elaboración del reporte.

Este tipo de enfoque permite describir cuál es el papel que cumplen las habilidades sociales en el desarrollo de un método para desarrollar el aprendizaje

cooperativo: en alumnos de segundo grado de primaria de la institución educativa A del distrito de Surco, para trabajar de manera cooperativa a través del aprendizaje basado en proyectos.

Del mismo modo, este enfoque permite revisar y complementar la literatura desde cualquier etapa del estudio. Esto quiere decir que en cualquier momento de la elaboración de la investigación, la bibliografía y el marco teórico pueden transformarse para enriquecerse de acuerdo con la orientación que se le da, logrando, del mismo modo, que cada etapa de la elaboración del estudio tenga una coherencia.

También la recolección de datos es un factor característico de este enfoque, ya que se centra en las vivencias, interacciones y experiencias de los participantes. Como el caso de esta investigación, que nace a partir de las experiencias vividas dentro del salón de clases en el momento de las prácticas preprofesionales.

El nivel de esta investigación es descriptivo, puesto que busca especificar cuáles son los ángulos o dimensiones del objeto de estudio. Hernández, Fernández y Baptista (2010) mencionan que se basa en la observación para lograr diagnosticar el contexto en el cual se va a llevar a cabo la investigación, también para obtener las categorías a estudiar y poder rescatar aquellas características del entorno en el cual se desenvuelve el alumno, y cómo es que él desarrolla actividades como parte de un todo. Del mismo modo, Danhke (1989; citado por Hernández, Fernández y Baptista 2010) menciona que el objetivo de los estudios descriptivos es especificar las propiedades, características y perfiles de las personas, grupos o comunidades, u otro fenómeno que se requiera analizar. En este caso, se observó el trabajo y desenvolvimiento del grupo de alumnos en dos sesiones de clase, ahí se pudieron aplicar diversos instrumentos. Se utilizó la observación como medio para ingresar en dichas situaciones sociales y mantener un papel activo, atentos a los detalles e interacciones, así como para obtener una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones.

El método de estudio es el estudio de casos, ya que hace posible analizar, de manera profunda, la muestra para lograr responder al planteamiento del problema y probar la hipótesis. Tal como lo menciona Bisquerra (2009), quien considera al estudio de casos como un método de investigación dentro del desarrollo de las

ciencias sociales, el cual implica un proceso de indagación, donde el investigador debe analizar la situación. Por su parte, Pérez Serrano (1994) menciona que la característica descriptiva de este método es obtener una descripción contextualizada; esto quiere decir que el contexto es de suma importancia para dar respuesta al cómo y por qué ocurren dichas situaciones. En nuestra investigación, el caso estudiado son los alumnos de 2do grado de primaria de un colegio particular de Lima que ponen en juego habilidades sociales durante la aplicación del método de proyectos en su aprendizaje.

Teniendo en cuenta este establecimiento de directrices para la elaboración y orientación de esta investigación, en el siguiente apartado se mencionará el origen del tema y del problema de investigación.

1.2. Tema y problema de investigación

Esta investigación se basa en nuestra experiencia profesional adquirida en el ámbito educativo en niños de primaria baja, donde observamos que existen dificultades en el ámbito de las relaciones sociales y estas obstaculizan su desenvolvimiento durante dinámicas cooperativas; las que, a su vez, repercuten en la adquisición de nuevos aprendizajes. Consideramos que si no se les ofrecen las herramientas idóneas para manejarse en equipos pequeños, podrán tener mayor dificultad para desenvolverse en el futuro dentro de la sociedad. Es importante considerar que la escuela no es solo un espacio donde los alumnos reciben y aprenden nuevos conceptos, sino que debemos considerarlo como un lugar donde puedan desplegar sus destrezas y adquirir nuevas habilidades, logrando así tener una concepción de una educación integral. Ante esta situación, se proyecta responder la siguiente interrogante: ¿cómo las habilidades sociales facilitan la aplicación de un método para desarrollar el aprendizaje cooperativo en niños de segundo grado de primaria?

1.3. Objetivos y categorías de investigación

De acuerdo con nuestro problema de investigación, se plantea como objetivo general: Describir el papel que cumplen las habilidades sociales en el desarrollo de un método para desarrollar el aprendizaje cooperativo centrado en un proyecto en

niños de segundo grado de primaria. A partir de este objetivo, surgen los siguientes objetivos específicos (anexo 1):

- Describir las fases del método de proyectos aplicado por la docente en sus sesiones de clase.
- Identificar las habilidades sociales puestas en práctica por los niños durante el desarrollo del método de proyecto.
- Describir el vínculo entre las características del aprendizaje cooperativo y las habilidades sociales puestas en práctica con los niños de segundo grado.

Para el desarrollo de esta investigación tomamos como base tres categorías (anexo 1). Las fases del método de proyectos, las habilidades sociales y las características del aprendizaje cooperativo. En la categoría “fases del método de proyectos” se tiene como subcategorías: detectar temas que interesen al grupo, formular interrogantes, elaborar información, sintetizar información, y evaluar y comunicar los aprendizajes. Para la categoría de “habilidades sociales” se han establecido cinco subcategorías: saber compartir ideas, comunicar bien los elogios, ofrecer ayuda y motivación, recomendar cambio y ejercer un buen autocontrol. Estas subcategorías son tomadas de la metodología SCORE, la cual considera a estas habilidades como básicas para lograr el aprendizaje cooperativo bajo un ambiente de enseñanza-aprendizaje donde prima la relación entre los estudiantes.

Con respecto a la categoría final, “características del aprendizaje cooperativo”, tenemos cinco subcategorías: interdependencia positiva y participación, interacción cara a cara, habilidades sociales, responsabilidad individual y análisis del proceso. Estas subcategorías forman parte de las características principales del aprendizaje cooperativo, que propone Johnson, Johnson y Holubec (1990; 1999; citados por Díaz Barriga, 2003:111), para lograr un eficaz desenvolvimiento de los miembros del grupo.

Una vez planteados y desarrollados los objetivos, tanto el general como los específicos, y las categorías de estudios, las cuales nos orientarán a alcanzar los objetivos trazados. Se definirá la población y la muestra de estudio para esta investigación.

1.4. Población y muestra

Para efectos de esta investigación, se trabajará con los niños de segundo grado, los cuales se encuentran en la etapa de operaciones concretas, tercera del desarrollo cognoscitivo de Piaget (1952; citado por Papalia, 2012). Esta etapa abarca a los niños de entre 7 y 12 años de edad, quienes se caracterizan por tener un mejor entendimiento de las relaciones espaciales. La experiencia que consigan será un factor principal para la adquisición de nuevos conocimientos. Utilizan un razonamiento inductivo, donde consideran que a partir de situaciones particulares se puede llegar a una conclusión general.

Del mismo modo, se encuentran en la segunda etapa de los tres niveles de desarrollo moral que propone Piaget (1952; citado por Papalia, 2012), donde poseen mayor flexibilidad y cierto grado de autonomía, que se basa en el respeto mutuo y la cooperación. Esto permite que comiencen a desarrollar un sentido de justicia basado en un trato igualitario para todas las partes.

En cuanto al lenguaje, ellos ya poseen un lenguaje tanto hablado como escrito. En esta etapa la gramática es un poco compleja, ya que aún se encuentran en la adquisición del vocabulario, es poco probable que utilicen la voz pasiva o tiempos verbales con el verbo auxiliar haber y, sobre todo, oraciones condicionales. No obstante, en el momento de la redacción de textos, sus historias son más detalladas y complejas porque utilizan una variedad de palabras, pero aún se mantienen en tramas poco desarrolladas.

Según Erikson (1982; citado por Papalia, 2012), los niños dentro de este rango de edades poseen un mejor desarrollo del autoconcepto. Las descripciones que ellos realizan son cada vez más equilibradas. Ellos se encuentran en la etapa de laboriosidad vs. inferioridad del desarrollo psicosocial, ya que desean aprender habilidades que son valoradas en la sociedad, pero al no dejar de compararse con sus pares se puede llegar a producir un sentimiento de inferioridad.

Del mismo modo, aquí demuestran un gran interés por el funcionamiento de lo que les rodea e intentan realizar muchas actividades por sí mismos, es por esta razón que el reforzamiento positivo tiene una gran importancia para su autoestima.

Requieren del apoyo social tanto de los padres, como de sus pares. Tanto la vergüenza como el orgullo son sentimientos que afectan la opinión de sí mismos.

En lo que concierne a las relaciones de amistad, Selman (1980; citado por Papalia, 2012) identifica a este grupo de niños dentro de la etapa denominada recíproca. En este nivel, la cooperación y la reciprocidad tienen un valor importante. Los niños se consideran como personas que ayudan a los demás para lograr objetivos comunes. Aquí ellos reconocen que los demás tienen otros puntos de vista, pero tienen muy presente que los demás también saben que ellos tienen otro punto de vista.

Para realizar el proceso de investigación, se ha establecido trabajar en una institución educativa del distrito de Surco, a la cual se le denominará A. Esta institución educativa fue seleccionada debido a que desarrolla una metodología constructivista centrada en el aprendizaje cooperativo como principal fuente de adquisición de conocimiento y despliegue de habilidades. El salón de clase que fue seleccionado es el de segundo grado de primaria, debido a que una de las investigadoras realiza sus prácticas docentes dentro de ese salón, y notó las dificultades que tenía este grupo en particular al trabajar de manera cooperativa. Los alumnos de este salón se encuentran distribuidos en mesas de trabajo, las cuales están compuestas por cuatro o seis integrantes, conformando tres grupos de cuatro integrantes y tres grupos de seis integrantes. Dicho salón cuenta con treinta alumnos, entre niños y niñas; no obstante, por motivos externos (inasistencia), dos de los alumnos no participaron dentro de esta investigación.

Una vez determinada la muestra para desarrollar la investigación, se seleccionaron técnicas e instrumentos para recoger, procesar y analizar la información obtenida de la muestra de estudio. Estos instrumentos fueron aplicados en sesiones de clase y luego fueron estudiados y analizados para lograr cumplir con cada una de los objetivos planteados y responder al problema de investigación propuesto.

1.5. Técnicas e instrumentos de recojo y análisis de la información

Los instrumentos que se emplearon para la recolección de los datos han sido tomados de diversas fuentes bibliográficas, como Ferreiro (2006), Díaz Barriga y Hernández (2010), entre otros. Cabe mencionar que estos han sido adaptados para poder ser aplicados en el nivel seleccionado.

Una de las técnicas aplicadas fue la de la observación, con ella se nos permitió reconocer los momentos de las sesiones de clases y la organización de la misma; así como también conocer y describir la muestra de estudio, logrando así poder comprender los procesos y las situaciones que se generaban a lo largo de las sesiones de clase observadas. Uno de los instrumentos usados fue el cuaderno de campo (anexo 2), ahí se registraron los eventos que ocurrieron en las sesiones de clase. Estos datos o notas de campo son detallados de forma completa, precisa y específica, para poder identificar dentro de las sesiones de clases cuáles fueron las situaciones que nos permitían reconocer si se desarrollaba la estrategia cooperativa, también para lograr identificar las habilidades sociales dentro de los grupos cooperativos, y para identificar las fases que se encuentran al desarrollar el método de aprendizaje basado en proyectos. Otro instrumento empleado fue la lista de cotejo (anexo 3), la cual nos permitió recoger datos relevantes sobre la presencia o ausencia de habilidades sociales específicas basadas en la metodología SCORE. Este instrumento se utiliza para conocer comportamientos o ejecuciones prácticas de los alumnos según el grupo en el que estaban, en lo que concierne a las cinco habilidades básicas para grupos cooperativos. Del mismo modo, otro instrumento empleado fue una rúbrica (anexo 4), la cual se utilizó para describir si se cumplen o no las características de la metodología cooperativa, y para identificar los niveles de desarrollo en el cual se encuentran los grupos.

Otra técnica empleada fue la del grupo focal. Aquí se utilizó como instrumento el guion del focus group (anexo 5). En esta reunión se seleccionaron quince alumnos, escogidos de manera aleatoria, dos de los grupos de cuatro alumnos y tres de los grupos de seis alumnos, donde de forma grupal se realizaron preguntas abiertas sobre el aprendizaje cooperativo a modo de entrevista. Con esta técnica so

logró mostrar la percepción y opinión que tienen los alumnos acerca del aprendizaje cooperativo.

Una vez completada esta etapa de observación e interacción con la muestra, se enfocará en cada una de las categorías presentadas en la matriz de investigación, analizando y contrastando los resultados obtenidos con el marco teórico. Posterior a la aplicación de instrumentos, se procederá a analizar los resultados obtenidos.

Por otro lado, se emplearon matrices para analizar y contrastar las evidencias con la teoría presentada en el marco teórico. En este caso, se utilizó este tipo de matrices para organizar la consistencia de la investigación, tomando como referencia los datos obtenidos de la guía de campo y el guion del focus group (anexos 2 y 5).





Capítulo 2

ANÁLISIS DE RESULTADOS

ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el presente capítulo, se muestran los resultados obtenidos luego de haber aplicado la lista de cotejo y rúbrica. Una vez completada esta etapa de observación e interacción con la muestra, pasaremos a enfocarnos en cada una de las categorías presentadas en la matriz de investigación, analizando y contrastando los resultados obtenidos con el marco teórico.

2.1. Fases del método de proyectos aplicado por la docente

En esta sección, se han tomado en cuenta los resultados obtenidos a partir de lo observado durante el desarrollo de una método de aprendizaje cooperativo como es el método de proyectos.

Para empezar, al analizar la cuadernos de campo, se observa que al desarrollar un proyecto de investigación sobre un tema de conocimiento, como es el de las regiones naturales del Perú y además fomentar que se desarrolle de manera cooperativa, conlleva a afirmar que siguiendo los tipos de proyectos presentados por Killpatrick, nos encontraríamos frente al cuarto tipo de proyecto en el cual: “Se incluyen experiencias en que el propósito es adquirir un determinado grado de conocimiento o habilidad al cual la persona que aprende aspira en un punto específico de su educación” (Kilpatrick, 1921; citado por Orellana, 2010: 4). Y es que como se observa en este proyecto, en el cual no solo se busca que los niños aprendan conocimientos sino que desarrollen habilidades que les permitan trabajar de manera cooperativa y lograr el objetivo final.

Según lo presentado en el cuaderno de campo (anexo 2), se muestra que la profesora presenta un tema de interés general y amplio para los alumnos: las Fiestas Patrias, evento nacional el cual está próximo a ocurrir en el país en fecha de estudio. De esta manera se observa que se cumple uno de los objetivos que tiene esta metodología, ya que busca que las situaciones de aprendizaje partan de eventos reales para que los alumnos noten que su entorno y los acontecimientos desarrollados dentro de él, también pueden generarle nuevos aprendizajes.

Por otro lado, para complementar esta primera fase de la detección de temas de interés, como se observa en el cuaderno de campo (anexo 2), la profesora recoge

los saberes previos de sus alumnos sobre el tema general planteado y, a partir de las preguntas, dirigidas por ella, los alumnos sacan a relucir sus conocimientos e intereses por las regiones del Perú. La profesora sistematiza y relaciona entonces los saberes previos, a partir de los cuales propone como título del proyecto: “Conocemos las regiones del Perú”, propuesta ante la cual los alumnos se muestran emocionados y aceptan. De esta manera se muestra lo afirmado por Martín (2006), al mencionar que el tema se elige por consenso entre los estudiantes, y por otro lado, como lo afirma Benítez (2014), lo importante es que “el alumno realice algo que le resulte interesante por sí mismo, algo significativo”.

Al pasar a la siguiente fase, se puede observar que se cumple lo que dice Martín (2006), ya que la profesora realiza dos preguntas base “detonantes”, a partir de las cuales los alumnos participan y deciden que el proyecto se centrará en investigar y descubrir las maravillas de cada una de las regiones naturales, Lima y Puno; estableciendo, de esta manera, el objetivo central del proyecto. Asimismo, como se observa (anexo 6), la docente pregunta qué podrían investigar de esos lugares, a lo que los alumnos responden como lluvia de ideas diversos términos, tales como: danzas, animales que viven ahí, plantas, y establecen los posibles subtemas de investigación. De esta manera, se observa como a partir de los intereses de los alumnos, la tutora conduce este proceso y lo organizan. Como lo afirma Kilpatrick (citado en Moreno y Marrón, 1995: 87), al ser “un acto completo que el agente proyecta, persigue y, dentro de sus límites, aspira a realizar”, se requiere en un primer lugar tener claro el objetivo del proyecto y, en un segundo lugar, la participación activa no solo en el desarrollo, sino como se observó en la clase, desde la planificación. Esto para evitar inconvenientes en los grupos, ya que como se observa en el cuaderno de campo, algunos alumnos afirmaron no saber qué hacer, pues se encontraban distraídos o realizando otras actividades.

Cabe mencionar que desde el primer momento se observa en la matriz del cuaderno de campo que la tutora se involucra en este proceso de aprendizaje, valorando las ideas de sus alumnos, rescatando sus saberes, construyendo entre todos este proyecto, interviniendo ante un conflicto para ayudar a mediarlo, ofreciendo opciones ante la falta de material que tenían los alumnos de un grupo, respondiendo dudas, observando y monitoreando a cada grupo de manera cercana. Como lo

mencionamos en el capítulo II, el docente tiene un rol fundamental dentro del proceso de aprendizaje y este es el de ser mediador y guía en el desarrollo de este proyecto.

En cuanto a la tercera fase, como se observa en el cuaderno de campo, hubo un inconveniente general en el salón, el cual fue organizarse y distribuirse responsabilidades, ya que les constó tener una comunicación asertiva y, en algunos momentos, ponerse de acuerdo con sus compañeros. Esta percepción se afirma en los resultados obtenidos en el focus group, en el cual los alumnos mencionan que no se organizaban bien y había varios que discutían en un inicio. No obstante, en otros grupos uno de los alumnos asume el liderazgo y, en conjunto, con sus compañeros, escogen el subtema que desean investigar sobre la región natural que les tocó. Como lo afirma Orellana, “un proceso de esta naturaleza supone también una actitud positiva hacia el cambio y la innovación, así como un conjunto de habilidades sociales que predispongan a la relación efectiva, la cooperación, el trabajo en equipo y el ejercicio del liderazgo” (Puig, J. M.; Martín, X., 2007; citado por Orellana, 2010: 3). Y es que como se observa en el capítulo II, este método permite a los alumnos interactuar y tomar decisiones grupales que conlleven al logro del objetivo común, así como también organizarse y poner en práctica sus habilidades, como se observó en el cuaderno de campo en el grupo 1, en el cual los alumnos se distribuyeron roles de acuerdo con sus habilidades, las cuales fueron valoradas por sus compañeros.

Por otro lado, en la cuarta fase, se observa a través del cuaderno de campo como los alumnos, después de haber investigado sobre la región natural escogida de manera grupal, comparten lo investigado, empiezan a sistematizar la información recabada a manera personal y se organizan para redactarla y elaborar su producto. Recordemos, pues, que como lo menciona Cortés (2005), a través del proyecto el grupo de personas persigue un objetivo, el cual conlleva a desarrollar un producto final, a través del cual plasmarán lo aprendido.

Por último, se desarrolla la fase de evaluar y comunicar los aprendizajes. En este caso, ante lo observado en la sesión y registrado en el cuaderno de campo, solo se produjo la comunicación de los aprendizajes cuando la docente invitó a los grupos a compartir su librito de investigación y compartir la información recabada. En

cuanto a la evaluación podemos mencionar que no se realizó, motivo por el cual las investigadoras desarrollaron una coevaluación del proceso que ellos realizaron, ya que queríamos observar este proceso.

Así mismo, a partir de lo observado, podemos reafirmar que el método de proyectos facilita la integración de áreas curriculares. Ya que para el desarrollo del proyecto “conocemos las regiones del Perú” se articularon áreas como Personal Social, Comunicación en la investigación, subrayado de ideas principales y el área de Arte en el diseño del producto final. Cabe mencionar que también se observa como se plasma la concepción del aprendizaje como un proceso social, en el cual se parte del entorno y se van construyendo los aprendizajes a través del intercambio de información e ideas entre pares.

Finalmente, podemos mencionar que la docente aplica cuatro fases de las cinco dadas por Kilpatrick. Ya que parte de una situación cercana y contextualizada por los alumnos y establece el objetivo y subtemas a investigar tomando en cuenta sus saberes previos y sus intereses. Así mismo, se notó que el objetivo solo quedó establecido de manera oral, lo cual generó que los alumnos no lo recordaran en el transcurso del trabajo. Del mismo modo, solo explicó los pasos para realizar esta investigación, más no detalló las responsabilidades y roles, lo que ocasionó que los alumnos no lograran organizarse y distribuirse los roles de manera efectiva, generando que necesitaran un tiempo extra para terminar el trabajo. No obstante, esto no fue un impedimento para que culminaran con la investigación. Por otro lado, en cuanto a la fase de la evaluación, se observó que la docente no llevó a cabo ningún tipo de evaluación de, proceso, ni generó un momento que les permitiera a los grupos analizar su desenvolvimiento, teniendo como consecuencia que los alumnos no recibieran una retroalimentación.

2.2. Habilidades sociales puestas en práctica por los niños durante las estrategias cooperativas

Según lo expuesto en el marco teórico, la clasificación de habilidades sociales que se utilizará como base es la metodología SCORE, la cual es propuesta por S. Vermon (citado por Ferreiro, 2009). Esta clasificación está dividida en cinco habilidades sociales básicas para el desarrollo del aprendizaje cooperativo. Las

iniciales de estas cinco habilidades se encuentran mencionadas en el nombre de esta metodología: S (share), C (compliment), O (offer), R (recommend) y E (exercise).

Los instrumentos que se utilizaron para identificar las habilidades sociales puestas en práctica por los niños durante las estrategias cooperativas fueron, la lista de cotejo y el guion de grupo.

En este apartado trabajaremos cada una de las habilidades básicas de la metodología SCORE.

En la primera habilidad, saber compartir ideas, encontramos que algunos de los alumnos sí logran compartir sus ideas mas no es la mayoría del grupo. Esto se ve reflejado en el momento del trabajo en equipos donde solo alguno de ellos toma el liderazgo y guía a sus demás compañeros para realizar de mejor manera la tarea. Estos alumnos proponen ideas y soluciones dependiendo de la situación que se les presente. En la mayoría de los grupos los demás compañeros acceden a estas soluciones y aceptan las ideas que se les dan, teniendo todos conciencia de la meta en común. .

Por otro lado, existen debilidades que son importantes dentro de esta habilidad. Estas son el escuchar las ideas en su equipo de trabajo y responder las preguntas formuladas, ya que como fue mencionado en el marco teórico, esta habilidad no solo consiste en ser capaz de mostrar puntos de vista, ideas u opiniones, sino que también es importante el ser capaz de escuchar atentamente las posturas y criterios de los demás compañeros. En algunos grupos, como el grupo 6, esto no se ve reflejado, ya que tienden a interrumpir las ideas de los demás, alzando la voz y cortando las ideas de sus compañeros, generando que los demás integrantes se distraigan y se pierda el tiempo de trabajo. En el caso de responder las preguntas, en la mayoría de las situaciones donde se presenta esta debilidad, solo existe una respuesta cuando la pregunta es formulada por la profesora, ignorando las preguntas que hacen sus compañeros. Vale recalcar que esto solo ocurre cuando algunos alumnos no están realmente concentrados en lo que tienen que hacer, lo cual genera cierto fastidio en sus demás compañeros y, al no obtener una respuesta, estos acuden a la profesora para que les ayude a resolver el problema.

En la segunda habilidad, el comunicar bien los elogios, podemos rescatar que los alumnos poseen elementos básicos de una conversación, tales como el aceptar refuerzos sociales, lo cual, según Valles (1996), es una habilidad que debe ser aprendida y ayuda a la mejora de las relaciones interpersonales. Esta habilidad se refleja a través de una sonrisa o de un mensaje verbal como el “gracias”. Dentro de las respuestas que dieron los estudiantes en el focus group, fue que ellos resaltan la importancia de comunicarse y conversar de forma correcta, y que si alguien hace algo bien, es necesario hacerle saber que lo hace bien.

Vemos un ejemplo claro, en el caso del grupo 1, donde uno de sus compañeros le dice que le puede ayudar a hacer la letra que no le sale y su amigo dice que está bien (anexo 7). Aquí se refleja lo que es denominado por Kelly (1987; citado por Valles, 1996) como “feed-back conversacional positivo”. Donde uno no solo ofrece elogios, sino que también las respuestas que da a esos elogios sean positivas. Esto va de la mano con lo que menciona Valles (1996), que es el tener una correcta modulación de la voz, ya que dependiendo del volumen y tonos, es que las respuestas serán positivas o negativas. Esta situación se presenta en varios momentos donde algunos alumnos tienden a levantar la voz y esto genera malestar en el grupo, ocasionando que algunos niños se molesten y no se comuniquen con sus compañeros, y no se emitan elogios hacia los demás miembros. Esto se ve reflejado en los resultados de la lista de cotejo donde se muestra como debilidad el expresar lo que les agrada y, por consecuencia, el no tener respuestas positivas a los elogios dados por los demás. Del mismo modo, rescatamos que dentro de esta habilidad los alumnos responden con la mirada a las personas con las que hablan, teniendo concordancia con lo mencionado en la habilidad anterior, que responden con la mirada no solo a las ideas de los demás sino también a los elogios dados.

La tercera habilidad, el ofrecer ayuda y motivación, es una habilidad que la mayoría de los alumnos presentan. Aquí ellos se muestran muy solidarios cuando alguno de sus compañeros no sabe realizar algo y ellos están dispuestos a enseñarles cómo lograrlo. En la mayoría de los grupos se encuentran estos niños líderes que toman la iniciativa para ayudar a aquellos alumnos que no saben cómo hacer su trabajo. Los alumnos comentaron en el momento del focus group que lo que más les gusta de trabajar de manera cooperativa es el poder hacer uso de esta habilidad, ya

que ellos mencionan que se pueden ayudar unos a otros, ya sea cuando no encuentras algo o cuando faltas algún día, sus compañeros les ayudan a encontrar las respuestas y soluciones, diciéndoles qué hacer y cómo hacerlo. Sin embargo, esto no es una habilidad que se encuentre desarrollada por completo en todo el grupo de alumnos, ya que como lo vemos reflejado en los resultados de la lista de cotejo, el hacer algo por el beneficio del otro, como es el caso de ayudarlo a realizar una actividad que este no sepa o no pueda hacer, es algo que todavía requiere ser trabajado en algunos alumnos, para quienes aún se manifiesta como una de sus debilidades.

Por otro lado, observamos que tienen como fortaleza el aceptar de forma amable la respuesta a la ayuda ofrecida. Tal es el caso de un miembro del grupo 3, que se encontraba desmotivado frente al desarrollo del trabajo, quien ante el estímulo y aliento de sus compañeros, logró tener un cambio de actitud para beneficio de todo el grupo. Este cambio de actitud surge porque la forma en la que fue dado ese estímulo y aliento fue la adecuada para que el alumno se sienta motivado de nuevo. Esto se refuerza con lo que propone S. Vermon (citado por Ferreiro, 2009), quien menciona que el hablar con un tono de voz amigable ocasiona que el destinatario reciba respetuosamente esa ayuda brindada. En este sentido, Valles (1996) menciona que esta actitud es de saber aceptar un crítica, la cual demuestra un alto grado de madurez y de una gran capacidad de escucha, teniendo en cuenta que la mejora de uno al momento de trabajar de manera cooperativa es para para beneficio del todo el grupo.

La habilidad de recomendar un cambio es una habilidad que muchos de los alumnos tiene desarrollada. Aquí se puede encontrar que existen elementos básicos de una conversación que los alumnos poseen, por lo cual es que ellos responden de manera adecuada ante una recomendación o feed-back, dada de manera amable y con cortesía. Del mismo modo, otro elemento es el de “aceptar un cambio”, lo cual demuestra que el alumno es capaz de reflexionar y aceptar esa solicitud por el bien del equipo. Los alumnos logran brindar sugerencias para mejorar cuando observan que algún otro compañero no está realizando bien una tarea.

En la guía de campo se observa que en varios momentos de la clase diversos alumnos no solo ayudan a sus demás compañeros a realizar sus tareas, sino que

también sugieren ideas para mejorar su trabajo. Esto se refleja en el grupo 1, cuando en un momento el líder del grupo indica dónde se pegarán las hojas y las imágenes. Pero todos quieren pegar sus imágenes, por lo cual se genera cierta discusión pero el líder dice que está bien que cada uno pegue las imágenes en el lugar que corresponde (anexo 7). Aquí el líder da una sugerencia, la cual genera una pequeña discusión, pero al final todos decidieron aceptar esa sugerencia. Del mismo modo con el grupo 5, donde dos alumnos no se ponen de acuerdo en hacer una parte de la tarea, sin embargo interviene otro alumno y les dicen que lo hagan los dos y ellos aceptan (anexo 7).

Al igual que las habilidades anteriores, estas dependen del tono de voz adecuado y, sobre todo, de los gestos adecuados, ya que estos dos factores son los que ayudarán a determinar que se acepten o no las sugerencias brindadas.

Otro factor importante para aceptar las sugerencias es el saber argumentar por qué está bien o por qué está mal. Es decir, es el lograr convencer al otro, con argumentos claros, nuestra postura. En el caso de este grupo de alumnos, aún les falta desarrollar este factor, ya que no todos los estudiantes lograban fundamentar por qué consideraban necesario el cambio. Esto se debe a que en situaciones donde tenían que sugerir algún cambio, estos no eran argumentos sólidos con los que lograban convencer al otro. Por lo cual perdían relevancia y valor frente al receptor, quien al no sentirse persuadido hacía caso omiso o rechazaba de forma desagradable esta sugerencia. En algunos grupos se vio la necesidad de pedir ayuda a la profesora porque no se lograba que los demás compañeros aceptaran el cambio.

A diferencia de esto, las fortalezas que se mostraron fueron la capacidad de escucha y atención frente a lo que se plantea o el cambio que se sugiere. Del mismo modo, otra fortaleza que el grupo presenta es la de aceptar o negar de forma amable las recomendaciones. Aquí, como lo señala S. Vermon (citado por Ferreiro, 2009), los alumnos muestran su postura sobre la recomendación de manera agradable. Esta idea se complementa con lo que menciona Valles (1996), quien considera el mostrar su postura como el saber defender los propios derechos, ya que si uno sabe cuáles son sus derechos va a poder darse cuenta si es que existe una falta y logre expresarse de manera correcta y oportuna.

La última habilidad es la de ejercer un buen autocontrol, la cual necesita ser desarrollada en la mayoría de los grupos. Esto se muestra porque les costó esperar su momento, ya sea para intervenir o para respetar el ritmo de trabajo de sus compañeros. Así mismo, frente a una situación en la cual ellos ya habían terminado de desarrollar su trabajo, algunos alumnos se reían o hablaban de temas totalmente ajenos a este, ocasionando una distracción en sus compañeros. Tal es el caso de grupo 4, donde dos de los alumnos conversan sobre un tema ajeno a lo que están investigando y se ríen, desconcentrando a sus compañeros (anexo 7). Otro ejemplo es el del grupo 5, donde una de las alumnas se toma mucho tiempo en terminar de leer para recordar y escribir. Ante esto un compañero le dice que se apure, “que siempre se demora” (anexo 7). Por otro lado, ocurre con el grupo 4, en donde uno de los alumnos, al terminar de leer, en vez de escribir empieza a ver sus cartas pókemon y le empieza a conversar sobre eso a su compañero, generando que este también se distraiga de lo que estaba leyendo (anexo 7). Vemos aquí que en varios de estos casos, ante un problema, en vez de generar soluciones, se generaron más conflictos, los cuales ocasionan el malestar en todo el grupo.

En contraste a esto, vemos que algunos de los alumnos sí logran ejercer un buen autocontrol, se observa cómo los integrantes del grupo 3 realizan acciones pertinentes al trabajo que realizan, independientemente de sus gustos o preferencias. También ante una situación problemática, plantean posibles soluciones y aceptan recomendaciones para el beneficio del equipo.

Del mismo modo, varios alumnos presentan momentos donde demuestran ser pacientes, donde recolectan información antes de dar una respuesta y, sobre todo, buscan hacer lo mejor para el grupo. Como el caso de una pareja de niñas del grupo 1, que esperan que otra pareja de niños termine de leer el libro para que ella lo lea después. Así como unos niños que a pesar de que una de sus compañeras dejó de hacer el trabajo, porque no sigue sus ideas, ellos siguen trabajando para poder terminar el trabajo.

Sin embargo, se debe mencionar que la mayoría de los integrantes de los grupos, aún están en proceso de lograr la habilidad de autocontrol. Esto quiere decir, como lo menciona Valles (1996), que requieren desarrollar la habilidad de controlar

su comportamiento sin la necesidad de estímulos externos, como alguna recomendación de cambio o llamada de atención.

Finalmente, a partir de lo observado y analizado podemos concluir que la mayoría de los alumnos de la muestra tiene desarrollado dos de las cinco habilidades propuestas por Vermon, que son las de Ofrecer ayuda y Recomendar cambio. Sin embargo muestran una deficiencia en cuanto a las habilidades de Saber compartir ideas, Comunicar elogios y Ejercer un buen autocontrol, siendo estas una prioridad al momento de realizar actividades de aprendizaje cooperativo, en el cual los alumnos requieren una comunicación asertiva y una escucha activa para relacionarse mejor.

2.3. Vínculo entre las características de la metodología cooperativa y las habilidades sociales de los niños

El presente apartado muestra el nivel que posee cada grupo referente a las características del aprendizaje cooperativo planteadas según Johnson, Johnson y Holubec (1990; 1999; citados por Díaz Barriga, 2003:111). Para el análisis de esta categoría se aplicó un focus group (Anexo 5) y una rúbrica (Anexo 4) donde los niveles establecidos fueron: Novato, En desarrollo, Avanzado y Experto. Es importante mencionar que se presentará el análisis de cuatro de los cinco elementos base para el aprendizaje cooperativo puesto que el elemento de habilidades sociales, fue analizado en el punto anterior.

La primera característica es la participación e interdependencia positiva. Para el logro de esta característica es necesario que los alumnos cuenten con las habilidades de ofrecer ayuda y motivación, recomendar cambio y ejercer un buen autocontrol. Esto se debe a que los alumnos necesitan ayudar a sus compañeros cuando estos no saben cómo realizar la actividad. Ellos deben realizar algo en beneficio de la meta grupal, como sugerir algo para perfeccionar o mejorar lo que el otro hace, o hacer lo que mejor conviene a todos en todo momento, independientemente de sus gustos, preferencias o criterios. Permitiendo así que todo el grupo pueda participar en conjunto de la actividad.

Según lo observado en los resultados de la rúbrica, notamos que cinco grupos (g1, g2, g4, g5 y g6) se encuentran en un nivel “de desarrollo”, esto quiere decir,

según lo planteado por Díaz Barriga (2010), que la responsabilidad de la tarea fue asumida solamente por la mitad personas que con entusiasmo aportaron información e ideas. Así mismo, desempeñaron su rol con eficiencia. Los demás no participaron, ni aportaron información ni ideas. Es importante mencionar que ese resultado también se ve reflejado en el focus group, cuando una de las alumnas menciona que algunos no trabajan tanto. Esto se debe, según lo observado, a que la mayoría de los alumnos no tenían una iniciativa propia, sino que, por el contrario, solo esperaban que otro alumno o la profesora les indicaran qué hacer.

Como lo afirma Ferreiro: “Resulta imposible aprender si el sujeto no realiza una actividad conducente a incorporar en su acervo personal bien una noción, definición, teoría, bien una habilidad o también un valor” (Ferreiro, 2009: 91); es decir que el alumno debe ser un agente activo para lograr la construcción de nuevos conocimientos o complementar sus saberes previos. Teniendo en consideración esta cita, dentro de una estrategia cooperativa uno tiene que realizar acciones para lograr los objetivos propuestos, tanto de manera personal como de manera grupal.

Asimismo, demostraron, al involucrarse parcialmente, que no se sentían identificados con su grupo y, por ende, tampoco con el objetivo en común, ya que para ellos no era relevante aunar esfuerzos para alcanzar la tarea asignada. Esto ocasionó que la mayoría del trabajo sea encargado a la mitad de los integrantes del grupo.

Tomando en cuenta lo que Guevara (2001) menciona, solo cuando los alumnos se den cuenta de la importancia que asume cada uno de los integrantes del grupo, sumado con el esfuerzo y compromiso conjunto, se habrá logrado desarrollar ese sentir de interdependencia social, elemento que se encuentra en proceso en estos grupos.

Según Piaget (1932), podemos comprender que los alumnos se encuentran en una etapa de transición de fases. De la fase preoperacional, en la cual los niños no pueden ponerse en el lugar del otro, manifestándose de esta manera su egocentrismo, hacia la fase de operaciones concretas, donde el pensamiento se vuelve más flexible, lo cual permite que puedan percatarse de la importancia que tienen los demás dentro

del medio en el que se desenvuelven, siendo ésta una posible explicación de los hallazgos anteriormente descritos.

A diferencia de ellos, el grupo (g3) se encuentra en un nivel “avanzado”, lo cual significa que la responsabilidad de la tarea fue compartida por la mayoría de los integrantes del equipo, quienes participaron con entusiasmo aportando ideas al trabajo. Asimismo, desempeñaron su rol con eficiencia.

Así como lo describe Ferreiro, “cuanto más participen los alumnos en el salón de clases, mayores probabilidades de aprendizaje se tiene” (Ferreiro, 2009: 91); esto quiere decir que los alumnos de este grupo, al tener una participación más activa, tuvieron mayor oportunidad de consolidar, compartir y adquirir conocimientos, ya que fueron ellos quienes con su participación lograron construir su propio aprendizaje a través del intercambio de ideas.

Asimismo, otro análisis que se puede inferir a través de la observación, es que los miembros de los cinco grupos que no participaron en sus respectivos grupos generaron que el avance o proceso de este trabajo fuera más lento a comparación del grupo en nivel avanzado. Teniendo como resultado que se les brinda tiempo extra para concluir con el trabajo, esto demuestra que el nivel de participación que cada miembro tenga afectará el resultado de todo el grupo, sea que tengan una participación óptima o una participación deficiente.

Esta característica se pudo observar en dos fases del método de proyectos aplicado por la docente. Estas son elaboración de la información y síntesis de la misma, ya que durante estas fases los alumnos tuvieron que dialogar, organizarse y asumir responsabilidades que permitieran encaminarse al logro de la meta.

La segunda característica es la interacción cara a cara. Para el logro de esta característica es necesario que los alumnos cuenten con las habilidades de saber compartir ideas, comunicar bien los elogios y ejercer un buen autocontrol. Esto se debe a que los alumnos al interactuar, organizarse y mostrar sus puntos de vista dentro de la fase de elaboración y síntesis de la información, necesitan saber comunicar lo que saben. Así como también tener una posición de escucha activa con respecto a las ideas de los demás compañeros de su equipo de trabajo, siendo estas

habilidades las que permitían entablar un diálogo al momento de organizarse y tomar decisiones. Por su parte, en el desarrollo del trabajo, al notar la dedicación y esfuerzos realizados por el otro y querer elogiar esto, deberán realizarlo utilizando una voz agradable y expresiones faciales placenteras; en caso contrario, agradecer el elogio que se le brindó. Por otro lado, dentro del desarrollo del equipo cooperativo, el alumno requiere tener un dominio de su cuerpo al esperar su turno en los momentos de intercambio de ideas, criterios, emociones y saberes.

Según lo observado en los resultados obtenidos por la rúbrica, solo un grupo (g5) se encuentra en el nivel “novato”, donde no existe un proceso de escucha atenta. Hay poca interacción y se dan conversaciones breves que a veces se alejan del tema. Uno o dos estudiantes acapararon la toma de decisiones sin tomar en cuenta a todos los integrantes. Al estar en el nivel “novato”, según lo afirma Díaz Barriga (2010), significa que dentro de este grupo hubo poca interacción, conversaciones breves y, a su vez, fuera de tema. Algunos estudiantes se mostraron distraídos o desinteresados, mientras que otros acapararon la toma de decisiones sin tomar en cuenta a todos los integrantes.

Al inicio de la sesión, como se observó en el diario de campo, la profesora, al percatarse de que los alumnos no tenían buena comunicación entre ellos, notó que la ubicación física de las mesas podría ser el factor que interfería en este objetivo, ya que estas se encontraban en un punto de intersección con su escritorio. Por lo cual reacomodó las mesas de modo que ellos estuvieran frente a frente (mesas de cuatro) permitiéndoles mejorar la calidad de su interacción. No obstante, con este cambio los alumnos demostraron tener las dificultades presentadas en el párrafo anterior. Esto se reafirma con los resultados obtenidos en la lista de cotejo, en la cual este grupo posee un mínimo puntaje en la habilidad de saber compartir ideas y ejercer un buen autocontrol.

Si bien es cierto que un grupo se encontró en un nivel novato, vemos que la mayoría de los grupos (1, 2, 4 y 6) se hallan en un nivel “de desarrollo”. Esto quiere decir que se da un proceso de escucha atenta a las opiniones de los integrantes. Existe carencia de habilidades para entablar un diálogo y tomar decisiones razonadas entre los miembros del grupo. Por otro lado, cabe resaltar que un solo grupo (g3) fue

el que logró ubicarse en el nivel “avanzado”. Esto quiere decir que se logró la escucha atenta y discusiones centradas en la tarea, entre tres o cuatro de los integrantes, y toman decisiones razonadas entre la mayoría.

Para la mayoría de los grupos el estar sentados de manera circular fue algo beneficioso, ya que les permitió tener una visión panorámica y que se sintieran identificados con todos los miembros de su grupo. A diferencia de un grupo (g5), que a pesar de estar ubicados físicamente en forma circular, esto no conllevó a una correcta interacción. Como lo afirma Díaz Barriga (2010:93) “La presencia física de los participantes no asegura el éxito o la calidad de sus interacciones”.

Por otro lado, como lo mencionamos en el marco teórico, la interacción cara a cara permite que se dé un conjunto de “actividades cognitivas e interpersonales que solo ocurren cuando los integrantes interactúan entre sí, en relación con los materiales y actividades de estudio”, como es el caso de la explicación de un tema entre compañeros, esclarecimiento de una duda y discusiones razonadas. Características que fueron destacadas dentro de la mayoría del grupo que logró alcanzar un nivel avanzado.

La tercera característica es la responsabilidad individual. Para el logro de esta característica es necesario que los alumnos cuenten con la habilidad de ejercer un buen autocontrol desde la fase de inicio del proyecto hasta la fase de culminación. Esto se debe a que los alumnos hacen lo que mejor le conviene a todos en todo momento, independientemente de sus gustos, preferencias y criterios, puesto que están abocados al logro del objetivo en común, y saben que la tarea asignada a cada uno de ellos será relevante para alcanzar o no dicho objetivo. No obstante, esto no quita que ellos puedan plantear sus puntos de vista y apreciaciones con respecto al trabajo. Así mismo, considerar siempre que hay distintos momentos para todo, y este momento es para desarrollar su trabajo dejando aquellos factores que los pueden distraer. De igual modo, ante una recomendación de un compañero, se requiere que escuche y acepte de buena manera las sugerencias y ayudas brindadas.

Aquí se observó que cinco grupos (1, 2, 4, 5 y 6) se encuentran en el nivel “de desarrollo”, y un solo grupo (g3) se encuentra en el nivel “avanzado”. Esto simboliza que la mayoría de los grupos presentaron un cumplimiento parcial y con

algunos retrasos en las actividades y tareas que se asignaron a cada uno de los integrantes del equipo. Para la entrega de los productos encomendados se requirió de recordatorios y llamadas de atención. Esto se reafirma en el focus group donde los alumnos mencionan que varios de sus compañeros conversaban sobre otra cosa y no sabían qué hacer, Otros estaban distraídos y algunos en vez de trabajar hacían chistes.

A diferencia de estos grupos, el alcanzar un nivel “avanzado” muestra que el grupo tuvo un cumplimiento puntual de casi todas las actividades y tareas que se asignaron a cada uno de los integrantes del equipo. Del mismo modo, la entrega de los productos encomendados tuvo pocos recordatorios y llamadas de atención.

Los resultados obtenidos en este rubro indican que en la mayoría de grupos solo una pequeña cantidad de miembros cumplió con su responsabilidad de manera puntual. Lo cual generó que estos trabajos sean presentados fuera del tiempo establecido. Este criterio tiene relación con el elemento de responsabilidad compartida, porque al no sentirse identificados con su grupo y comprometerse solo parcialmente ocasionó la demora o retrasos en la entrega de los productos. A diferencia de estos grupos, como se menciona en el diario de campo N.º 2, que en un solo grupo (g3) la mayoría de sus miembros culminaron a tiempo con lo requerido, permitiéndoles dar apoyo al integrante que se encontraba distraído y tuvo retrasos al momento de realizar su trabajo. Para complementar lo expresado, lo podemos relacionar con los resultados obtenidos en la lista de cotejo, que resaltan por poseer la habilidad de ofrecer ayuda y motivación al momento de trabajar de manera cooperativa.

La última característica es el análisis del proceso. Esta característica se ve reflejada en la fase de evaluación del proyecto, donde para su logro es necesario que los alumnos cuenten con las habilidades de saber compartir ideas, ya que requerirán comunicar no solo lo que saben sino lo que sienten con respecto al proceso del cual fueron partícipes, empleando tonos de expresión adecuados, así como escuchar los puntos de vista de los demás miembros. Del mismo modo, al reflexionar acerca de este proceso, los alumnos deben recomendar y ejercer un buen autocontrol, ya que es importante que el alumno tenga la capacidad de sugerir algo para mejorar o

perfeccionar lo que hace, así como buscar o plantear posibles soluciones a los problemas surgidos en el desarrollo del trabajo, apoyándose en ideas que le permitan fundamentar su posición con miras a un futuro trabajo cooperativo.

Como lo afirmamos en el capítulo 2 de la primera parte de la investigación, es necesario brindar a los grupos momentos en los cuales ellos puedan reflexionar acerca de su desempeño dentro del trabajo cooperativo. En estas sesiones de aprendizaje se observó que el único momento que tuvieron los alumnos, para analizarse como equipo y a nivel personal, fue al finalizar la actividad en la sesión 2, a través de la coevaluación realizada por las investigadoras.

En esta sección se tomó en cuenta la metacognición de manera grupal de cada uno de los equipos de trabajo. Como lo observamos en los resultados de la rúbrica, solo un grupo (g3) se encuentra en el nivel “avanzado”. Este equipo consideró que logró terminar sus tareas, siendo este el que tuvo mayor éxito en el análisis realizado en el apartado anterior. Esto quiere decir que más de la mitad de los integrantes conversan y analizan el proceso, reconocen sus debilidades y fortalezas, y trazan soluciones para el siguiente trabajo.

A diferencia de este grupo, cuatro grupos (1, 2, 4 y 6) intercambian ideas sobre el desarrollo del trabajo. Algunos consideran que no lograron terminar sus tareas en el tiempo establecido, coincidiendo de esta manera con los cinco grupos que requirieron de llamadas de atención o de tiempo extra para terminar sus tareas. A partir de lo observado, estos grupos poseen un nivel “en desarrollo”, en donde la mitad de los integrantes conversan y analizan el proceso; reconocen sus debilidades y fortalezas; y trazan soluciones para el siguiente trabajo.

Reafirmando los resultados anteriormente obtenidos, vemos que el grupo 5 nuevamente se encuentra en el nivel “novato”, donde solo uno o dos integrantes conversa(n) y analiza(n) el proceso, y reconoce(n) su(s) debilidad(es) y fortaleza(s); sin embargo, ninguno traza soluciones para el siguiente trabajo. Esto se añade a lo observado en el momento de la coevaluación, donde los miembros de este grupo, al detectar sus debilidades, en vez de buscar posibles soluciones, tomaron esta situación como un motivo para continuar discutiendo entre ellos.

Otra de las evaluaciones que se realizó fue al producto entregado a cada uno de los equipos. Por nuestra parte, dentro del focus group realizamos una evaluación a quince alumnos elegidos aleatoriamente para conocer qué tanto sabían sobre el tema investigado. Es aquí que notamos que uno de los integrantes del grupo 1 manifiesta no saber lo que aprendió. Otro de los alumnos, que fue miembro del grupo 4, manifiesta que solo aprendió de los animales de la sierra; sin embargo, cuando se le pidió ejemplos sobre ellos, no supo responder. Por otro lado, uno de los alumnos, integrante del grupo 2, no recordaba lo que había investigado sobre el departamento de Lima. Añadido a esto, dos alumnos del grupos 5 respondieron sobre la parte específica que les tocó investigar dentro de su grupo, sin embargo, cuando se les pidió añadir información extra mencionaron que no recordaban.

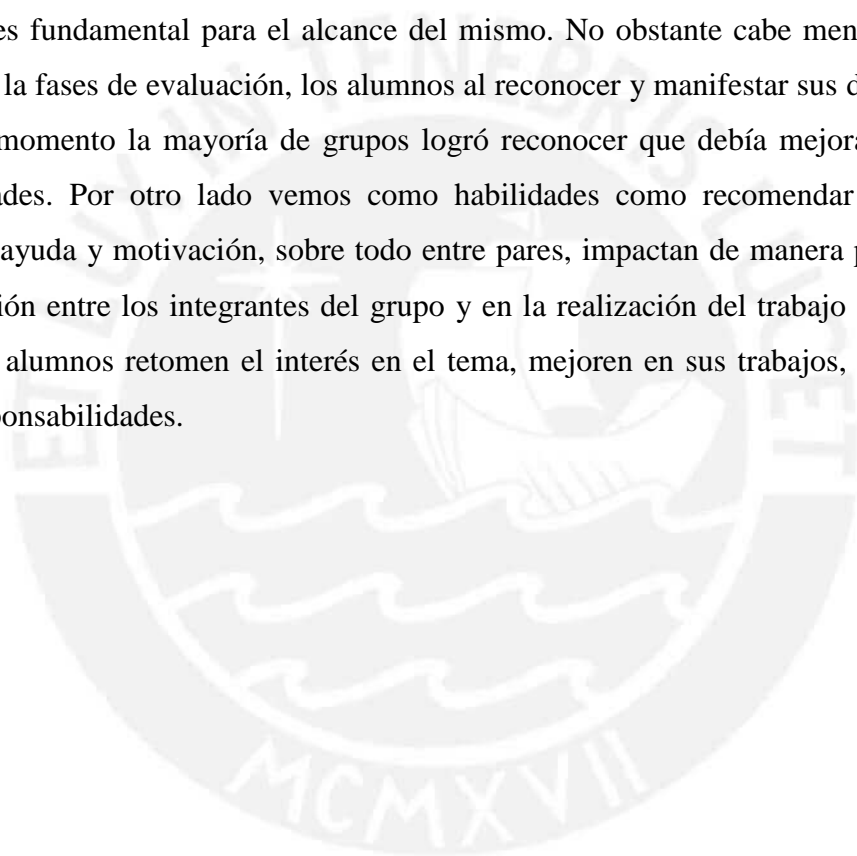
Como se observa, estos alumnos corresponden a grupos que tuvieron dificultades durante el proceso del trabajo cooperativo; como es el caso de los grupos 1, 2, 4 y 5, los cuales se encuentran en un nivel “de desarrollo”, en lo que respecta a los niveles base de trabajo cooperativo.

Sin embargo, es importante resaltar al alumno que integró el grupo 3, el cual con motivación y apoyo de los miembros de su grupo logró integrarse y cumplir con el objetivo de la tarea. Esto se ve reflejado en la respuesta que dio en el focus group, ya que menciona varios detalles del tema estudiado en grupo.

A lo largo de este proceso de investigación, se ha podido evidenciar que los elementos base trabajados por los autores Díaz Barriga (2010), Vernon (citado por Ferreiro, 2009), Johnson, Johnson y Holubec (1990; 1999; citados por Díaz Barriga, 2003:111), como las habilidades sociales, repercuten positivamente como en el caso del grupo 3, en el desarrollo de la dinámica de trabajo cooperativo, el cual tiene como objetivo que los estudiantes, a través de la interacción e intercambio de conocimientos coconstruyan su aprendizaje. Estos elementos, aunados a los componentes que se deben tomar en cuenta al desarrollar una clase cooperativa, como es la formación de grupos, distribución de roles y función del docente, promueven la adquisición de aprendizajes significativos en los alumnos.

Por último, podemos notar que la mayoría de los alumnos se encuentran en nivel de desarrollo en cuanto a funcionamiento de grupo durante el trabajo

cooperativo, ya que aún a varios integrantes de estos equipos les cuesta interactuar o establecer diálogos de manera óptima, participar de manera activa y cumplir con sus roles individuales de tal manera que el producto pueda ser realizado y entregado en el tiempo establecido. Es aquí en donde podemos ver cómo impacta de manera negativa la carencia de las habilidades como autocontrol y saber comunicar ideas sobre todo durante las etapas de elaboración, sistematización de la información y evaluación que son las fases en la cuales los alumnos se organizan y trabajan solos como grupo hacia un mismo objetivo en el cual las relaciones, la puesta en práctica de sus habilidades sociales, dialogo y la responsabilidad individual que cada uno asume es fundamental para el alcance del mismo. No obstante cabe mencionar que durante la fases de evaluación, los alumnos al reconocer y manifestar sus dificultades en ese momento la mayoría de grupos logró reconocer que debía mejorar en estas habilidades. Por otro lado vemos como habilidades como recomendar cambio y ofrecer ayuda y motivación, sobre todo entre pares, impactan de manera positiva en la relación entre los integrantes del grupo y en la realización del trabajo ya permite que los alumnos retomen el interés en el tema, mejoren en sus trabajos, y cumplan sus responsabilidades.



CONCLUSIONES

A partir de lo investigado en la presente tesis y los resultados obtenidos posteriormente a la aplicación de los instrumentos, podemos establecer las siguientes conclusiones:

- A través del método de proyectos se generó un ambiente en que los alumnos pudieron adquirir nuevos conocimientos a partir de la investigación y compartir aquellos que ya poseían, de manera cooperativa. Además les permitió desplegar sus habilidades sociales para trabajar en equipo.
- La docente aplicó cuatro de las cinco fases establecidas por Kilpatrick referidas a método de proyectos. Inició la construcción del proyecto a partir de los intereses y de los saberes previos de los estudiantes, lo que le permitió establecer con los estudiantes los objetivos de la investigación pasando luego a las etapas de elaboración y sistematización. No obstante, cabe mencionar que estos objetivos no quedaron plasmados en algún lugar visible, lo que generó que los alumnos no lo recordaran. Del mismo modo, no desarrolló la fase de evaluación ni se preocupó por generar un espacio para la misma. Esta última fase es importante porque genera una reflexión por parte de los estudiantes acerca de su desenvolvimiento y tomar conciencia de su proceso como grupo y de sus resultados tal y como lo afirma Guevara.
- Los alumnos de la muestra tienen como fortalezas dos de las cinco habilidades propuestas por Vernon al momento de trabajar de manera cooperativa, las cuales son Ofrecer ayuda y Recomendar cambio. A diferencia de ello, los alumnos muestran como debilidad la habilidad de Saber compartir ideas, puesto que les cuesta tener una comunicación asertiva y una escucha activa para relacionarse mejor. Del mismo modo poseen una debilidad en la habilidad de Comunicar elogios, ya que en algunos de los alumnos el tono de voz durante la comunicación no es el adecuado, y en otros les cuesta comunicar lo que les agrada. A su vez tienen como debilidad la habilidad de Ejercer un buen autocontrol, no logrando esperar su turno para participar y mantenerse concentrados y enfocados en el objetivo del trabajo.
- La mayoría de los alumnos se encuentran en nivel de desarrollo en cuanto a funcionamiento de grupo durante el trabajo cooperativo, ya que aún a algunos

integrantes de estos equipos les cuesta interactuar o establecer diálogos de manera óptima, escuchar a sus compañeros, participar de manera activa, cumplir con sus roles individuales y desarrollar el trabajo en el tiempo establecido. Es aquí en donde podemos ver cómo la carencia de las habilidades sociales como autocontrol y saber comunicar ideas, impactan de manera negativa sobre los demás elementos base como interdependencia positiva y participación, interacción cara a cara y por ende a su vez en las etapas de elaboración, sistematización de la información y evaluación que son las fases en la cuales los alumnos se organizan y trabajan solos como grupo hacia un mismo objetivo en el cual las relaciones, la puesta en práctica de sus habilidades sociales, dialogo y la responsabilidad individual que cada uno asume es fundamental para el alcance del mismo. Por otro lado vemos como habilidades como recomendar cambio y ofrecer ayuda y motivación, sobre todo entre pares, impactan de manera positiva en la relación entre los integrantes del grupo y en la realización del trabajo ya permite que los alumnos retomen el interés en el tema, mejoren en sus trabajos, y cumplan sus responsabilidades.

RECOMENDACIONES

- Para poder desarrollar exitosamente el aprendizaje cooperativo en los alumnos, sugerimos capacitar a los docentes en métodos que permitan llevar a cabo este propósito, como es el método de proyectos. Esta capacitación deberá realizarse tanto de forma teórica como práctica, por lo que se sugiere monitorear el periodo de aplicación.
- Previo a la realización del trabajo cooperativo, es necesario que el docente modele la situación que se va a realizar, para que los alumnos tengan un referente de cómo desenvolverse dentro de la estrategia planteada. En esta dinámica de modelado se pueden incluir situaciones conflictivas y pedir a los alumnos posibles soluciones. Asimismo, es importante definir los roles y explicar en qué consisten, y cuál es la función de cada uno de ellos, considerando que estos pueden ser rotativos.
- Trabajar sobre las habilidades detectadas que faltan desarrollar como son saber compartir ideas y ejercer un buen autocontrol. Asimismo desarrollar de manera lúdica, con los alumnos, dinámicas de cooperación que les permitan reconocer tanto a ellos como a los alumnos, sus habilidades y debilidades, para que con la orientación del docente con el apoyo de técnicas puedan superarlas.
- Organizar el ambiente en cuanto a espacios y recursos que permitan el desarrollo del trabajo. Asimismo a los alumnos en grupos heterogéneos de no más de 4 integrantes y permitirles a través de una dinámica conocerse como grupo previo al desarrollo del trabajo.
- Ofrecer a los alumnos espacios de evaluación no solo al finalizar el proyecto sino durante el desarrollo para que puedan reconocer las dificultades que están teniendo y mejorarlas para acabar con éxito el objetivo trazado.
- En cuanto a la metodología a los futuros investigadores, recomendar no solo realizar un cuaderno de campo para el recojo de información, sino también realizar un análisis documental de las sesiones que les permita contrastar la teoría de lo planteado con lo desarrollado.

BIBLIOGRAFÍA

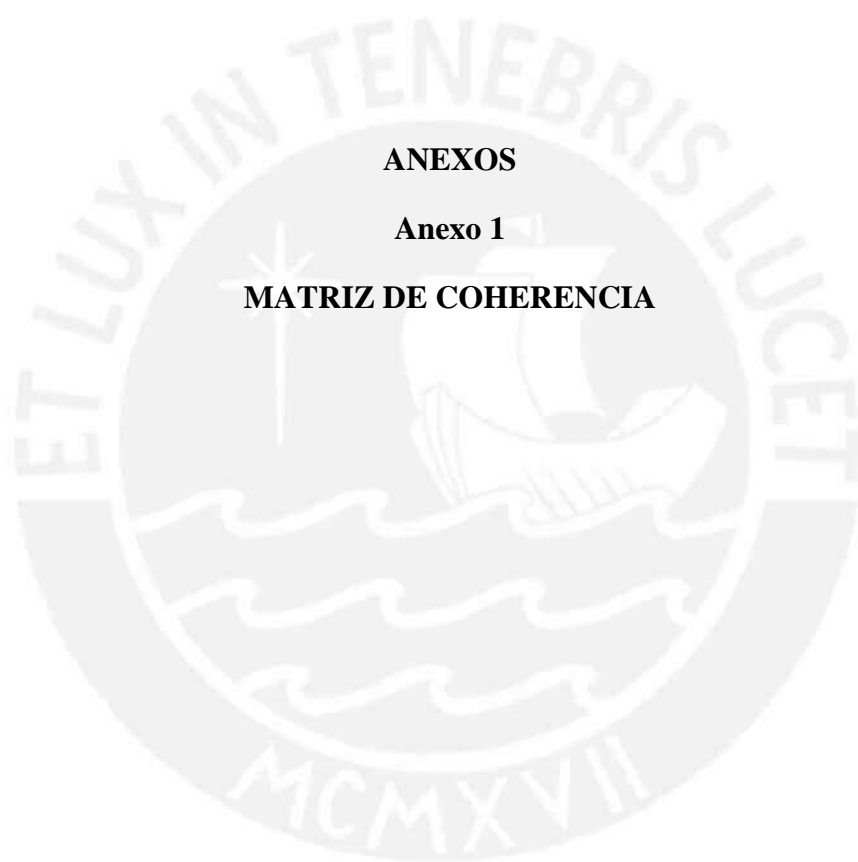
- Benítez, M. (2014). Metodo de proyectos. *Publicaciones Didácticas*, 51, 123-125. Recuperado de <http://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/051037/articulo-pdf>
- Beyer, L. (2000). William Heard Kilpatrick. *UNESCO: Oficina Internacional de Educación*. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/kilpatrs.PDF>
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2.ª ed.). Madrid: La Muralla S. A.
- Caballo, V. (1999). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Choque, R. (2008). Habilidades sociales para la vida en el ámbito escolar. *Signo Educativo*, 170, 45-48.
- Cortés, S. (2005). El método de proyecto como experiencia de innovación en el aula. *Geoenseñanza*. *San Cristobal*, 10(1), 107-118. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/360/36010108.pdf>
- Díaz Barriga, F. (2003). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (2.ª ed.). Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.
- Díaz Barriga, F. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (3.ª ed.). México D. F.: McGraw-Hill.
- Johnson, D, Johnson, J. y Holubec Paidós, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Síntesis del D. O. del IES Cinco Villas. Ejea. 2011. Recuperado de http://www.academia.edu/3075677/EL_APRE_DIZAJE_COOPERATIVO_E_EL_AULA
- Ferreiro, R. (2001). Más allá de la teoría: El aprendizaje cooperativo. Recuperado de <http://www.redtalento.com/Articulos/WEBSITE%20Revista%20MAGISTER%20Articulo%202.pdf>
- Ferreiro, R (2003). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo*. México D. F.: Trillas.
- Ferreiro, R (2009). *El ABC del aprendizaje cooperativo: trabajo en equipo para aprender y enseñar* (2.ª ed.). México: Trillas.
- Guevara, M. (2001). *Hacia el aprendizaje cooperativo: guía práctica para la organización de los alumnos*. Lima: Ministerio de Educación.
- Hernandez, C. (s/f). metodologías de enseñanza y altas capacidades. Recuperado de <https://gtisd.webs.ull.es/metodologias.pdf>
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *Aprendizaje cooperativo en el aula*. Traducción de Gloria Vitale. Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF. Recuperado de <https://goo.gl/OMJ8R8>

- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E (1995). Los nuevos círculos de aprendizaje, cooperación en el salón de clase y en la escuela. Recuperado de <https://goo.gl/oD3gGy>
- Milicic, M. (1994). *Vivir con otros*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Ministerio de Educación del Perú (2015). Rutas de Aprendizaje, versión 2015- Personal Social III Ciclo. *Perueduca.pe*. Recuperado de <http://recursos.perueduca.pe/rutas/documentos/Primaria/PersonalSocial-III.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú (s. f.). La organización de espacios educativos. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/digesutp/desp/modernizacion/Unidad05.pdf>
- Monjas, M. (1997). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Muñoz, C. (2011). *Habilidades sociales*. Madrid: Paraninfo D. L.
- Orellana, A. (2010). El proyecto Kilpatrick: metodología para el desarrollo de competencias. *Clave XXI. Reflexiones y Experiencias en Educación*, 1. Recuperado de <http://www.clave21.es/files/articulos/Proyecto%20Kilpatrick.pdf>
- Papalia, D. (2012). *Desarrollo humano*. México D. F.: McGraw-Hill.
- Ribes, M. (2011). *Habilidades sociales y dinamización de grupos*. Bogota: Ediciones de la U.
- Rodríguez, G. y otros (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granda, España: Ediciones Aljibe.
- Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid (2008). Aprendizaje cooperativo. Recuperado de <https://goo.gl/tp7GOI>
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. United States: Sage Publications, Inc.
- Unesco (1996). Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. En Delors, Jacques “*La educación encierra un tesoro*”. (pp. 7-44). París: Ediciones Unesco. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Valles, C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela*. Madrid: EOS.
- Vargas, A. (2014). *Español 11*. Recuperado de <http://maestravargas.blogspot.pe/p/comunicacion-oral.html>
- Vera, M (2009). Aprendizaje cooperativo. Revista digital *Innovación y Experiencias Educativas*. Recuperado de <https://goo.gl/wmyL0A>

ANEXOS

Anexo 1

MATRIZ DE COHERENCIA



Problema de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Categoría	Subcategorías	Fuentes	Técnica e instrumento
¿Cómo las habilidades sociales facilitan el desarrollo de un método para desarrollar el aprendizaje cooperativo en niños de segundo grado de primaria?	Describir el papel que cumplen las habilidades sociales en el desarrollo de un método para desarrollar el aprendizaje cooperativo centrado en un proyecto en niños de segundo grado de primaria.	Describir las fases del método de proyectos aplicado por la docente en sus sesiones de clase.	Fases del método de proyectos	<ul style="list-style-type: none"> • Detectar temas que le interesen al grupo. • Formular interrogantes. • Elaborar información • Sintetizar la información. • Evaluar y comunicar los aprendizajes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sesiones de clase planificadas por la docente 	T: Observación I: Cuaderno de campo
		Identificar las habilidades sociales puestas en práctica por los niños durante el desarrollo del método de proyectos.	Habilidades sociales	<ul style="list-style-type: none"> • S: saber compartir ideas • C: comunicar bien los elogios • O: ofrecer ayuda y motivación • R: recomendar cambio • E: ejercer un buen autocontrol 	<ul style="list-style-type: none"> • Equipos de trabajo cooperativo 	T: Observación I: Lista de cotejo T: Grupo focal I: Guion de grupo
		Describir el vínculo entre las características del aprendizaje cooperativo y las habilidades sociales puestas en práctica con los niños de segundo grado.	Características del aprendizaje cooperativo	<ul style="list-style-type: none"> • Interdependencia positiva y participación • Interacción cara a cara • Responsabilidad individual • Análisis del proceso 	<ul style="list-style-type: none"> • Equipos de trabajo cooperativo 	T: Observación I: Rúbrica T: Grupo focal I: Guión del focus group

Anexo 2

GUÍA DE OBSERVACIÓN N.º 1

Fecha: 13 de julio de 2016

Grado: 2.º B

Área: Comunicación y Medio Social

Actividad: Proyecto sobre las regiones del Perú, así como las de Lima y Puno

Objetivo conceptual: Investigar sobre las características más saltantes de las regiones del Perú, de Lima y Puno.

Objetivo actitudinal: Trabaja de manera cooperativa, aportando, respetando y escuchando ideas de sus compañeros.

Entorno	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12	Los alumnos se encuentran sentados por grupos de trabajo, los cuales fueron formados previamente por la tutora teniendo como criterios sexo y conducta. Para el desarrollo de este proyecto, los alumnos se mantuvieron en los equipos preestablecidos. Estos equipos constan de 4 o 6 integrantes, no obstante dos alumnos están ausentes quedando 2 grupos de 5 integrantes. Los alumnos se encuentran distribuidos en mesas rectangulares, lo cual les permite tener una visión panorámica de cada uno de los miembros del grupo. Asimismo, entre los grupos existe una separación espacial, lo cual facilita que el docente camine por todo el salón y se acerque a cada grupo ante sus dudas.
Actividades previas	13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25	Debido a que está próxima la celebración de Fiestas Patrias, la tutora presentó el tema y pregunta: ¿Qué podemos hacer para celebrar al Perú? ¿Qué sabemos acerca del Perú? La tutora recolecta los saberes previos. A partir de ello deciden juntos el proyecto: Conocemos las regiones del Perú. La tutora plantea: ¿Qué podemos hacer para conocer y saber más de nuestro país?. Se decide que el proyecto se centrará en descubrir maravillas de cada una de nuestras regiones naturales, Lima y Puno. ¿Cómo podemos comunicar lo investigado? La profesora comenta que para ese proyecto cada grupo deberá ponerse de acuerdo y decidir qué región quisiera investigar. Al decidir la región, cada grupo deberá recolectar información y traer de casa imágenes sobre el lugar que les tocó investigar.
Inicio	26 27 28 29 30	La docente hace un recordar del proyecto que se encuentran desarrollando: Las regiones del Perú. Asimismo explica que la meta del trabajo es que 4 grupos investiguen sobre la región natural que escogieron, 1 sobre Lima que es la capital del Perú y otro sobre Puno según haya

		<p>31 sido su elección. Menciona también que la investigación será</p> <p>32 en 2 clases.</p> <p>33 La docente pregunta qué podrían investigar de esos lugares, a</p> <p>34 lo que los alumnos responden como lluvia de ideas: Danzas,</p> <p>35 animales que viven ahí, plantas; mientras ella las copia en la</p> <p>36 pizarra.</p> <p>37 La profesora pide que saquen las imágenes que han traído del</p> <p>38 tema que les tocó.</p> <p>39 Los alumnos observan, comparten las imágenes que trajeron y</p> <p>40 las colocan en el medio de la mesa por indicación de la</p> <p>41 profesora.</p> <p>42 La docente les comenta que recibirán diferentes separatas por</p> <p>43 grupos de las cuales podrán sacar la información que necesitan</p> <p>44 para poder realizar su investigación. También menciono que</p> <p>45 estas separatas deberán ser compartidas porque no hay para</p> <p>todos. Les recuerda que pueden subrayar las ideas cuando lean</p> <p>acerca de los subtemas.</p>
Proceso	G1	<p>46 Los alumnos reciben las hojas y uno de ellos las reparte a sus</p> <p>47 compañeros y dice que como tienen dos, entonces leerán en</p> <p>48 parejas con el que está sentado a su costado.</p> <p>49 Este líder pregunta que va a leer cada uno y cada uno escoge.</p> <p>50 Uno de ellos dice que no sabe que tiene que hacer y su</p> <p>51 compañero le explica.</p> <p>52 A una de las niñas se le dificulta leer y su compañero dice que</p> <p>53 el leerá y ella dice que ella escribirá.</p> <p>54 Un alumno se molesta y se va del grupo, su compañero le avisa</p> <p>55 a la profesora.</p> <p>56 La profesora acude y le pregunta qué pasa, a lo que él responde</p> <p>57 “nada”. La profesora insiste y él dice que no quiere hacer</p> <p>58 porque no encuentra lo que necesita.</p> <p>59 La profesora le dice que vayan a la biblioteca y que busquen</p> <p>60 libros sobre la selva para que hagan el trabajo.</p> <p>61 Los alumnos traen un libro para sacar información y empiezan</p> <p>62 a leer, pero ahora todos quieren leer el libro y empiezan a alzar</p> <p>63 la voz discutiendo quién lee primero. Entonces, una de las</p> <p>64 parejas espera a que la otra pareja termine de leer.</p> <p>65 La profesora se acerca al grupo para monitorear y pregunta</p> <p>66 sobre la información que han encontrado, a lo que el líder</p> <p>67 empieza a mencionar sobre lo leído y su pareja complementa</p> <p>68 con ideas sueltas. Los demás no participan.</p>
	G2	<p>69 Los alumnos reciben la información. Dos alumnas asumen el</p> <p>70 liderazgo del grupo y quieren empezar a organizar el grupo</p>

	71 72 73 74 75 76 77 78 79	<p>para saber quién lee qué parte. Una de ella dice que como ella ha traído información sobre las danzas entonces ella hará las danzas, pero otra compañera también quiere hacer esa parte y empieza una pequeña discusión en la cual una de ellas alza la voz.</p> <p>Demoran en ponerse de acuerdo para saber quién hará qué parte. Dos de ellos solo atinan a mirar, y esperan que les digan qué parte les tocará.</p> <p>Después de ponerse de acuerdo empiezan a trabajar en parejas y una trabaja sola.</p>
G3	80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94	<p>Reciben la información y uno de ellos asume el liderazgo del grupo y propone que se repartan los temas y cada uno escoge qué tema quisiera investigar. Sin embargo, uno de ellos se muestra indiferente al trabajo, ya que no mira cuando su compañero habla. Se muestra distraído. El líder del equipo dice que tiene que leer y el líder le vuelve a explicar el objetivo del trabajo.</p> <p>Cuando van a leer se dan cuenta que les falta información para complementar los subtemas que la profesora había sugerido que investigarían.</p> <p>Levantán la mano para pedir ayuda y la profesora acude a su llamado.</p> <p>La profesora les dice que vayan a la biblioteca dos de ellos para pedir un libro sobre Puno que les ayude en su investigación.</p> <p>Los alumnos traen la información y mientras dos van leyendo las separatas, los otros dos van leyendo el nuevo libro.</p>
G4	95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109	<p>Los alumnos reciben información, empiezan a decir cada uno qué parte quieren investigar y como algunos se repiten cambian de tema. Sin embargo, al inicio no se escuchan porque todos dicen lo que quieren en voz alta. Demoran mucho en ponerse de acuerdo hasta que uno de ellos empieza a liderar y propone que algunos escojan otro tema porque al final el trabajo es de todos.</p> <p>Uno de ellos se muestra distraído y no participa de la discusión. Espera que le digan lo que le corresponde hacer.</p> <p>Los alumnos empiezan a leer las separatas y subrayan la información como dijo la profesora.</p> <p>Uno de los alumnos, al terminar de leer, en vez de empezar a escribir empieza a ver sus cartas pókemon y le empieza a conversar sobre eso a su compañero, generando que este también se distraiga de lo que estaba leyendo.</p>

	<p>110 La profesora le pregunto sobre su trabajo y le dice que ya 111 terminó de leer que no sabe qué más tiene que hacer. Le 112 aconsejó que le pregunte a su compañero y así lo hace. Su 113 compañero le explica y él empieza a escribir. 114 Los demás que terminan de leer empiezan a escribir en letras 115 gruesas y decorar los subtítulos de la parte que investigaron 116 para colocarlo en el libro que armarán. 117 La profesora se acerca y pregunta cómo va el avance de su 118 trabajo y ellos mencionan que ya terminaron de leer y están 119 haciendo los subtítulos. 120 La profesora recomienda que vayan escribiendo en las hojas 121 rayadas lo que investigaron y luego, al terminar, comentarán la 122 información con sus compañeros de grupo para que ellos también conozcan todo el tema.</p>
G5	<p>123 Los alumnos reciben libros para poder leer para la 124 investigación. 125 La profesora, al percatarse de que los alumnos no tenían buena 126 comunicación entre ellos, notó que la ubicación física de las 127 mesas podría ser el factor que interfiere en este objetivo, ya 128 que estas se encontraban en un punto de intersección con su 129 escritorio. Por lo cual reacomodó las mesas de modo que ellos 130 estuvieran frente a frente (mesas de cuatro) permitiéndoles 131 mejorar la calidad de su interacción. 132 Dos de los alumnos empiezan a discutir sobre qué parte hace 133 cada uno. Los otros dos no interfieren en la discusión y esperan 134 que le digan qué parte le corresponde leer. Tienden a levantar 135 la voz. 136 Cuando la profesora pregunta qué sucedió, dos de ellos dicen 137 que ya ellos dos decidieron qué investigarán y ahora su 138 compañero también quiere investigar el tema que ellos ya 139 escogieron. 140 La profesora conversa con ellos y les hace ver que debieron 141 también tomar en cuenta el interés de su compañero. Ante ello, 142 como son varios subtemas, el líder de grupo dice que pueden ir 143 avanzando otros subtemas y si ya terminaron de escribir en la 144 hoja rayado. La profesora explica los subtítulos a modo de 145 persuadirlos y la alumna cambia de subtítulo a investigar. 146 Al final cada uno investiga una parte. 147 Dos de ellos terminan de leer y se ponen a conversar, la otra niña se toma un tiempo más largo en leer. El otro niño sigue incómodo por la discusión que se presentó en un inicio y no le habla a sus compañeros.</p>

	G6	148 Los estudiantes reciben sus separatas para la investigación. 149 Empiezan a discutir por qué separata y qué parte van a 150 investigar cada uno. 151 Se observa que dos alumnas lideran y tratan de organizar los 152 temas, pero los demás que están escuchando las propuestas, 153 interrumpen. Algunos solo esperaban y no opinaban. 154 Demoran en organizarse y empezar a leer. 155 La profesora interviene y ayuda a que los alumnos se organicen 156 tomando en cuenta lo que ellos querían investigar. 157 Los alumnos empiezan a leer. 158 Algunos alumnos durante la lectura se distraen y conversan. 159 Así como los que terminan de leer.
	Final	160 La profesora indica que paren porque el tiempo de la clase ha 161 culminado y pide que todas las separatas las dejen en la 162 canastillas de las mesas, así como también las figuras o 163 imágenes que ellos llevaron. 164 Además, indica que en la siguiente clase terminarán de armar 165 sus investigaciones. 166 Los alumnos siguen las indicaciones de la profesora.

GUÍA DE OBSERVACIÓN N.º 2

Fecha: 14 de junio de 2016

Grado: 2.º B

Área: Comunicación y Medio Social

Actividad: Trabajo cooperativo sobre las regiones del Perú, así como las de Lima y Puno

Objetivo conceptual: Investigar sobre las regiones del Perú, y sobre los departamentos de Lima y Puno.

Objetivo actitudinal: Trabaja de manera cooperativa, aportando, respetando y escuchando ideas de sus compañeros.

Entorno	1	Los alumnos se encuentran ubicados en sus equipos de trabajo.
Inicio	2	La profesora pide que el responsable de cada mesa recoja cada
	3	una de sus canastillas con la información e imágenes.
	4	Menciona que ese día deben de terminar con sus
	5	investigaciones.
	6	Asimismo coloca unas hojas rayadas en sus canastillas para
	7	que puedan utilizar para pasar en limpio lo investigado.
	8	Les recuerda que al final de la investigación pueden
	9	aprovechar el tiempo para compartir la información investigada ya que todos deben conocer lo investigado en su

		grupo.
Proceso	G1	<p>10 Los alumnos empiezan a escribir sobre lo investigado. El niño 11 que lidera el equipo reparte las hojas. Todos empiezan a hablar 12 sobre lo que van a escribir, no respetando turnos. Uno de ellos 13 se muestra desinteresado en el trabajo por lo que sus 14 compañeros tienen que estarle indicando que avance para que 15 puedan terminar el trabajo. 16 Cuando realizan los dibujos de las letras gruesas para los 17 subtítulos uno de ellos se molesta porque una letra no le sale 18 por lo que se molesta y dice que ya no lo va a hacer. Sus 19 compañeros les preguntan qué pasó y él le contesta que le salió 20 pésimo y ya no quiere hacerlo. 21 Uno de sus compañeros le dice que le puede ayudar a hacer la 22 letra que no le sale y su amigo dice que está bien. 23 El líder del grupo indica dónde se pegarán las hojas y las 24 imágenes. Pero todos quieren pegar sus imágenes por lo cual se 25 genera cierta discusión, pero el líder dice que está bien cada 26 uno entonces pegue las imágenes en el lugar que corresponde. 27 La clase terminó y la profesora les dice que va a darles un 28 tiempo más para que puedan culminar. 29 Cuando empiezan a compartir la información investigada se 30 interrumpen para complementar las ideas pero alzando la voz. 31 Asimismo, uno de ellos aporta muy poca información.</p>
	G2	<p>32 Un alumno se encuentra distraído y dice que no sabe qué hacer, 33 no asumiendo su responsabilidad. 34 Entonces su compañero le dice que lo va a ayudar, que él le 35 dictará lo que él subrayó para que el escriba y luego al revés. 36 Una de las alumnas intenta imponer sus ideas levantando la 37 voz. No se integra al grupo. Cuando termina lo que le 38 corresponde para, sin embargo sus compañeros se apoyan entre 39 ellos para poder terminar el trabajo. 40 La clase terminó y la profesora les dice que va a darles un 41 tiempo más para que puedan culminar.</p>
	G3	<p>42 Como son varios subtemas, el líder de grupo dicen que pueden 43 ir avanzando otros subtemas si ya terminaron de escribir en la 44 hoja rayada. Solo uno aún no termina ya que se para y se 45 distrae, entonces su compañero lo ayuda dictándole para que 46 escriba más rápido. 47 Para poder hacer la carátula, parte que todos querían hacer, un 48 niño propone que cada uno haga una parte y así todos pueden 49 participar y sus compañeros apoyan esa idea. Sin embargo, el 50 líder dice que él hará el título.</p>

	51 52 53 54	Van a empezar a leer entre todos el trabajo de investigación, pero tienen que esperar a su compañero que aún no termina. Terminan de realizar su trabajo de investigación en el tiempo establecido.
G4	55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71	Cada uno coge la parte de la información que leyó para escribir en limpio y poder pegarlo en el libro de investigación. Dos de los alumnos conversan sobre un tema ajeno a lo que están investigando y se ríen, desconcentrando a sus compañeros. La profesora se acerca y les recuerda que deben de avanzar para poder completar el trabajo de investigación. Asimismo les menciona que les dará unos minutos más para poder culminar con el trabajo. Los alumnos al saber que ya se les acabó el tiempo, empiezan a apurarse para poder terminarlo. Al terminar el trabajo y empezar a pegar las imágenes, empiezan a discutir por qué imágenes pegar. Todos quieren que sus imágenes sean pegadas o quieren pegar sus imágenes pero aún uno de ellos no ha terminado de escribir. La profesora apoya y separan las imágenes por subtema asegurándose que haya mínimo una imagen de cada alumno en el trabajo.
G5	72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91	Los alumnos casi ni se hablan. Se han repartido el trabajo de tal manera que cada uno hace una parte, pega las imágenes del tema que se investigó y, listo, lo juntan todo al final. Una de las alumnas se toma mucho tiempo en terminar de leer para recordar y escribir. Ante esto un compañero le dice que se apure, que siempre se demora. Dos de los que terminaron rápido se pusieron a conversar sobre temas ajenos a lo investigado. La profesora interviene y dice que el tiempo ha culminado, pero les dará un tiempo adicional para que puedan hacer la carátula del libro de investigación. En este momento vuelven a discutir porque quieren hacer dos de ellos el dibujo de la carátula, sin embargo, esta vez interviene otro alumno y les dicen que lo hagan los dos y ellos aceptan. A la otra niña le corresponde hacer el título, sin embargo nuevamente se demora más de lo previsto ya que se distrae con objetos de su cartuchera. Su compañera la ayuda a terminar juntas el título.

		92	Al final dicen que cada uno va a leer la parte que le tocó para que los demás escuchen y sepan de qué se trata.
	G6	93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112 113 114 115	Los alumnos empiezan a escribir lo investigado en las hojas entregadas por la profesora. Dos de los alumnos en vez de trabajar se ponen a jugar y conversar, motivo por el cual demoran en terminar de escribir lo que investigaron. La profesora tenía que recordarles que debían terminar. Empiezan a discutir por cómo van a organizar la información en las hojas del libro. Cuando alguien presenta una idea, se interrumpen, generando que esta se corte. Una de ellas se molesta porque dice que están perdiendo el tiempo discutiendo y no se ponen de acuerdo. Una niña ayuda a su compañera a terminar su escrito. Otro niño empieza a conversar con su compañero. Finalmente, cuando la profesora les indica que el tiempo ya finalizó, se preocupan piden un tiempo extra para poder terminar y la profesora acepta. Ella les sugiere que empiecen por colocar la ubicación adelante y después los demás subtemas y los alumnos aceptan y empiezan a organizar y pegar sus investigaciones. Los alumnos conversan sobre lo investigado, siguiendo el orden en el que pegaron sus escritos en el librito. A algunos alumnos les cuesta esperar su turno y se distraen mientras su compañero les cuenta lo que leyó.
	Final	116 117 118 119 120 121 122 123	Los alumnos guardan todos sus materiales y solo se quedan con el librito de la investigación. La profesora invita a los grupos a mostrar su librito y compartir lo investigado. Los grupos comentan. La profesora les menciona que la información recabada servirá para completar, en la siguiente clase, unos organizadores gráficos personales sobre las regiones del Perú, a modo que todos cuenten con esta información en el cuaderno.

Anexo 3

LISTA DE COTEJO DE HABILIDADES SOCIALES

Grupo: _____

Integrantes del equipo: _____

Fecha: _____

SCORE	NIÑO 1	NIÑO 2	NIÑO 3	NIÑO 4	NIÑO 5
S (SABE COMPARTIR IDEAS)					
Comunica lo que sabe (información).					
Comunica lo que siente (sentimientos y opiniones).					
Escucha las ideas en su equipo de trabajo.					
Mira a la persona que habla.					
Responde con la mirada, gestos y/o movimientos corporales.					
Habla con tonos de expresión adecuados.					
Pide ayuda.					
Responde a las preguntas.					
C (COMUNICAR BIEN LOS ELOGIOS)					
Expresa lo que le agrada sobre lo que escucha y/o ve.					
Participa con voz agradable y expresión facial placentera.					
Mira a las personas con las que habla.					
Habla con tono y expresión adecuados y placenteros.					
Agradece cuando se le hace un elogio con palabras, una sonrisa y/o movimiento corporal adecuado.					
Hace elogios o dice cosas positivas a otras personas.					
O (OFRECER AYUDA Y MOTIVACIÓN)					
Expresa confianza.					
Enseña a alguien que no lo sabe hacer, cómo hacer algo.					
Hace algo beneficio de otros, ya que estos no saben o no pueden hacerlo.					
Mira a las personas.					
Habla con tono y expresión adecuados.					
Acepta de forma amable la respuesta a la ayuda ofrecida.					

R (RECOMENDAR CAMBIO)					
Ayuda a otros a realizar su tarea.					
Sugiere algo para mejorar o perfeccionar lo que está haciendo.					
Argumenta por qué está bien o está mal.					
Indica cómo podría mejorar.					
Mira y tiene un tono de voz adecuado y placentero.					
Escucha con atención lo que se plantea.					
Acepta o niega de forma amable la recomendación.					
Responde adecuadamente cuando otros se dirigen de manera amable y cortesía.					
E (EJERCER UN BUEN AUTOCONTROL)					
Sabe esperar.					
Recopila información necesaria antes de dar una respuesta.					
Expresa emociones, criterios y/o puntos de vista de forma natural.					
Acepta recomendaciones, sugerencias y/o ayuda.					
Hace lo que mejor conviene a todos en todo momento, independientemente de sus gustos, preferencias y criterios.					
Se ríe con otras personas cuando es oportuno.					
Ante un problema, busca y plantea posibles soluciones.					

Ferreiro (2009). Adaptado de *El ABC del aprendizaje cooperativo*

Basado en la lista de cotejo de habilidades sociales								
Habilidades	Descripción	G1	G2	G3	G4	G5	G6	Total
Sabe compartir ideas	Comunica lo que sabe.	2	3	3	4	2	3	17
	Comunica lo que siente.	1	3	3	4	2	3	16
	Escucha las ideas de su equipo de trabajo.	2	3	3	3	2	2	15
	Mira a la persona que habla.	3	5	3	5	2	3	21
	Responde con la mirada, gestos y/o movimientos corporales.	2	5	3	4	2	4	20
	Habla con tonos de expresión adecuados.	2	3	3	5	2	3	18
	Pide ayuda.	3	3	2	4	2	3	17
	Responde a las preguntas.	2	2	2	4	2	3	15
Comunica bien los elogios	Expresa lo que le agrada sobre lo que escucha y/o ve.	2	3	3	4	2	3	17
	Participa con voz agradable y expresión facial placentera.	3	4	3	5	2	4	21
	Mira a las personas con las que habla.	3	5	4	5	3	5	25
	Habla con tono y expresión adecuados y placenteros.	3	3	3	4	2	4	19
	Agradece cuando se le hace un elogio con palabras, una sonrisa	2	4	4	4	2	5	21

	y/o movimiento corporal adecuado.							
	Hace elogios o dice cosas positivas a otras personas.	2	3	3	4	2	3	17
Ofrece ayuda y motivación	Expresa confianza.	2	4	3	5	2	2	18
	Enseña a alguien que no lo sabe hacer, como hacer algo.	2	3	3	5	1	4	18
	Hace algo para el beneficio de otros, ya que estos no saben o no pueden hacerlo.	2	4	3	4	1	3	17
	Mira a las personas.	3	4	3	3	2	3	18
	Habla con tono y expresión adecuados.	3	2	3	4	3	4	19
	Acepta de forma amable la respuesta a la ayuda ofrecida.	3	4	4	6	3	5	25
Recomendar cambio	Ayuda a otros a realizar su tarea.	3	4	3	5	1	4	20
	Sugiere algo para mejorar o perfeccionar lo que está haciendo.	2	3	3	3	3	4	18
	Argumenta por qué está bien o está mal	2	2	3	3	2	3	15
	Indica cómo se podría mejorar.	3	4	3	4	3	4	21
	Mira y tiene un tono de voz adecuado y placentero.	3	3	4	3	3	2	18
	Escucha con atención lo que se está	3	4	4	4	3	3	21

	planteando							
	Acepta o niega de forma amable la recomendación.	3	4	4	6	2	5	24
	Responde adecuadamente cuando otros se dirigen de manera amable y cortés.	3	4	4	5	3	5	24
Ejercer un buen autocontrol	Sabe esperar.	1	3	2	3	2	2	13
	Recopila información necesaria antes de dar una respuesta.	2	1	3	2	1	2	11
	Expresa emociones, criterios y/o puntos de vista de forma natural.	3	3	4	3	4	4	21
	Acepta recomendación, sugerencias y/o ayuda.	3	4	4	3	4	4	22
	Hace lo que mejor conviene a todos en todo momento, independiente de sus gustos, preferencias y criterios.	3	3	3	3	1	3	16
	Se ríe con otras personas cuando es oportuno.	1	4	2	3	2	2	14
	Ante un problema, busca y plantea posibles soluciones.	2	3	3	3	3	4	18

Anexo 4

RÚBRICA PARA EVALUAR EL CUMPLIMIENTO DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA METODOLOGÍA COOPERATIVA

Grupo N.º: _____ Grado: _____
Integrantes: _____

Criterios	Novato (1)	En desarrollo (2)	Avanzado (3)	Experto (4)	Puntuación
Interdependencia positiva y participación	La responsabilidad de la tarea fue exclusiva de una o dos personas que, con entusiasmo, aportaron información e ideas. Así mismo, desempeñaron su rol con eficiencia. Los demás no participaron ni aportaron información ni ideas.	La responsabilidad de la tarea fue asumida solamente por la mitad de personas que, con entusiasmo, aportaron información e ideas. Así mismo, desempeñaron su rol con eficiencia. Los demás no participaron ni aportaron información ni ideas	La responsabilidad de la tarea fue compartida por la mayoría de los integrantes del equipo, quienes participaron con entusiasmo aportando ideas al trabajo. Asimismo, desempeñaron su rol con eficiencia.	La responsabilidad de la tarea fue siempre compartida por todos los integrantes del equipo, quienes participaron con entusiasmo, aportando información e ideas. Asimismo desempeñaron su rol con eficiencia.	
Interacción cara a cara	No existe un proceso de escucha atenta. Hay poca interacción y se dan conversaciones breves que a veces se alejan del tema. Uno o dos estudiantes acapararon la toma de	Se da un proceso de escucha atenta a las opiniones de los integrantes. Existe carencia de habilidades para entablar un diálogo y tomar decisiones razonadas entre los miembros	Escucha atenta y discusiones centradas en la tarea, entre tres o cuatro de los integrantes. Toman decisiones razonadas entre la mayoría.	Escucha atenta y discusiones centradas en la tarea entre los cinco miembros del grupo. Se comparten ideas y opiniones entre todos los integrantes.	

	decisiones sin tomar en cuenta a todos los integrantes.	del grupo.			
Responsabilidad individual	Frecuentes retrasos y falta de entrega de actividades y tareas importantes para el proyecto. Necesidad de recordatorios y llamadas de atención son continuas por parte del profesor o de otros integrantes del equipo.	Cumplimiento parcial y con algunos retrasos de las actividades y tareas que se asignaron a cada uno de los integrantes del equipo. Para la entrega de los productos encomendados se requirió de recordatorios y llamadas de atención.	Cumplimiento puntual de casi todas las actividades y tareas que se asignaron a cada uno de los integrantes del equipo. Entrega de los productos encomendados con pocos recordatorios y llamadas de atención.	Cumplimiento puntual de todas las actividades y tareas que se asignaron a cada uno de los integrantes del equipo. Entrega de los productos encomendados sin necesidad de recordatorios ni llamadas de atención.	
Análisis del proceso	Solo uno o dos integrantes conversa(n) y analiza(n) el proceso. Reconoce(n) su(s) debilidad(es) y fortaleza(s). Sin embargo, ninguno traza soluciones para el siguiente trabajo.	La mitad de los integrantes conversan y analizan el proceso. Reconocen sus debilidades y fortalezas. Trazan soluciones para el siguiente trabajo.	Más de la mitad de los integrantes conversan y analizan el proceso. Reconocen sus debilidades y fortalezas. Trazan soluciones para el siguiente trabajo.	Todos los integrantes conversan y analizan el proceso. Reconocen sus debilidades y fortalezas. Trazan soluciones para el siguiente trabajo.	

Díaz Barriga y Hernández (2010). Adaptado de *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, pp. 108-109.

Criterios	Grupos	Novato (1)	En desarrollo (2)	Avanzado (3)	Experto (4)
Interdependencia positiva y participación	G1		X		
	G2		X		
	G3			X	
	G4		X		
	G5		X		
	G6		X		
Interacción cara a cara	G1		X		
	G2		X		
	G3				
	G4		X		
	G5	X			
	G6		X		
Responsabilidad individual	G1		X		
	G2		X		
	G3			X	
	G4		X		
	G5		X		
	G6		X		
Análisis del proceso	G1		X		
	G2		X		
	G3			X	
	G4		X		
	G5	X			
	G6		X		

Anexo 5
FOCUS GROUP

Fecha: _____

Bienvenidos, el día de hoy los hemos citado porque queremos conversar con ustedes y conocer lo que saben sobre el aprendizaje cooperativo.

Participantes:

* _____

* _____

* _____

* _____

* _____

* _____

Preguntas guía:

1. ¿Qué es lo que entienden por cooperación y aprendizaje cooperativo?
2. Mencionen algo que aprendieron en el último trabajo cooperativo.
3. ¿Qué es lo que más les gusta de trabajar de manera cooperativa?
4. ¿Están de acuerdo con la siguiente frase: “Los niños también aprendemos de nuestros compañeros”? ¿Por qué?
5. ¿Qué aspectos son importantes para que un equipo sea cooperativo?
6. ¿Qué inconvenientes tuvieron al trabajar en sus grupos colaborativos?

Basado en el guion de <i>focus group</i> 1		
¿Qué es lo que entienden por cooperación y aprendizaje cooperativo?	1	Cooperación es que muchos chicos trabajan para hacer algo juntos.
	2	
	3	Es cuando muchas personas participan.
	4	Es un grupo en el que se tiene que trabajar.
	5	Es un grupo donde tienen que trabajar uno haciendo una cosas, otro otra cosa.
	6	
	7	Es un trabajo en equipo.
	8	Es cuando me enseñan a cooperar.
	9	Aprender algo en grupo.

	10 11 12 13	Mientras que estas cooperando aprendo. Aprender a trabajar en grupo para aprender algo. Trabajar en grupo donde todos hacen algo. Todos trabajan sobre un tema o un lugar.
Mencionen algo que aprendieron en el último trabajo cooperativo	14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41	El mar peruano es de color azulado verdoso por el fitoplancton. Aprendí la ubicación, al lado nororiental del Perú. El clima de la selva es cálido y húmedo. No sabe qué aprendió. Yo aprendí que en la costa hay pulpos, lobos marinos, guayaque, etc. Aprendí que en la costa hay flor de algodón. Aprendí que el mar peruano tiene doscientas millas. Aprendí sobre los departamentos (nulo). Aprendí sobre los animales que hay en la sierra. Aprendí que en Puno fue la festividad de La Candelaria. Aprendí sobre las danzas de Puno como la diablada saya. Aprendí que en la costa las actividades económicas son pesca, agricultura y acuicultura. Animales de la selva. Lima aprendí la comida (vacío). Aprendí la flora y la fauna, como por ejemplo la fauna: la alpaca y, la flora: el ichu. Los animales de la selva. Que en la selva peruana hay peces, también hay jabalíes, jaguares, leopardos, etc. Se le llama también mar de Grau. No recuerdo si estaba en la costa, la sierra o la selva. Ah, se me olvidó que yo estaba en Lima. No me acuerdo.
¿Qué es lo que más les gusta de trabajar de manera cooperativa?	42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53	Que a veces cuando tú no encuentras algo, otras personas de tu grupo te pueden ayudar a encontrar la información que necesitas. Aprender en grupo. A que si faltaste un día te pueden decir lo que hicieron el día que faltaste para que tú también sepas y puedas seguir con el trabajo. Cuando te falta hacer algo, ellos te pueden ayudar. Cuando no sé algo, nosotros podemos preguntar y ellos nos pueden ayudar. Que no tengo que hacer todo yo solo. Si no sabes algo, tus amigos te pueden decir

	54 55 56 57	Por ejemplo vienen muy pocos de tu grupo puedes avanzar, pero si vienen los demás pueden seguir avanzando. Si te olvidas de algo ellos te pueden ayudar.
¿Están de acuerdo con la siguiente frase: “Los niños también aprendemos de nuestros compañeros”? ¿Por qué?	58 59 60 61 62 63 64 65	Sí, porque podemos aprender otras cosas. Sí, porque si no sabes algo ellos te pueden decir Si te ayudan puedes aprender más de lo que ya sabes. Sí, por ejemplo, cuando faltas. Él te puede ayudar a hacer lo que no sabes y tú lo puedes ayudar a él si él tampoco sabe hacer algo. Si te olvidas él te puede decir.
¿Qué aspectos serán importantes para que un equipo sea cooperativo?	65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83	Todos deben trabajar. Todos deben hacer algo. Deben organizarse y decir algo bueno si lo hacen bien. Todos se ayuden. Todos estén atentos escuchando a los demás. Todos trabajen en equipo. Se ayuden en lo que sepan. No se distraigan. Todos hagan algo para el grupo. Coordinen. Todos deben hacer su mejor esfuerzo. Cada uno elija qué puede hacer y lo que quiere hacer. Comunicarse bien. Conversar. Si uno no sabe el otro le dice. Todos den ideas para hacer el trabajo. Todos estén concentrados.
¿Qué inconvenientes tuvieron al trabajar en sus grupos colaborativos?	84 85 86 87 88 89 90 91	Todos conversaban sobre otra cosa y no sabían qué hacer. Estaban distraídos. Había varios que discutían y no podían avanzar. Algunos, en vez de trabajar, hacían chistes. No se organizaban bien. Unos no hacían tanto. Le ayudábamos a uno, pero nada.

Anexo 6

MATRIZ DE ORGANIZACIÓN DE INFORMACIÓN N.º1

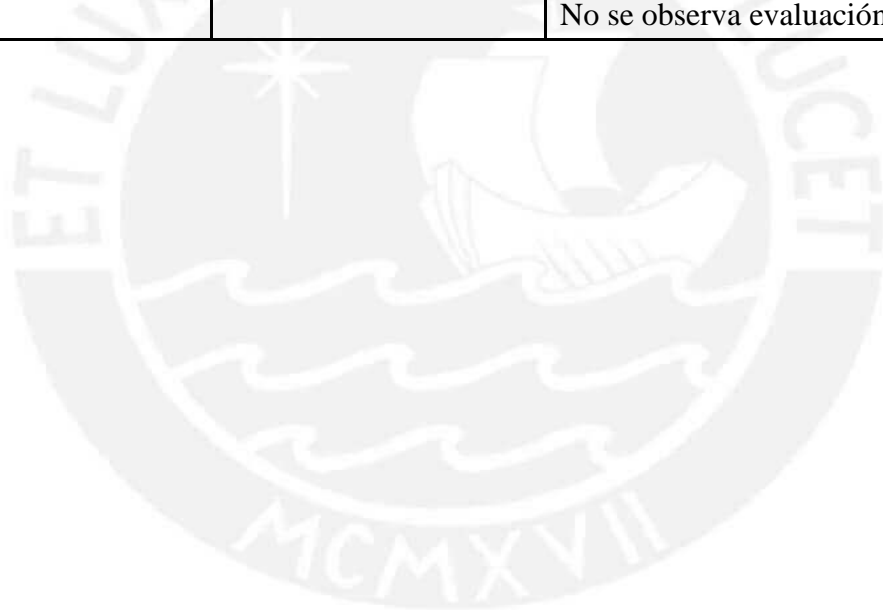
<p>Objetivo general. Describir el papel que cumplen las habilidades sociales en el desarrollo de una estrategia cooperativa: proyecto en niños de segundo grado de primaria</p>			
Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Técnica e instrumento de recojo de información
Identificar las fases del método de proyectos aplicado por la docente en sus sesiones de clase.	fases del método de proyectos	<ul style="list-style-type: none"> - Detectar temas que le interesen al grupo. - Formular interrogantes. - Elaborar información - Sintetizar la información. - Evaluar y comunicar los aprendizajes. 	<p>T: Observación I: Cuaderno de campo</p>

Categoría: Estrategia de metodología cooperativa		
Subcategorías		Evidencias
Aprendizaje basado en proyectos	Detectar temas que le interesen al grupo	Debido a que está próxima la celebración de Fiestas Patrias, la tutora presentó el tema y pregunta: ¿qué podemos hacer para celebrar al Perú? ¿Qué sabemos acerca del Perú? La tutora recolecta los saberes previos. A partir de ello deciden juntos el desarrollar el proyecto: “Conocemos las regiones del Perú”. (C1_13-17)
	Formular interrogantes	La tutora plantea: ¿qué podemos hacer para conocer y saber más de nuestro país? Se decide que el

		<p>proyecto se centrará en descubrir las maravillas de cada una de nuestras regiones naturales, Lima y Puno. ¿Cómo podemos comunicar lo investigado? (C1_17-21)</p> <p>Los equipos constan de cuatro o seis integrantes. (C1_5)</p> <p>La tutora explica que la meta del trabajo es que cuatro grupos investiguen sobre la región natural que escogieron, uno sobre Lima que es la capital del Perú y otro sobre Puno, según haya sido su elección. (C1_28-31)</p> <p>La investigación se desarrollará en dos clases. (C1_31)</p> <p>La docente pregunta qué podrían investigar de esos lugares, a lo que los alumnos responden como lluvia de ideas: danzas, animales que viven ahí, plantas. (C1_32-34)</p>
	<p>Elaborar información</p>	<p>La docente comenta a los alumnos que recibirán diferentes separatas por grupos, de las cuales podrán sacar la información que necesitan para poder realizar su investigación. (C1_40-42)</p> <p>Dos alumnas asumen el liderazgo del grupo (g2) y quieren empezar a organizar el grupo para saber quién lee determinada parte.</p> <p>Este líder (g1) pregunta qué va a leer cada uno y cada uno escoge. (C1_48)</p> <p>La profesora les dice que vayan a la biblioteca y busquen libros (C1_58). Los alumnos traen un libro para sacar información. (C1_60)</p> <p>Después de ponerse de acuerdo</p>

		<p>empiezan a trabajar. (C1_77)</p> <p>Los alumnos traen la información y mientras dos leen las separatas, los otros dos leen el nuevo libro. (C1_92-93)</p> <p>La profesora se acerca al grupo para monitorear. (C1_64)</p>
	<p>Sintetizar información</p>	<p>Los demás que terminan de leer empiezan a escribir en letras gruesas y decorar los subtítulos de la parte que investigaron para colocarla en el libro que armarán.</p> <p>La docente menciona que ese día deben terminar con sus investigaciones. (C2_4)</p> <p>Empiezan a discutir por cómo van a organizar la información en las hojas del libro. (C2_98-99)</p> <p>Los alumnos empiezan a escribir lo investigado en las hojas entregadas por la profesora. (C2_92-93)</p> <p>La docente les recuerda que al final de la investigación pueden aprovechar el tiempo para compartir la información investigada, ya que todos deben conocer la información en su grupo. (C2_7-9)</p> <p>Los alumnos empiezan a escribir sobre lo investigado. (C2_10)</p> <p>Como son varios subtemas, el líder del grupo dice que pueden avanzar otros subtemas si y terminaron de escribir en la hoja rayada. (C2_41-43)</p> <p>Para poder hacer la carátula, parte que todos quería hacer, un niño propone que cada uno haga una</p>

		<p>parte y así todos pueden colaborar y sus compañeros apoyan esa idea. (C2_46-48)</p> <p>Empiezan a compartir la información investigada. (C2_29)</p> <p>Los alumnos guardan todos sus materiales y solo se quedan con el librito de la investigación. (C2_118-119)</p>
	<p>Evaluar y comunicar los saberes</p>	<p>La profesora invita a los grupos a mostrar su librito y compartir lo investigado. Los grupos comentan. (C2_120-121)</p> <p>No se observa evaluación.</p>



Anexo 7

MATRIZ DE ORGANIZACIÓN DE INFORMACIÓN N.º 2

<p>Objetivo general. Describir el papel que cumplen las habilidades sociales en el desarrollo de una estrategia cooperativa: proyecto en niños de segundo grado de primaria</p>			
Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Técnica e instrumento de recojo de información
Identificar las habilidades sociales puestas en práctica por los niños durante el desarrollo del método de proyectos	Habilidades sociales	<ul style="list-style-type: none"> • S: saber compartir ideas • C: comunicar bien los elogios • O: ofrecer ayuda y motivación • R: recomendar cambio • E: ejercer un buen autocontrol 	<p>T: Observación I: Lista de cotejo</p> <p>T: Grupo focal I: Guion de grupo</p>

Categoría: Habilidades sociales	
Subcategorías	Evidencias
S: saber compartir ideas	<p>..... uno de ellos las reparte a sus compañeros y dice que como tienen dos, entonces leerán en parejas con el que está sentado a su costado. (C1_45-47)</p> <p>... el líder empieza a mencionar sobre lo leído y su pareja complementa con ideas sueltas. (C1_65-67)</p> <p>...propone que se repartan los temas y cada uno escoge qué tema quisiera investigar. (C1_80-81)</p> <p>... un niño propone que cada uno haga una parte y</p>

	<p>así todos pueden participar y sus compañeros apoyan esa idea (C2_47-48)</p> <p>Al final dicen que cada uno va a leer la parte que le tocó para que los demás escuchen y sepan de qué se trata. (C2_90-91)</p> <p>Es cuando me enseñan a cooperar. (G1_8)</p> <p>Cuando no sé algo, nosotros podemos preguntar y ellos nos pueden ayudar. (G1_44-45)</p> <p>Coordinen. (G1_67)</p> <p>Todos den ideas para hacer el trabajo. (G1_73)</p>
<p>C: comunicar bien los elogios</p>	<p>Uno de sus compañeros le dice que le puede ayudar a hacer la letra que no le sale y su amigo dice que está bien. (C2_21-22)</p> <p>Deben organizarse y decirle algo bueno si lo hacen bien (G1_60)</p> <p>Comunicarse bien. (G1_70)</p> <p>Conversar. (G1_71)</p>
<p>O: ofrecer ayuda y motivación</p>	<p>A una de las niñas se le dificulta leer y su compañero dice que él leerá y ella dice que ella escribirá. (C1_51-52)</p> <p>...uno de ellos empieza a liderar y propone que algunos escojan otro tema porque al final el trabajo es de todos. (C1_98-99)</p> <p>...que le pregunte a su compañero y así lo hace. Su compañero le explica y él empieza a escribir. (C1_110-111)</p> <p>Uno de ellos se muestra desinteresado en el trabajo, por lo que sus compañeros tienen que estarle indicando que avance para que puedan terminar el trabajo. (C2_12-15)</p>

	<p>Entonces su compañero le dice que lo va a ayudar, que él le dictará lo que él subrayó, para que el escriba y luego al revés. (C2_33-34)</p> <p>...Su compañera la ayuda a terminar juntas el título. (C2_88-89)</p> <p>Una niña ayuda a su compañera a terminar su escrito. (C2_103)</p> <p>Que a veces cuando tú no encuentras algo, otras personas de tu grupo te pueden ayudar a encontrar la información que necesitas. (G1_36-38)</p> <p>A que si faltaste un día te pueden decir lo que hicieron el día que faltaste, para que tú también sepas y puedas seguir con el trabajo. (G1_40-42)</p> <p>Cuando te falta hacer algo, ellos te pueden ayudar. (G1_43)</p> <p>Si no sabes algo, tus amigos te pueden decir. (G1_47)</p> <p>Si te olvidas de algo ellos te pueden ayudar. (G1_50)</p> <p>Sí, porque si no sabes algo ellos te pueden decir G1_51)</p>
<p>R: recomendar cambio</p>	<p>Uno de ellos dice que no sabe qué tiene que hacer y su compañero le explica. (C1_49-50)</p> <p>...El líder del equipo dice que tiene que leer y el líder le vuelve a explicar el objetivo del trabajo. (C1_83-84)</p> <p>El líder del grupo indica dónde se pegarán las hojas y las imágenes. Pero todos quieren pegar sus imágenes, por lo cual se genera cierta discusión; pero el líder dice que está bien, cada uno entonces pegue las imágenes en el lugar que</p>

	<p>corresponde. (C2_23-24)</p> <p>...entonces su compañero lo ayuda dictándole para que escriba más rápido. (C2_44-45)</p> <p>...sin embargo esta vez interviene otro alumno y les dicen que lo hagan los dos y ellos aceptan. (C2_84-85)</p> <p>Si, por ejemplo, cuando faltas Él te puede ayudar a hacer lo que no sabes y tú lo puedes ayudar a él si él tampoco sabe hacer algo. (G1_54-56)</p>
<p>E: ejercer un buen autocontrol</p>	<p>...Entonces una de las parejas espera a que la otra pareja termine de leer. (C1_62-63)</p> <p>...mientras dos van leyendo las separatas, los otros dos van leyendo el nuevo libro. (C1_92-93)</p> <p>...Los otros dos no interfieren en la discusión y esperan que le digan qué parte le corresponde leer. (C1_131-132)</p> <p>...sin embargo, sus compañeros se apoyan entre ellos para poder terminar el trabajo. (C2_37-38)</p> <p>Van a empezar a leer entre todos el trabajo de investigación, pero tienen que esperar a su compañero que aún no termina. (C12_50-51)</p>

Anexo 8

MATRIZ DE ORGANIZACIÓN DE INFORMACION N.º 3

Objetivo general. Describir el papel que cumplen las habilidades sociales en el desarrollo de una estrategia cooperativa: proyecto en niños de segundo grado de primaria			
Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Técnica e instrumento de recojo de información
Describir el vínculo entre las características de la estrategia cooperativa y las habilidades sociales puestas en práctica con los niños de segundo grado	Características de la estrategia cooperativa	<ul style="list-style-type: none"> • Interdependencia positiva y participación • Interacción cara a cara • Responsabilidad individual • Análisis del proceso 	T: Observación I: Rúbrica T: Grupo focal I: Guion del <i>focus group</i>

Categoría: Características de la estrategia cooperativa	
Subcategorías	Evidencias
Interdependencia positiva y participación	<p>La docente pregunta qué podrían investigar de esos lugares, a lo que los alumnos responden como lluvia de ideas: Danzas, animales que viven ahí, plantas; mientras ella las copia en la pizarra. (C1_32-35)</p> <p>...comparten las imágenes que trajeron. (C1_38)</p> <p>...uno de ellos las reparte a sus compañeros y dice que, como tienen dos, entonces leerán en parejas con el que está sentado a su costado. (C1_45-47)</p> <p>Uno de ellos dice que no sabe qué tiene que hacer y su compañero le explica. (C1_49-50)</p>

	<p>A una de las niñas se le dificulta leer y su compañero dice que el leerá y ella dice que ella escribirá. (C1_52-52)</p> <p>Después de ponerse de acuerdo empiezan a trabajar en parejas y una trabaja sola. (C1_77-78)</p> <p>El líder le vuelve a explicar el objetivo del trabajo. (C1_84)</p> <p>...mientras dos van leyendo las separatas, los otros dos van leyendo el nuevo libro. (C1_92-93)</p> <p>...propone que algunos escojan otro tema porque al final el trabajo es de todos. (C1_98-99)</p> <p>Su compañero le explica y él empieza a escribir. (C1_110-111)</p> <p>Dos de los alumnos empiezan a discutir sobre qué parte hace cada uno. (C1_130-131)</p> <p>aprovechar el tiempo para compartir la información investigada, ya que todos deben conocer lo investigado en su grupo. (C2_8-9)</p> <p>Tienen que estarle indicando que avance para que puedan terminar el trabajo. (C2_14-15)</p> <p>Uno de sus compañeros le dice que le puede ayudar a hacer la letra que no le sale y su amigo dice que está bien. (C2_21-22)</p> <p>El líder dice que está bien cada uno entonces pegue las imágenes en el lugar que corresponde. (C2_25-26)</p> <p>Entonces su compañero le dice que lo va a ayudar, que él le dictará lo que él subrayó para que él escriba y, luego, al revés. (C2_34-35)</p> <p>sin embargo sus compañeros se apoyan entre ellos para poder terminar el trabajo. (C2_37-39)</p> <p>entonces su compañero lo ayuda dictándole para que escriba más rápido. (C2_45-46)</p>
--	---

	<p>Un niño propone que cada uno haga una parte y así todos pueden participar y sus compañeros apoyan esa idea (C2_47-49)</p> <p>Van a empezar a leer entre todos el trabajo de investigación, pero tienen que esperar a su compañero que aún no termina. (C2_51-52)</p> <p>Se han repartido el trabajo de tal manera que cada uno hace una parte, pega las imágenes del tema que se investigó y, listo, lo juntan todo al final. (C2_73-75)</p> <p>Su compañera la ayuda a terminar juntas el título. (C2_89-90)</p> <p>Al final, dicen que cada uno va a leer la parte que le tocó, para que los demás escuchen y sepan de qué se trata. (C2_91-92)</p> <p>Una niña ayuda a su compañera a terminar su escrito. (C2_104)</p> <p>Se preocupan piden un tiempo extra para poder terminar; y la profesora acepta. (C2_107-08)</p>
<p>Interacción cara a cara</p>	<p>Los alumnos se encuentran sentados por grupos de trabajo, los cuales fueron formados previamente por la tutora, teniendo como criterios sexo y conducta. (C1_1-3)</p> <p>Los alumnos se encuentran distribuidos en mesas rectangulares, lo cual les permite tener una visión panorámica de cada uno de los miembros del grupo.</p> <p>Asimismo, entre los grupos existe una separación espacial, lo cual facilita que el docente camine por todo el salón y se acerque a cada grupo ante sus dudas. (C1_7-12)</p> <p>Comparten las imágenes que trajeron C1_38)</p> <p>Entonces una de las parejas espera a que la otra pareja termine de leer. (C1_63-64)</p> <p>el líder empieza a mencionar sobre lo leído y su pareja</p>

	<p>complementa con ideas sueltas. (C1_66-68)</p> <p>Después de ponerse de acuerdo, empiezan a trabajar en parejas. (C1_78)</p> <p>La profesora, al percatarse de que los alumnos no tenían buena comunicación entre ellos, notó que la ubicación física de las mesas podría ser el factor que interfiere con este objetivo, ya que estas se encontraban en un punto de intersección con su escritorio. Por lo cual reacomodó las mesas de modo que ellos estuvieran frente a frente (mesas de cuatro), permitiéndoles mejorar la calidad de su interacción. (C1_124-130)</p> <p>Se observa que dos alumnas lideran y tratan de organizar los temas. (C1_153)</p> <p>La profesora interviene y ayuda a que los alumnos se organicen tomando en cuenta lo que ellos querían investigar. (C1_157-158)</p> <p>Cuando empiezan a compartir la información investigada se interrumpen para complementar las ideas, pero alzando la voz. Asimismo, uno de ellos aporta muy poca información. (C2_29-31)</p> <p>La profesora se acerca y les recuerda que deben avanzar para poder completar el trabajo de investigación. Asimismo, les menciona que les dará unos minutos más para poder culminar con el trabajo. (C2_59-62)</p> <p>La profesora interviene y dice que el tiempo ha culminado pero les dará un tiempo adicional. (C2_81-82)</p> <p>sin embargo esta vez interviene otro alumno y les dicen que lo hagan los dos. (C2_85-86)</p> <p>Al final dicen que cada uno va a leer la parte que le tocó para que los demás escuchen. (C2_91-92)</p> <p>La profesora tenía que recordarles que debían terminar. (C2_97-98)</p>
--	--

	<p>La profesora invita a los grupos a mostrar su librito y compartir lo investigado. (C2_118-119)</p>
<p>La responsabilidad individual</p>	<p>La profesora pide que saquen las imágenes que han traído del tema que les tocó. (C1_36-37)</p> <p>Este líder pregunta qué va a leer cada uno y cada uno escoge. (C1_49)</p> <p>Los alumnos traen la información y mientras dos van leyendo las separatas, los otros dos van leyendo el nuevo libro. C1_93-94)</p> <p>Los alumnos reciben información, empiezan a decir cada uno qué parte quieren investigar y, como algunos se repiten, cambian de tema. (C1_95-97)</p> <p>Los alumnos empiezan a leer las separatas y subrayan la información como dijo la profesora. (C1_103-104)</p> <p>Los demás que terminan de leer empiezan a escribir en letras gruesas y decorar los subtítulos de la parte que investigaron para colocarlo en el libro que armarán. (C1_113-115)</p> <p>Al final, cada uno investiga una parte. (C1_143)</p> <p>La profesora pide que el responsable de cada mesa recoja cada una de sus canastillas con la información e imágenes. (C2_2-3)</p> <p>El niño que lidera el equipo reparte las hojas. (C_10-11)</p> <p>Uno de sus compañeros le dice que le puede ayudar a hacer la letra que no le sale y su amigo dice que está bien. (C2_21-22)</p> <p>Un alumno se encuentra distraído y dice que no sabe qué hacer, no asumiendo su responsabilidad.</p> <p>Entonces su compañero le dice que lo va a ayudar, que él le dictará lo que él subrayó para que el escriba y luego, al revés. (C2_32-35)</p>

	<p>Sus compañeros se apoyan entre ellos para poder terminar el trabajo. (C2_38-39)</p> <p>Solo uno aún no termina ya que se para y se distrae, entonces su compañero lo ayuda dictándole para que escriba más rápido. (C2_44-46)</p> <p>Para poder hacer la carátula, parte que todos querían hacer, un niño propone que cada uno haga una parte y así todos pueden participar y sus compañeros apoyan esa idea. Sin embargo, el líder dice que él hará el título. (C2_47-50)</p> <p>Cada uno coge la parte de la información que leyó para escribirla en limpio y poder pegarlo en el libro de investigación. (C2_55-56)</p> <p>Se han repartido el trabajo de tal manera que cada uno hace una parte, pega las imágenes del tema que se investigó y, listo, lo juntan todo al final. (C2_73-75)</p> <p>sin embargo esta vez interviene otro alumno y les dicen que lo hagan los dos y ellos aceptan. (C2_85-86)</p> <p>Su compañera la ayuda a terminar juntas el título. (C2_89-90)</p> <p>Una niña ayuda a su compañera a terminar su escrito. (C2_104)</p>
<p>Análisis del proceso</p>	<p>Un alumno se molesta y se va del grupo, su compañero le avisa a la profesora.</p> <p>La profesora acude y le pregunta qué pasa, a lo que él responde: “nada”. La profesora insiste y él dice que no quiere hacer porque no encuentra lo que necesita. (C1_54-58)</p> <p>El líder del equipo dice que tiene que leer y el líder le vuelve a explicar el objetivo del trabajo. (C1_84-85)</p> <p>Cuando van a leer se dan cuenta que les falta información para complementar los subtemas que la profesora había</p>

	<p>sugerido que investigaran.</p> <p>Levantando la mano para pedir ayuda y la profesora acude a su llamado. (C1_86-90)</p> <p>Demoran mucho en ponerse de acuerdo hasta que uno de ellos empieza a liderar y propone que algunos escojan otro tema porque al final el trabajo es de todos. (C1_98-100)</p> <p>La profesora le pregunto sobre su trabajo y le dice que ya terminó de leer, que no sabe qué más tiene que hacer. Le aconsejó que le pregunte a su compañero y así lo hace. Su compañero le explica y él empieza a escribir. (C1_109-112)</p> <p>La profesora se acerca y pregunta cómo va el avance de su trabajo; ellos mencionan que ya terminaron de leer y están haciendo los subtítulos. (C1_116-118)</p> <p>Cuando la profesora pregunta qué sucedió, dos de ellos dicen que ya ellos dos decidieron qué investigaran y ahora su compañero también quiere investigar el tema que ellos ya escogieron. La profesora conversa con ellos y les hace ver que debieron también tomar en cuenta el interés de su compañero. (C1_131-138)</p> <p>el líder de grupo dice que pueden ir avanzando otros subtemas. (C1_139-140)</p> <p>La profesora interviene y ayuda a que los alumnos se organicen, tomando en cuenta lo que ellos querían investigar. (C1_155-156)</p> <p>Les recuerda que al final de la investigación pueden aprovechar el tiempo para compartir la información investigada, ya que todos deben conocer lo investigado en su grupo. (C2_7-8)</p> <p>Uno de ellos se muestra desinteresado en el trabajo, por lo que sus compañeros tienen que estarle indicando que avance para que puedan terminar el trabajo. (C2_12-15)</p>
--	--

	<p>La profesora se acerca y les recuerda que deben de avanzar para poder completar el trabajo de investigación. (C2_59-62)</p> <p>Los alumnos, al saber que ya se les acabó el tiempo, empiezan a apurarse para poder terminarlo. (C2_63-64)</p> <p>La profesora apoya y separan las imágenes por subtema asegurándose que haya mínimo una imagen de cada alumno en el trabajo. (C2_69-71)</p> <p>Al final, dicen que cada uno va a leer la parte que le tocó para que los demás escuchen y sepan de qué se trata. (C2_91-92)</p> <p>La profesora tenía que recordarles que debían terminar. (C2_97-98)</p> <p>Finalmente, cuando la profesora les indica que el tiempo ya finalizó, se preocupan piden un tiempo extra para poder terminar; y la profesora acepta. (C2_106-108)</p> <p>Ella les sugiere que empiecen por colocar la ubicación adelante y después los demás subtemas; y los alumnos aceptan y empiezan a organizar y pegar sus investigaciones. (C2_109-111)</p> <p>La profesora invita a los grupos a mostrar su librito y compartir lo investigado. Los grupos comentan. (C2_118-119)</p>
--	---