

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**



El rol docente en el fomento del aprendizaje cooperativo en niños  
de nivel inicial

Tesis para obtener el título profesional de Licenciado en Educación con  
especialidad en Educación para el Desarrollo que presenta:

*Davys Lorenzo Sanchez Ccorahua*

**Asesor:**

*Carlos Enrique Huarcaya Pasache*

Lima, 2023

## Informe de Similitud

Yo, Carlos Enrique Huarcaya Pasache, docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado

**El rol docente en el fomento del aprendizaje cooperativo en niños del nivel inicial**, del autor ***Davys Lorenzo Sánchez Ccorahua***

dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 20%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 01/05/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lima, 02 de mayo de 2023

Apellidos y nombres del asesor: Huarcaya Pasache, Carlos Enrique	
DNI: 46385171	Firma 
ORCID: 0000-0002-1693-3791	

## RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivos analizar la relación entre las características del desarrollo cognitivo y social de los niños preescolares y el desarrollo de la cooperación, y también, describir las orientaciones pedagógicas que brinda el aprendizaje cooperativo para promover la cooperación en el aula y las características del rol docente que apoyan el desarrollo de la cooperación. Esta investigación se ubica en la línea de estudios sobre el desarrollo y educación infantil y utiliza el método de investigación documental para analizar y discutir las teorías e investigaciones sobre el desarrollo de la cooperación, el aprendizaje cooperativo y el rol docente que la promueve. Se pone en discusión la importancia de conocer, comprender e implementar metodologías de aprendizaje cooperativo que contribuyan a superar prácticas docentes que sostienen el individualismo y la competitividad en las aulas. A partir de la discusión, se concluye que la cooperación es tanto un acto cognitivo como una competencia social y es una meta imprescindible del desarrollo integral del niño. En este sentido, el maestro debe reconocer las orientaciones y estrategias del aprendizaje cooperativo más adecuadas para el nivel de desarrollo del niño y diseñar actividades que construyan un clima de aula que fomente el desarrollo de la cooperación. Esta investigación brinda una comprensión integral de la cooperación, además, resalta su dimensión moral, a través de la reflexión sobre el paradigma constructivista como el marco más idóneo desde donde el docente puede ejercer su rol para fomentar el desarrollo de la cooperación en la Educación Inicial.

*Palabras claves: Aprendizaje Cooperativo, Rol Docente, Desarrollo Infantil, Educación Inicial*

## ABSTRACT

The present investigation has as objectives to analyze the relationship between the characteristics of the cognitive and social development of preschool children and the development of cooperation, and also to describe the pedagogical orientations that cooperative learning provides to promote cooperation in the classroom and the characteristics of the teaching role that support the development of cooperation. This research is located in the line of studies on child development and education and uses the documentary research method to analyze and discuss the theories and research on the development of cooperation, cooperative learning and the teaching role that promotes it. The importance of knowing, understanding and implementing cooperative learning methodologies that contribute to overcoming teaching practices that support individualism and competitiveness in the classroom is discussed. From the discussion, it is concluded that cooperation is both a cognitive act and a social competence and is an essential goal of the integral development of the child. In this sense, the teacher must recognize the orientations and strategies of cooperative learning that are most appropriate for the level of development of the child and design activities that build a classroom climate that encourages the development of cooperation. This research provides a comprehensive understanding of cooperation, in addition, highlights its moral dimension, through reflection on the constructivist paradigm as the most suitable framework from which the teacher can exercise his role to promote the development of cooperation in Early Education.

*Keywords: Cooperative Learning, Teaching Role, Child Development, Early Childhood Education*

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>5</b>
<b>Capítulo 1: El Aprendizaje Cooperativo en Niños del Nivel Inicial</b>	<b>7</b>
<b>1.1. Bases teóricas del aprendizaje cooperativo</b>	<b>7</b>
<b>1.1.1. El Concepto de Aprendizaje Cooperativo</b>	<b>9</b>
<b>1.1.2. Elementos del aprendizaje cooperativo</b>	<b>10</b>
<b>1.1.3. Relevancia del Aprendizaje Cooperativo en el Contexto Actual</b>	<b>12</b>
<b>1.2. El Aprendizaje Cooperativo en Educación Inicial</b>	<b>14</b>
<b>1.2.1. Desarrollo Cognitivo y Social de los Niños de Edad Preescolar</b>	<b>14</b>
<b>1.2.1.1. El Rol del Juego en el Desarrollo de la Cooperación.</b>	<b>19</b>
<b>1.2.2. Características del Aprendizaje Cooperativo en Niños de Nivel Inicial</b>	<b>21</b>
<b>1.2.3. Importancia sobre el Aprendizaje Cooperativo en Educación Inicial</b>	<b>27</b>
<b>Capítulo 2: El Rol Docente para el Fomento del Aprendizaje Cooperativo en el Nivel Inicial</b>	<b>30</b>
<b>2.1. Rol del docente y el Clima de Aula Cooperativo</b>	<b>30</b>
<b>2.1.1. El Rol del Maestro desde la Moral Heterónoma</b>	<b>31</b>
<b>2.1.2. El Rol del Maestro desde la Moral Autónoma</b>	<b>33</b>
<b>2.2. Orientaciones para el Fomento del Aprendizaje Cooperativo desde el Rol Docente</b>	<b>36</b>
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>39</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>40</b>

## INTRODUCCIÓN

En las sociedades actuales, se privilegia el espíritu competitivo y la búsqueda del éxito individual por sobre el colectivo, provocando tensiones, fracturando relaciones y exacerbando rivalidades (Delors, 1996). Muchas veces en la escuela, las acciones de los docentes menoscaban las interacciones cooperativas entre los niños (Palmieri & Branco, 2007; Chatathicoon et al., 2022), pues, en lugar de ofrecer actividades cooperativas que podrían favorecer el desarrollo de la autonomía y la solidaridad, proponen, por ejemplo, juegos de competencia en donde los niños deben eliminar a los competidores para ganar y en los cuales no se necesita la ayuda de otros para lograr el objetivo. Sharan y Sharan (2004) plantean que la competitividad excluyente divide la sociedad del aula y la convierte en una colección de individuos enfrentados unos con otros en vez de reforzar el tejido social. En cambio, si las interacciones sociales se establecen en un contexto de igualdad y cooperación, y se formulan objetivos y proyectos comunes (Delors, 1996), los prejuicios y la hostilidad subyacente pueden ceder en favor de la construcción de un clima de aula que ofrece respeto y confianza. Esta situación de oposición de prácticas educativas nos suscita preguntarnos cómo el maestro concibe la cooperación como constructo y cómo lo vincula con los distintos aspectos pedagógicos que debe tomar en cuenta desde su rol docente, siendo uno de ellos, el conocimiento de las características del desarrollo cognitivo, social y moral del niño. Además, y no menos importante, este contexto conflictivo, reclama el aporte y la necesidad del aprendizaje cooperativo, pues constituye una práctica pedagógica con una "estructura organizativa basada en el trabajo en equipo y en el alto desempeño que reemplaza la estructura basada en la gran producción y en la competitividad, que predomina en la mayoría de las escuelas" (Johnson et al., 1999, p.4).

En sintonía con este postulado, la presente investigación plantea los siguientes objetivos:

- Analizar la relación entre las características del desarrollo cognitivo y social de los niños en edad preescolar y el desarrollo de la cooperación.

- Describir las características del rol docente que pueden apoyar el desarrollo de la cooperación.
- Describir orientaciones pedagógicas que brinda el aprendizaje cooperativo desde el rol docente para fomentar el desarrollo de la cooperación en niños de nivel preescolar.

De esta manera, la presente investigación se ubica en la línea de estudios sobre el desarrollo y educación infantil y utiliza el método de investigación documental, a partir de una revisión bibliográfica para analizar y discutir las teorías e investigaciones sobre el desarrollo de la cooperación, el aprendizaje cooperativo y el rol docente que lo promueve. En el primer capítulo de la investigación, discutiremos algunos fundamentos teóricos de la cooperación y el aprendizaje cooperativo, señalando sus características y principios fundamentales, y, a partir del análisis de las características del desarrollo evolutivo del niño, discutiremos sobre la pertinencia de la metodología del aprendizaje cooperativo para promover el desarrollo social y cognitivo de los niños preescolares. En el segundo capítulo, analizaremos los paradigmas desde los cuales los docentes ejercen su rol pedagógico y posteriormente se brindarán algunos lineamientos sobre el rol que debe adoptar el docente para promover la cooperación en el aula.

Esta investigación brinda una comprensión integral de la cooperación, reconociendo su valor como una meta imprescindible del desarrollo cognitivo y social del niño; además, resalta la dimensión moral de la cooperación a través de la reflexión sobre el paradigma pedagógico desde donde el docente ejerce su rol, de manera que podamos comprender y valorar la práctica docente más idónea que promueva el desarrollo de la cooperación en niños de Educación Inicial.

## **CAPÍTULO 1:**

### **El Aprendizaje Cooperativo en Niños del Nivel Inicial**

Para comprender en qué consiste el aprendizaje cooperativo, se hace necesario discutir los conceptos relacionados a esta metodología y reconocer sus características y principios fundamentales. En este capítulo, además de revisar estos conceptos, los pondremos en relación con las características del desarrollo evolutivo del niño, de manera que podamos reflexionar sobre la pertinencia de la metodología del aprendizaje cooperativo para promover el desarrollo social y cognitivo de los niños de Educación Inicial.

#### **1.1. Bases Teóricas del Aprendizaje Cooperativo**

El aprendizaje cooperativo surge en oposición a una educación individualista, competitiva y centrada en el maestro y busca reemplazarla por otra "estructura organizativa basada en el trabajo en equipo y en el alto desempeño" (Johnson et al., 1999, p.4). Esta metodología fue construyéndose a partir de los aportes teóricos de diversos autores como Piaget y Vygotsky, quienes proporcionaron las bases conceptuales para que diversos investigadores desarrollen orientaciones, estrategias y técnicas para el trabajo práctico de la cooperación en el aula.

Un concepto fundamental que es importante comprender para trabajar con el aprendizaje cooperativo es el concepto de la cooperación. Según Delval (2002), la acción de cooperar significa actuar junto a otros y esforzarse por lograr un objetivo común, procurando obtener resultados que sean beneficiosos para uno mismo y para todos los demás miembros del grupo (Chatathicoon et al., 2022; Johnson et al., 1999; Garaigordobil, 2002). Esta definición nos lleva a observar el sentido relacional de la cooperación, el cual Piaget (1932, 1984), enfatiza cuando señala el significado de la raíz etimológica de la palabra. De este modo, co-operar (operar con el otro) es tanto un acto cognitivo, como social, pues cuando el niño co-opera con otro, está ejecutando operaciones mentales que le permiten coordinar acciones y afectos con otra persona. Por su parte, Castellaro (2011) aporta a la comprensión de la naturaleza

relacional de la cooperación, señalando que implica el encuentro entre dos subjetividades que se involucran en una comprensión compartida sobre la base de un foco de atención común y de ciertos presupuestos también compartidos. Además, requiere un esfuerzo mutuo por parte de los integrantes para coordinar tanto sus puntos de vista como sus acciones con miras a la consecución del objetivo grupal.

Las relaciones cooperativas tienen un rol fundamental en el desarrollo psicológico del individuo y, por lo tanto, constituyen una característica esencial del aprendizaje (DeVries, 1997). La importancia de la interacción entre pares para el desarrollo de habilidades cooperativas en los niños, como parte del desarrollo social, moral e intelectual, ha sido ampliamente enfatizada en los estudios de Piaget (1932, 1984, 1964, 1991) y Vigotsky (1978, citado por Battistich & Watson, 2003), quienes aportaron las bases teóricas sobre la noción y práctica del aprendizaje cooperativo. De manera sucinta, los enfoques de Vigotsky y Piaget constituyen dos perspectivas sobre cómo los niños aprenden unos con otros. Por un lado, la perspectiva sociocultural de Vigotsky (1978, citado por Battistich & Watson, 2003), propone que las relaciones sociales son el inicio del desarrollo intelectual y de los procesos de aprendizaje, resaltando, de esta manera, la importancia e impacto que tienen el entorno y las personas que participan de él, en el proceso de aprendizaje del niño. Así mismo, propone que los pares y adultos más capaces sirven de andamiaje o median el aprendizaje, proporcionando el lenguaje y las estrategias para la resolución de problemas.

Por otro lado, desde la perspectiva constructivista de Piaget (1964, 1991), en las interacciones sociales muchas veces los niños se confrontan con deseos y voluntades distintas de las propias, lo que les genera un conflicto sociocognitivo de inestabilidad y desequilibrio que los desafía a reconsiderar sus propias ideas, buscar información adicional para resolver conflictos y reconciliar las diferencias entre ellos y los demás, todo lo cual, estimula el desarrollo cognitivo del niño. Sin embargo, para Piaget, el trabajo principal de construir nuevos entendimientos y conocimientos lo realiza el individuo en reflexión solitaria en lugar de co-construir nuevas comprensiones, conocimientos y habilidades con otros. Si bien existen diferencias claras entre la perspectiva de Vigotsky y la de Piaget, se reconocen en ambas la importancia y el impacto positivo de la interacción social y el discurso para impulsar y

desafiar las perspectivas y cogniciones individuales, y promover el aprendizaje y el pensamiento (Gillies & Ashman, 2003).

A partir de todo lo mencionado, podemos decir que la cooperación es tanto una capacidad y un valor social que los niños aprenden mientras crecen y que les permite desenvolverse activa y eficazmente en la sociedad. En este sentido, la escuela, como institución social, representa el entorno social más cercano que los niños preescolares tienen para aprender a cooperar con sus pares, y, por lo tanto, se hace necesario que sean acompañados en este proceso por maestros que conozcan y dominen métodos y estrategias que faciliten experiencias significativas de cooperación.

### **1.1.1. El Concepto de Aprendizaje Cooperativo**

El aprendizaje cooperativo es reconocido como una práctica pedagógica que promueve el trabajo en grupo de los alumnos para potenciar su propio aprendizaje y el de los demás, enfatizando la importancia que tiene la interacción activa entre los miembros de grupo, ya que les va a permitir experimentar de manera directa un proceso de aprendizaje significativo (Johnson et al., 1999). En esta metodología, se establece el intercambio entre docente-alumno y alumno-alumno, de modo que enseñan y aprenden todos, motivados por sus objetivos, compartiendo responsabilidades y conocimientos, y siendo los estudiantes los coautores en este proceso (Johnson et al., 1999). El aprendizaje cooperativo busca que los estudiantes desarrollen habilidades cognitivas, sociales y afectivas de manera integral; en este sentido, promueve el pensamiento de alto nivel, fomenta la participación y relaciones positivas, el reconocimiento de las habilidades de las personas y una mayor comprensión de los estudiantes con diversas necesidades sociales de aprendizaje y de adaptación (Cohen, 1994, citado por Gillies & Ashman, 2003).

Para alcanzar estos logros, esta metodología emplea básicamente el trabajo 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 (Johnson et al., 1999). Reconocemos hasta este momento que el aprendizaje cooperativo propone una

forma de trabajo grupal y por lo tanto se hace necesario conocer ciertos principios generales que guían esta metodología de aprendizaje.

### **1.1.2. Elementos del Aprendizaje Cooperativo.**

Según Johnson et al. (1999) estos son los elementos que hacen que los equipos de trabajo sean realmente cooperativos:

**La interdependencia positiva.** Es la base para la cooperación y, por lo tanto, cada miembro del grupo debe tener en claro que los esfuerzos de cada integrante lo benefician a él mismo y también a los demás miembros. Cada persona asume una responsabilidad individual, la cual será fundamental para alcanzar el objetivo del grupo. A partir de la interdependencia positiva, los estudiantes fortalecen las relaciones sociales solidarias, aprendiendo a comunicar sus ideas de manera asertiva, respetando y valorando la diversidad del grupo. Cada estudiante apoya los esfuerzos de sus compañeros por aprender, apoyando su motivación de manera que se promueve la empatía y la unión del equipo. Ferreiro (2009, citado por Saldaña & Reátegui, 2017) propone algunas formas de participación que promueven la interdependencia positiva y menciona que el docente debe adaptar y escoger las más convenientes según los objetivos a desarrollar, los momentos de aprendizaje y el grupo en el cual se aplicará. Algunas de estas formas participativas que podrían aplicarse al trabajo con niños preescolares son escuchar, observar, procesar información, debatir, reflexionar, trabajar en equipo, investigar en equipo, tomar decisiones, participar de juegos cooperativos, aplicar experimentos en clase, prácticas de campo, creación de propuestas y plantear proyectos.

**La responsabilidad individual.** El grupo debe asumir la responsabilidad de alcanzar sus objetivos y cada miembro será responsable de cumplir con la parte del trabajo que le corresponda. El grupo debe tener claros sus objetivos y debe ser capaz de evaluar: (a) el progreso realizado con miras al logro de esos objetivos y (b) los esfuerzos individuales de cada miembro. La responsabilidad individual existe cuando se evalúa el desempeño de cada estudiante y los resultados de la evaluación son comunicados al grupo y al individuo con el fin de determinar quién necesita más ayuda, respaldo y aliento para efectuar la tarea en cuestión. El propósito de los grupos

de aprendizaje cooperativo es fortalecer a cada miembro individual, es decir, que los alumnos aprendan juntos para poder luego desempeñarse mejor como individuos (Johnson et al., 1999).

**La interacción personal.** Este tipo de interacción permite a los estudiantes dialogar, intercambiar conocimientos, explicar cómo resolver un problema a partir de sus saberes previos, solucionar conflictos, compartir los recursos existentes, apoyarse mutuamente, alentarse y felicitarse unos a otros por su empeño en aprender y, sobre todo, establecer una escucha activa (Saldaña & Reátegui, 2017). La interacción personal promueve la construcción de un sistema de apoyo y respaldo entre los miembros del grupo, de modo que adquieren un compromiso personal unos con otros, así como con sus objetivos comunes (Johnson et al., 1999).

**Habilidades interpersonales.** El aprendizaje cooperativo es intrínsecamente más complejo que el competitivo o el individualista, porque requiere que los alumnos aprendan prácticas interpersonales y grupales necesarias para trabajar en equipo. Los miembros del grupo deben saber cómo ejercer la dirección, tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse y negociar los conflictos, y deben sentirse motivados a hacerlo. El docente tendrá que enseñarles las estrategias para trabajar en equipo.

**La evaluación grupal.** La evaluación permite que los miembros del grupo analicen en qué medida están alcanzando sus metas y manteniendo relaciones de trabajo positivas y eficaces. Los grupos deben identificar y determinar qué acciones de sus miembros son positivas o negativas y tomar decisiones acerca de cuáles conductas conservar o modificar; también deben analizar sus fortalezas y debilidades como grupo para reorganizar las responsabilidades y planificar de mejor manera las actividades pendientes (Johnson et al., 1999).

Estos elementos del trabajo cooperativo los podemos encontrar con enfoques, variaciones y denominaciones particulares en otros modelos pedagógicos que desde un enfoque constructivista social buscan promover la cooperación en niños y niñas. Uno de ellos es el modelo LOPI (Learning by Observing and Pitching In o Aprender Observando y Colaborando) (Paradise et al., 2014), un paradigma cultural y educativo

alternativo que propone supuestos de aprendizaje diferentes del enfoque individualista y competitivo que todavía es dominante en la escuela occidental tradicional. En el modelo LOPI, la organización social es colaborativa, con un liderazgo flexible en el que se confía en los estudiantes para que puedan guiar y contribuir con iniciativa, utilizando un ritmo mutuo tranquilo. La comunicación interpersonal implica la coordinación fluida para compartir la información justa y necesaria dentro de los esfuerzos en curso que responden a un compromiso compartido. La evaluación se produce a través de la asistencia de ajuste sobre la tarea, evaluando tanto el dominio del estudiante como los apoyos que se le brindan, pero sin brindar elogios ni recompensas.

Al describir y analizar los elementos y características de un modelo de aprendizaje cooperativo podemos evidenciar, por contraste, que existen prácticas educativas que no promueven la cooperación y consecuentemente dificultan el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas. Se hace necesario reconocer las carencias de la práctica educativa actual y lo que pueden proponer algunos modelos pedagógicos cooperativos para superar estas deficiencias.

### **1.1.3. Relevancia del Aprendizaje Cooperativo en el Contexto Actual**

Como mencionamos líneas arriba, existen propuestas pedagógicas, que, desde un enfoque constructivista social, apelan por demostrar los logros que pueden alcanzar los estudiantes que trabajan cooperativamente en comparación con los problemas que enfrentan los que trabajan en aulas tradicionales. Paradise et al. (2014) denominan modelo de Instrucción en Línea de Ensamblaje (Assembly Line Instruction ó ALI) a la educación tradicional que se caracteriza por utilizar un control unilateral con roles fijos en los que un maestro dirige a los alumnos, controla el ritmo de las interacciones para “mantener el ritmo” de la sesión, transmite información, divide el trabajo, evalúa a los estudiantes a través de elogios, recompensas y críticas, y, generalmente, hace una clasificación de los alumnos de acuerdo a sus capacidades.

Algunas prácticas pedagógicas en las escuelas de nuestro país podrían estar más cercanas al enfoque individualista y competitivo de la escuela tradicional y

lejanas de la metodología que propone el aprendizaje cooperativo. En una investigación realizada con niños de Educación Inicial por el Ministerio de Educación (2013), se encontró en la evaluación del área curricular de Personal Social que las maestras decidieron realizar, predominantemente, actividades individuales y de grupo completo, es decir no propusieron muchas actividades en pequeños grupos. También se encontró en una evaluación de la calidad del servicio educativo (Ministerio de Educación, 2020) los siguientes datos: solo 5% de maestras se dejan guiar por los niños en el juego, 58% de maestras no brinda a los estudiantes oportunidades para elegir; el 46% de las docentes interactúan de manera superficial o disruptiva durante el juego de los niños. Estos resultados pueden estar relacionados con un rol docente más controlador que socava la autonomía e iniciativa de los estudiantes para contribuir con el aprendizaje propio y grupal.

En otra investigación realizada en el 2008 (Ministerio de Educación, 2013) se evaluó la capacidad “Participa en grupo con responsabilidad y respetando al otro” recogiendo información sobre las actitudes que muestran los niños al realizar un trabajo en grupo. Estas actitudes se englobaron en 3 características: 1) *iniciativa*, 2) *respeto* y 3) *colaboración*. Se encontró que casi el 40% mostraron las tres características, un poco más del 30% de niños sólo presentaron dos de las características, y el 29,5% de los niños demostraron sólo una de las características importantes para el trabajo en grupo.

Ante este panorama, se hace evidente la necesidad de que los currículos y la pedagogía de la educación en primera infancia apoyen y creen múltiples oportunidades para facilitar interacciones positivas y significativas entre maestros y niños y niñas, así como entre estos últimos (Hartwig, 2020). En esta línea, otra propuesta pedagógica es el programa HighScope, que implementa un enfoque curricular centrado en el niño para la resolución de problemas y conflictos a través de la cooperación (Delgado, 2018). La ventaja de HighScope para fomentar el comportamiento cooperativo ha sido respaldada por estudios de investigación; en uno de ellos, muchos maestros observaron que los niños y las niñas participantes del programa tomaban sus propias decisiones y elecciones, y cooperaban con otros niños, lo que les ayudaba a construir liderazgo (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2015).

Como vemos con estos ejemplos, se hace necesario conocer, comprender e implementar las metodologías y prácticas del aprendizaje cooperativo para trabajar la capacidad cooperativa de la comunidad de aprendizaje y superar las metodologías que sostienen el individualismo en las aulas. Para lograr este objetivo, es condición indispensable que los docentes adecúen los métodos y pautas del aprendizaje cooperativo a las características y habilidades cognitivas, sociales y afectivas de los niños y las niñas, según la etapa evolutiva en la que se encuentren.

## **1.2. El Aprendizaje Cooperativo en Educación Inicial**

Cuando los niños preescolares llegan por primera vez a la escuela, sus incipientes comprensiones y habilidades sociales y emocionales son desafiadas en formas nuevas y complejas cuando necesitan interactuar y negociar con un gran número de otros niños desconocidos con diferentes niveles de habilidades cognitivas, competencias sociales y emocionales, intereses y modos de interacción. Muchos requerirán la ayuda del maestro para manejar de manera exitosa estos desafíos; es por esto, que los docentes necesitan conocer las características evolutivas de la niñez para diseñar actividades apropiadas y crear entornos de aprendizaje provocativos que desafíen a los niños y promuevan su aprendizaje y desarrollo. Cabe recalcar que es necesario comprender las diferencias individuales y ser sensible a la heterogeneidad y diversidad de los patrones de desarrollo para responder adecuadamente a las necesidades e intereses de los niños (Lino, 2016).

### **1.2.1. Desarrollo Cognitivo y Social de los Niños de Edad Preescolar**

Podemos comprender el desarrollo infantil como un proceso de cambios cognitivos, sociales y afectivos que se producen de manera integrada (Piaget 1964, 1991), en el cual las relaciones cooperativas son necesarias, porque promueven el equilibrio dinámico de los procesos psicológicos (DeVries, 1997). En este sentido, es necesario conocer cómo evoluciona la capacidad de cooperación en la vida del niño durante este proceso. Podemos describir el desarrollo infantil valiéndonos de la teoría de Piaget, que propone organizar los cambios cualitativos del pensamiento del niño en estructuras de organización que siguen una secuencia progresiva (Piaget, 1964, 1991). Estas estructuras también son conocidas como *etapas de desarrollo*.

La etapa que sigue al estadio sensoriomotor, es decir, la que transcurre aproximadamente entre los 2 y 7 años se conoce como la etapa *preoperacional*, porque el niño aún no es capaz de realizar “operaciones”. Algunas de estas operaciones son *conservación, reciprocidad y equilibrio*. Por ejemplo, los niños que realizan la operación de conservación de la materia saben que, por mucho que se deformen unas bolas de arcilla, necesariamente deben permanecer iguales en cantidad. Desde la teoría piagetiana las operaciones mentales tienen un correlato con la cooperación como acto social. De este modo, *co-operar* es tanto un acto social como también un acto cognitivo (DeVries, 1997); es decir, que el desarrollo de la lógica y el desarrollo social constituyen dos aspectos indisolubles de una sola realidad que es a la vez social e individual (Piaget, 1932, 1984). Este paralelo entre lo cognitivo y lo social lo podemos ver, por ejemplo, en la extensión de la operación de conservación al sistema afectivo de los niños, que permite coordinar acciones y afectos con otra persona como parte del desarrollo. En el juego de roles, por ejemplo, los niños al sostener diálogos y acciones coherentes con sus personajes están conservando las identidades de sus personajes. No obstante, Piaget hizo notar que, en las edades preoperatorias, los sentimientos, intereses y valores de los niños son inestables y tienden a no conservarse de una situación a otra, mientras que los niños operatorios que ya conservan muestran un sistema afectivo de sentimientos e intereses más estable, lo que les permite coordinar con mayor permanencia sus relaciones sociales (DeVries & Zan, 1994).

Sin intercambio de pensamiento y cooperación con los otros, el individuo no llegaría a organizar sus operaciones en un todo coherente y por lo tanto no podría desarrollar la vida social. Por este motivo, cooperar requiere la capacidad de descentrarse, superando las limitaciones egocéntricas para coordinar los propios sentimientos y la propia perspectiva con la conciencia de los sentimientos y la perspectiva de los demás. Para Piaget, la toma de perspectiva es un requisito para que el niño pueda cooperar. La comprensión del niño de la existencia de puntos de vista alternativos al suyo y su capacidad para ponerse en el lugar de otra persona es lo que se ha denominado como la toma de perspectiva (Piaget, 1964,1991), que también se la puede comprender como una habilidad sociocognitiva multidimensional que se desarrolla gradualmente durante la niñez temprana y media y que puede tener

áreas de contenido perceptivo (p. ej. comprender lo que una persona ve, oye, saborea, etc.), afectivo (p. ej., comprender si una persona se siente feliz, triste, enfadada o asustada); y cognitivo (p. ej., comprender las intenciones, motivos y actitudes de una persona) (DeVries et al., 2000). La toma de perspectiva es un requisito para que el niño ejecute comportamientos cooperativos en las interacciones recíprocas entre pares (Piaget, 1964,1991). Selman (1980, citado por DeVries, 1997), ampliando el trabajo de Piaget, realizó un extenso trabajo sobre la toma de perspectiva, examinando la progresión del egocentrismo al desarrollo de la capacidad de tomar la perspectiva del otro y coordinarla con la propia, y propuso un modelo de niveles de comprensión interpersonal, para describir cómo los niños razonan sobre los demás en las interacciones sociales, a partir de la toma de perspectiva. Estos niveles involucran una combinación de factores cognitivos y afectivos y ponen de manifiesto que la adopción de perspectivas sociales es una capacidad evolutiva.

Selman conceptualizó cuatro niveles (0-3) de toma de perspectiva social y describe en cada nivel cómo van evolucionando las estrategias de negociación que los niños ejecutan para resolver dinámicas interpersonales que están en desequilibrio debido a que los niños tienen metas y propósitos distintos. Los niveles son los siguientes:

- *Nivel 0: Egocéntrico e impulsivo (aproximadamente de 3 a 6 años)*

El niño pequeño no reconoce que las experiencias subjetivas de los demás (sentimientos, intenciones e ideas) pueden ser diferentes de las suyas. El niño simplemente no se da cuenta de que el otro tiene un punto de vista. Los otros son vistos como una especie de objeto. Las estrategias de negociación del nivel 0 son egocéntricas e impulsivas, a menudo físicas, y reflejan la falta de coordinación de perspectiva del nivel 0. Se incluyen medios como huir, esconderse u otros tipos de retirada, y ejercicios de evasión, como golpear, arrancar o gritar.

- *Nivel 1: Unilateral (aproximadamente de 5 a 9 años)*

El niño se descentra y sabe que cada persona tiene una experiencia subjetiva única, pero, por lo general, no puede considerar más de una perspectiva a la vez. Las estrategias de negociación son unilaterales y reflejan la coordinación de perspectiva

de nivel 1. Estos incluyen sumisión u obediencia “sin voluntad” y demandas, amenazas o sobornos unidireccionales.

- *Nivel 2: Recíproco y reflexivo (aproximadamente entre los 7 a 12 años)*

El niño se descentra aún más para considerar recíprocamente los sentimientos y pensamientos de sí mismo y de los demás. Las estrategias de negociación son autorreflexivas y recíprocas, e involucran una coordinación de perspectiva de nivel 2 que permite que dos perspectivas se consideren simultáneamente. Estas incluyen estrategias como optar por ceder ante los deseos del otro, aceptar o sugerir un trueque, persuadir o estar abierto a la persuasión y dar razones.

- *Nivel 3: (generalmente comenzando en la adolescencia)*

El niño se descentra aún más para coordinar simultáneamente perspectivas recíprocas en una perspectiva mutua para alcanzar un objetivo que sea satisfactorio para los involucrados. Las negociaciones se vuelven colaborativas, orientadas a integrar las necesidades propias y del otro y a comprometerse a preservar la relación a largo plazo.

Selman propone el término niveles en lugar de etapas porque cada nivel permanece accesible después de que se alcanza el siguiente nivel. Es decir, una persona capaz de coordinación de perspectiva de nivel recíproco puede actuar de manera egocéntrica o unilateral a veces (DeVries et al., 2000). DeVries y Zan (1994) argumentan que el nivel de comprensión interpersonal depende más de la experiencia que de la edad, señalando que en algunas de sus investigaciones en aulas preescolares constructivistas vieron que algunos niños de tres años son capaces en ocasiones de una comprensión interpersonal de nivel recíproco lo que demuestra la vanguardia de su desarrollo moral y social. A partir de lo expuesto, podemos ver en los niveles de comprensión interpersonal de Selman que el nivel recíproco y reflexivo constituye un hito en el desarrollo social y cognitivo del niño.

La reciprocidad social, según Piaget, es el núcleo del desarrollo afectivo y constituye una especie de compromiso y valoración mutua que involucra sentimientos interindividuales (DeVries, 1997) y constituye un requisito básico de la cooperación entre pares, pues permite negociar ideas a partir de un objetivo compartido. De esta

manera, la reciprocidad en las relaciones entre pares puede proporcionar la base psicológica para la toma de perspectiva (la capacidad de considerar más de un punto de vista) y el descentramiento (el proceso mediante el cual opera la toma de perspectiva). Ogden (2000, citado por Castellaro 2011) descubrió en un estudio a través de una actividad de construcción con bloques, que los niños de 5 años muestran reciprocidad hacia los otros, aunque en menor grado que los niños de 7 años. Además, la cooperación también implica un proceso de equilibrio (o autorregulación), que en términos generales implica establecer igualdades y puede describirse tanto para el desarrollo social y moral como para el desarrollo cognitivo. Podemos comprender, entonces, a la cooperación como un proceso dinámico de búsqueda de equilibrio en las interacciones sociales de individuos que se consideran iguales y se tratan como tales (DeVries, 1997).

Según Piaget (1932,1984), la cooperación, en sentido estricto, sólo es posible a partir de la construcción de una lógica operatoria y el consiguiente descentramiento cognitivo del sujeto, condiciones básicas para la coordinación de perspectivas individuales. Pero desde la perspectiva teórica de Mugny y Doise (1983, citado por Castellaro, 2011), la cooperación ya no es entendida como resultado final de un proceso de equilibrio (coincidente con la lógica operatoria, tal como lo había propuesto Piaget), sino como un conjunto de acciones presentes en cualquier momento del desarrollo, no obstante, reconociendo las diferencias evolutivas correspondientes. Esto quiere decir que la cooperación está presente en las actividades sociales de los niños más pequeños, aunque todavía no se encuentren organizadas bajo formas muy avanzadas de equilibrio (Castellaro, 2011). DeVries y Zan (1994) contribuyen con esta idea al señalar que están de acuerdo con Selman, en que la mayor parte de la comprensión interpersonal de los niños de 3 a 6 años está en el nivel unilateral; sin embargo, en algunas de sus investigaciones en aulas preescolares identificaron que algunos niños de 3 años son capaces en ocasiones de una comprensión interpersonal de nivel recíproco o reflexivo o que una niña de 6 años cometió errores en las estrategias del nivel unilateral. Estos ejemplos en el aula ilustran que el nivel de comprensión interpersonal, que está relacionado con el desarrollo de la cooperación, puede depender más de la experiencia que de la edad.

### 1.2.1.1. El Rol del Juego en el Desarrollo de la Cooperación.

Un ejemplo de cómo los niños demuestran actitudes que están relacionadas a la cooperación desde edades previas a la etapa de operaciones concretas es el juego simbólico. En este tipo de juego, que es predominante entre los 2 y 5 años, el niño imita escenas de la vida real, utilizando símbolos, haciendo “como si” estuviera realizando una acción, pero sin ejecutarla realmente (Delval, 2002). Por ejemplo, podemos ver, en el siguiente caso, la interacción de dos niños de 5 años que negocian lo que sucederá en el juego, tomando en cuenta el rol del otro niño y logrando mantenerse en el propio: *Lucía quiere ser la tripulante del barco y le propone a Joaquín que sea el pirata*. Joaquín al aceptar la idea de Lucía y adoptar el rol de pirata, está descentrándose, pues reconoce la perspectiva del deseo de Lucía. De forma simultánea, ambos niños al sostener diálogos y acciones coherentes con sus personajes están conservando las identidades de sus personajes, y también asumen un diálogo recíproco y funciones complementarias. En esta situación de juego de roles tenemos a las operaciones individuales (conservación, reciprocidad, equilibrio), realizando un intercambio de co-operaciones (DeVries, 1997), que se mantiene sólo por los sentimientos espontáneos y los intereses y deseos convergentes de los niños.

En ese sentido, debido a que el sentimiento inicial de satisfacción que genera la reciprocidad en el juego no se conserva como un sentimiento de obligación, en edades preoperatorias, estos intercambios cooperativos se caracterizan por tener más desequilibrio que equilibrio (DeVries 1997; DeVries & Zan, 1994) y sólo son posibles conservaciones parciales o aproximadas. Puede suceder que, en el mismo juego, ante la propuesta de Lucía, Joaquín podría no compartir su lenguaje ni entender su propuesta o acción y, por lo tanto, ignorarla, olvidar o abandonar el papel acordado, distraerse o cambiar de opinión, afirmar una propuesta contradictoria o proponer un nuevo tema, en cuyo caso el equilibrio se desvanece y la negociación comienza de nuevo.

Debido a que las habilidades sociales y cognitivas de los niños en edad preescolar aún están inmaduras (Pellegrini, 2009 citado por Ramani & Brownell, 2014), los intercambios sociales a estas edades se basan en intereses fugaces con equilibrios temporales y, por lo tanto, serían regulaciones que no logran

cooperaciones en un sentido estricto, pero que presagian operaciones posteriores (DeVries, 1997). A pesar de esto, podemos decir que la participación en juegos sociales como el juego simbólico ayuda a los niños a comprender las perspectivas de los demás y perfeccionar progresivamente sus habilidades sociales como la toma de roles para consolidar progresivamente sus capacidades de cooperación (Lillard, 2001 citado por Sigelman & Rider, 2009).

Siendo el juego una de las actividades más importantes en la vida del niño preescolar y tomando en cuenta el carácter progresivo de la capacidad de cooperar, podemos ver en la propuesta de clasificación de juegos de Mildred Parten (1932, citado por Sigelman & Rider, 2009) que hay situaciones de juego más sociales que otras y que los niños preescolares, a medida que maduran, van ampliando su repertorio de actividad lúdica a una cada vez más cooperativa.

- En el *juego paralelo*, los niños juegan uno al lado del otro, haciendo más o menos lo mismo, pero interactúan poco (por ejemplo, dos niñas pueden sentarse una cerca de la otra, ambas haciendo dibujos, sin hablarse en absoluto).
- En el *juego asociativo*, los niños interactúan intercambiando materiales, conversando o siguiendo el ejemplo del otro, pero no están unidos por el mismo objetivo (por ejemplo, las dos niñas pueden intercambiar crayones y comentar los dibujos de la otra mientras dibujan).
- En el *juego cooperativo*, los niños unen sus fuerzas para lograr un objetivo común; actúan como pareja o grupo, dividiendo su trabajo y coordinando sus actividades de manera significativa (por ejemplo, las dos niñas colaboran para dibujar los personajes de un cuento que ambas disfrutan).

Los niños, aproximadamente a partir de los 4 años, muestran más juego asociativo y cooperativo. Después de los 5 años, los niños participan con menos frecuencia en juegos simbólicos; ahora pasan más tiempo realizando juegos organizados con reglas (Kravtsova et al., 2018; Sigelman & Rider, 2009). Ramani y Brownell (2014) resaltan que las interacciones de juego cooperativo de los niños, debido a que se caracterizan por poca participación y estructuración de los adultos, pueden ser más atractivas y motivadoras y, al mismo tiempo, promover una mayor

interdependencia entre los compañeros que las típicas tareas estructuradas de resolución de problemas propuestas por los maestros. Además, una mayor flexibilidad para generar soluciones aceptables que caracteriza el juego social, libera a los niños para explorar múltiples rutas alternativas para resolver problemas juntos y los alienta a aprender unos de otros mediante la observación. Finalmente, una mayor familiaridad con los temas y escenarios del juego apoya el establecimiento de una comprensión y metas conjuntas que permiten procesos de resolución de problemas individuales y cooperativos más avanzados, incluida la planificación, discusión y negociación conjuntas.

En líneas generales, podemos decir que el juego es una actividad que propicia la comunicación y la cooperación entre las niñas y los niños, debido a su naturaleza atractiva e imaginativa y, por lo tanto, de suma importancia para promover el desarrollo y la construcción del conocimiento crítico, habilidades, curiosidad y creatividad (Hartwig, 2020).

El conocimiento de las características del desarrollo cognitivo, social y afectivo de los niños preescolares es fundamental al momento de diseñar y aplicar estrategias que apoyen el desarrollo de la capacidad de cooperación en los niños. A continuación, explicaremos cómo la metodología del aprendizaje cooperativo se puede adecuar a las características y necesidades de desarrollo de la etapa preescolar.

### **1.2.2. Características del Aprendizaje Cooperativo en Niños de Nivel Inicial.**

Las actividades cooperativas deben ser apropiadas para las habilidades, capacidades e intereses que tienen los niños preescolares de modo que sean efectivas en la promoción del desarrollo cognitivo, social y afectivo. Sin embargo, cabe notar que las investigaciones sobre aprendizaje cooperativo no han prestado mucha atención a las características del nivel de desarrollo de los niños preescolares que se deben tomar en cuenta para el diseño de actividades cooperativas (Watson et al. 1988, en Battistich & Watson, 2003). De esta manera, las recomendaciones derivadas de la investigación existente, en torno al tamaño del grupo, la cantidad de apoyo del maestro, la enseñanza de habilidades sociales y los formatos de las lecciones son a menudo demasiado avanzados para el nivel de desarrollo de niños preescolares (Battistich & Watson, 2003). Por ejemplo, los enfoques de aprendizaje cooperativo

diseñados para estudiantes de escuelas primarias, intermedias y secundarias, a menudo se enfocan en roles de enseñanza como el del 'líder' (Cohen, 1987 citado por Battistich & Watson, 2003). En este sentido, si bien los niños pequeños actúan, a veces, como líderes en el juego grupal, no conservan este rol de forma permanente, pues, como mencionamos anteriormente, los intercambios sociales a estas edades se basan en intereses fugaces con equilibrios temporales. En este sentido, pedir a los niños que se desempeñen en tales roles con reflexividad y compromiso, posiblemente, dificulte su motivación para cooperar en lugar de facilitarla.

En general, los niños de nivel preescolar y primeros años de primaria todavía están desarrollando habilidades sociales y emocionales como escuchar a sus parejas, mantener su comportamiento organizado cuando están emocionados, comunicar a sus parejas lo que están sintiendo, o incluso comprender lo que están sintiendo. En atención a estas características de los niños, Battistich y Watson (2003) proponen las siguientes adaptaciones de algunos de los elementos de la metodología de aprendizaje cooperativo de Johnson et al. (1999) que están más cercanos al trabajo con niños preescolares:

- Agrupamiento

La mayoría de las actividades cooperativas descritas en la literatura conforman grupos de cuatro o más estudiantes. Esta cantidad puede ser demasiado grande para niños preescolares. Grupos de cuatro o cinco niños de esta edad pueden trabajar cooperativamente si la actividad es abierta y poco estructurada como el juego con bloques, juego dramático o elaborar un collage colectivo. En esta clase de actividades varios niños pueden involucrarse al mismo tiempo, porque hay muchas y diferentes funciones para ser asumidas, diversas maneras de participar en ellas y las acciones de un niño pueden proporcionar poca restricción en las acciones de otros miembros del grupo (Watson et al., 1988, citado por Battistich & Watson, 2003). Para actividades que son más estructuradas (por ejemplo, un juego de reglas), que involucran un punto de llegada definido (por ejemplo, unir bloques a un patrón), o que requieren altos niveles de habilidades cognitivas como componer una secuencia de danza, resulta más apropiado que los niños preescolares trabajen en parejas, de modo que cada niño tiene que coordinar acciones sólo con una persona (Watson et al., 1988, citado por Battistich & Watson, 2003).

- Cantidad de apoyo

Los maestros deben estructurar las actividades de acuerdo con el nivel de desarrollo que observen en los niños y estar listos, cuando sea necesario, para facilitar interacciones y brindar un apoyo considerable a estudiantes que tienen mucha dificultad para escuchar al otro. Es posible que los maestros, frecuentemente, deban proporcionar alguna enseñanza directa sobre competencias básicas. Por ejemplo, cómo decir al compañero lo que se quiere sin ser impositivo, dar razones para las opiniones expresadas, invitar al niño a preocuparse por las necesidades de su pareja o a expresar las propias necesidades sin darse por vencido o retraerse al menor desacuerdo o conflicto que surja en la interacción.

Los maestros también deben apostar por fomentar la independencia y autonomía de los niños, brindándoles oportunidades para resolver problemas por sí mismos, pues demasiada vigilancia y orientación de los maestros va en contra de esta capacidad. El maestro puede hacer preguntas que ayuden a los niños a comprender cuál es el problema y cómo podrían resolverlo, o acompañar al grupo para modelar el comportamiento deseado, u ofrecer sugerencias a los niños sobre cómo podría resolverse el problema. El esforzarse por resolver un problema interpersonal en una actividad de aprendizaje cooperativo puede brindarles a los niños la oportunidad de comprender por qué los acuerdos son necesarios y, luego, con la orientación del maestro, ayudarlos a decidir por sí mismos qué deben hacer para llevarse mejor con el otro (DeVries & Zan, 1994).

En este proceso de desarrollo de la autonomía es importante que, en ocasiones, los grupos de niños se enfrenten al fracaso, de modo que comprendan el valor del esfuerzo necesario para realizar tareas difíciles y experimenten la satisfacción de resolver problemas difíciles. Si las actividades de aprendizaje cooperativo en un aula casi nunca fallan, es probable que las actividades estén demasiado estructuradas o sean demasiado fáciles, o que el docente esté interviniendo demasiado en las interacciones de los grupos. Por el contrario, si los grupos tienen serias dificultades con frecuencia, las actividades pueden ser demasiado difíciles para las habilidades de los niños, o es posible que el maestro no esté brindando suficiente instrucción o apoyo para permitir que los niños mantengan

relaciones interpersonales positivas (Watson et al., 1988, citado por Battistich & Watson, 2003).

- Evaluación

El maestro ayuda a reflexionar a los niños sobre la actividad realizada y las formas en que podrían mejorar sus interacciones. En el caso de los niños de preescolar, la reflexión podría hacerse de manera sencilla, reuniéndolos en un círculo para hacer preguntas abiertas como “¿alguien puede decirnos cómo les ayudó su pareja?”, “¿alguna pareja tuvo algún problema?”, “¿cómo lo resolvieron?” y “¿a alguien le gustó la forma en que trabajó con su pareja?”. Reflexionar sobre los problemas y los logros encontrados en las actividades cooperativas potencia la capacidad de los niños para aprender de sus experiencias y comprometerse personalmente con los valores de cuidado, justicia y responsabilidad personal (Watson et al., 1988, citado por Battistich & Watson, 2003).

- Formatos de lecciones

Watson et al. (1988), citado por Battistich & Watson (2003), identificaron cuatro tipos básicos de tareas cooperativas, según la fuente de regulación (interna vs. externa) y el grado de interdependencia requerido, que brindan un encuadre muy práctico para pensar en cómo diseñar actividades de aprendizaje cooperativo para niños preescolares.

1. El tipo más simple de tarea cooperativa es el que está regulado externamente (es decir, por el maestro) e implica una división del trabajo simple y estructurada como crear un collage colectivo en el que cada niño de la clase coloque su propia contribución. En actividades como estas, cada niño trabaja de forma independiente para producir algo que se combina en un solo producto grupal. La contribución de cada niño es, esencialmente, prescrita e independiente, y el maestro tiene la responsabilidad de coordinar las piezas individuales en el producto del grupo. Este tipo de cooperación implica, por lo tanto, poca o ninguna interacción creativa entre los niños. El papel principal del maestro es ayudar a los niños a reconocer la relación entre sus esfuerzos individuales, y la meta y el producto común del grupo. El propósito principal de este tipo de actividad en un programa general de aprendizaje cooperativo es

ayudar a los estudiantes a verse a sí mismos como miembros contribuyentes del grupo y explicitar para los niños el valor de las personas que cooperan para producir un solo producto.

2. Un poco más exigentes son las tareas que implican una división del trabajo informal e incompleta como construir con bloques o recortar diferentes imágenes de revistas para realizar un collage. Estas tareas abiertas y autodirigidas tienen muchas partes semi independientes, lo que permite a los niños con diferentes niveles de habilidades sociales participar con éxito en actividades conjuntas. Los niños que solo tienen habilidades cooperativas incipientes pueden trabajar con éxito en un grupo, porque pueden mantener su colaboración al mínimo. Al mismo tiempo, los niños con habilidades más avanzadas pueden colaborar más en las mismas tareas. Las actividades cooperativas de este tipo son particularmente útiles con grupos de niños que tienen diferentes niveles de habilidad.
3. El siguiente nivel más difícil de cooperación involucra roles interdependientes claramente definidos, a partir de guiones compartidos o "reglas" acordadas que ayudan a los miembros del grupo a coordinar su comportamiento. Actividades como estas pueden ser manejadas por los niños trabajando en grupos de dos o tres, dependiendo de la complejidad de la tarea. Un ejemplo de actividad puede ser cuando los niños trabajan juntos para representar un cuento conocido por todos en donde se guían por su comprensión compartida de la historia. Los juegos con reglas también entran en esta categoría, aunque algunos de ellos pueden ser competitivos; por esto, es importante tomar en cuenta que esta clase de juegos puede generar tensión adicional por el afán de ganar, lo que puede obstaculizar la capacidad para cooperar con éxito.

Si bien Hildebrandt y Zan (2001, citado por Battistich & Watson, 2003) no encontraron diferencias en el comportamiento egoísta o agresivo cuando los niños de primer grado en aulas constructivistas jugaban juegos de mesa competitivos o cooperativos, en muchos entornos los niños pueden sentirse tan molestos por perder que se evaden o agreden al otro, o se concentran tanto en ganar que ignoran o menosprecian a su compañero o adversario (Howes &

Ritchie 2002, citado por Battistich & Watson, 2003). Se hace evidente que los niños en esta etapa necesitan que se les enseñe a asumir el ganar o perder, pero tal enseñanza podría esperar hasta que los niños hayan tenido más oportunidades de aprender a jugar cooperativamente con éxito o hasta que el salón de clases haya desarrollado un espíritu general de cooperación. Hildebrandt y Zan (2001), citados por Battistich y Watson (2003), también encontraron en su estudio que los niños de primer grado participaban en niveles más altos de negociación y compartían experiencias cuando jugaban juegos cooperativos en lugar de juegos competitivos (Battistich & Watson, 2003).

4. Las tareas cooperativas más difíciles requieren una coordinación constante con el otro y no tienen roles inherentemente definidos que guíen las acciones de los niños en el grupo. Incluso, en los enfoques de aprendizaje cooperativo que usan roles para facilitar la interacción del grupo, los miembros del grupo deben adaptar constantemente sus comportamientos entre sí para lograr realizar la tarea, porque cada elección y decisión del niño impacta en las decisiones de los miembros del grupo. Ejemplos de tales tareas en el nivel preescolar incluyen construir una casa con bloques o compartir un conjunto limitado de materiales para crear un proyecto de arte. En este tipo de actividad, los niños deben tener capacidad de autonomía para decidir por sí mismos cómo dividir las tareas y combinar sus esfuerzos, lo que requiere una atención continua a lo que está haciendo el otro para lograr la coordinación de las interacciones. Si bien es valioso para los niños pequeños experimentar este tipo de cooperación, su complejidad hace que sea bastante difícil lograrlo. En este caso, los maestros pueden limitar el tamaño del grupo a dos cuando utilizan este tipo de actividades (Battistich & Watson, 2003).

Es importante hacer mención de los niños que no logran cooperar a pesar de experimentar las actividades cooperativas más sencillas. Es posible que estos niños vivan en circunstancias difíciles, o que han tenido un historial de relaciones de apego inseguras con sus cuidadores y maestros, y, por lo tanto, son especialmente propensos a encontrar desafiantes las actividades de aprendizaje cooperativo. Si los niños han vivido en un ambiente altamente competitivo y ven a sus compañeros de

clase como competidores, si tienen habilidades sociales y emocionales poco desarrolladas, o si se retraen o se vuelven agresivos cuando hay desacuerdo, la participación y la contribución eficaz en las actividades cooperativas puede ser difícil. Es importante recalcar que los estudiantes no se vuelven amistosos ni colaborativos con sus compañeros después de una o dos experiencias cooperativas; muchos tendrán que desarrollar la confianza tanto en su maestro como en sus compañeros antes de poder trabajar en colaboración con poca orientación del maestro (Howes & Ritchie 2002, citado por Battistich & Watson, 2003).

Tomando en cuenta esto, podemos utilizar los cuatro tipos de tareas cooperativas, explicados líneas atrás, de forma progresiva, de modo que, con niños que tienen poca experiencia social e incipientes habilidades sociales, se pueda trabajar con las tareas más sencillas para introducirlos a la práctica cooperativa.

### **1.2.3. Importancia sobre el Aprendizaje Cooperativo en Educación Inicial**

El Currículo de Educación Inicial (Ministerio de Educación, 2017), resalta que la escuela representa para los niños y niñas el primer espacio público en su entorno comunitario, por este motivo, es de vital importancia que encuentren aquí, la oportunidad para desarrollarse como seres sociales autónomos, es decir, capaces de desarrollarse, aprender y construirse a sí mismos, y ser competentes para realizar acciones a partir de su propia iniciativa, con el fin de procurar su bienestar y el de los demás. Para apoyar este desarrollo del niño, los maestros deben procurar la construcción conjunta de un clima de confianza donde se promueva la escucha atenta, la aceptación mutua de las ideas, el cuidado, el respeto y la construcción de acuerdos.

El Currículo de Educación Inicial (Ministerio de Educación, 2017) brinda orientaciones para promover la cooperación en las aulas que están en sintonía con los objetivos y estrategias del aprendizaje cooperativo. De esta manera, menciona que el trabajo cooperativo implica:

- Brindar espacios a los niños para el diálogo, la discusión, la reflexión sobre una problemática desde varias perspectivas y la toma de decisiones en relación

con la forma de actuar de ellos u otras personas frente a diversas situaciones; pues se reconoce que en la interacción con los demás, el niño aprende a aceptar las ideas de otros y a ser responsable de sus acciones en un clima de colaboración.

- Organizar espacios, tiempos y rutinas para el trabajo cooperativo y el acceso responsable a los materiales del grupo, entre otros.
- Construir y fortalecer un clima sociomoral de respeto, confianza y afecto que ofrezca a los niños un ambiente seguro, motivador y de soporte para la cooperación.

A partir de lo expuesto en los lineamientos oficiales de la Educación Inicial en nuestro país, podemos reconocer que existe un correlato que está en sintonía con los enunciados desde la teoría y la investigación sobre el aprendizaje cooperativo. Esto nos invita a reconocer y validar, por ejemplo, que las relaciones cooperativas representan un contexto privilegiado en el cual los participantes no sólo pueden confrontar sus puntos de vista y/o construir una real intersubjetividad, sino también nutrirse de los beneficios de la cooperación en sí misma: el andamiaje y la ayuda mutua, la estimulación recíproca, la ampliación del campo de acción, la complementación de roles y el control entre los sujetos de sus aportes y de su actividad (Roselli, 2007). La cooperación se caracteriza por el intercambio y negociación, lo que implica la necesidad de una modalidad de diálogo consistente en un intercambio fluido de ideas, en el cual pueden surgir constantes conflictos que los integrantes intentan resolver mediante la argumentación y la construcción de soluciones compartidas (Castellaro, 2011).

El aprendizaje cooperativo promueve el desarrollo tanto en la dimensión cognitiva como en la social y afectiva. En el nivel cognitivo, el aprendizaje cooperativo hace posible que los estudiantes intercambien información, compartan saberes, debatan, reflexionen, replanteen sus pensamientos, organicen, reestructuren y construyan nuevos conocimientos de manera conjunta, reflexiva y significativa. La interacción entre pares que se establece con reciprocidad y reflexividad es pieza fundamental dentro de la organización y construcción del conocimiento, permitiéndole al niño avanzar a un nivel mayor de desarrollo del pensamiento. Li et al. (2019) nos ofrecen un ejemplo de los beneficios de la cooperación para el desarrollo cognitivo

del niño; estos investigadores encontraron que la cooperación, pero no la competencia, mejoró significativamente la flexibilidad del pensamiento de niños de cuatro años para comprender las perspectivas de los demás. El aprendizaje cooperativo también contribuye a desarrollar habilidades sociales que son necesarias para construir un clima de aula que brinde seguridad, cuidado y que apoye las necesidades de autonomía, competencia y relación (Deci & Ryan, 1985). El establecimiento de una atmósfera cooperativa promueve interacciones motivadoras, mejora las habilidades de comunicación, apoya la vida social de los estudiantes, ayuda a mantener a los estudiantes involucrados en su trabajo académico, lo que puede mejorar el aprovechamiento del estudiante (Vosniadou, 2000).

Como hemos visto en este primer capítulo, el desarrollo de las capacidades cognitivas, sociales y afectivas que son necesarias para el aprendizaje cooperativo ocurre en la infancia (Watson et al., 1988 citado por Battistich & Watson, 2003). En general, la escuela, a través de la relación con el maestro, provee a los niños sus primeras experiencias de aprendizaje cooperativo fuera del hogar, y a través de tales interacciones, comienzan a comprenderse a sí mismos como seres sociales que aprenden en grupo (Buzelli, 1996 citado por Battistich & Watson, 2003).

## **CAPÍTULO 2:**

### **El Rol Docente para el Fomento del Aprendizaje Cooperativo en Aulas de Nivel Inicial**

Es importante analizar y reflexionar sobre cómo las decisiones pedagógicas del maestro y la calidad del vínculo que establece con el niño influyen en la capacidad de cooperar del niño. En este segundo capítulo, analizaremos los paradigmas desde los cuales los docentes ejercen su rol pedagógico y posteriormente se brindarán algunos lineamientos sobre el rol que debe adoptar el docente para promover la cooperación en el aula.

#### **2.1. Rol del Docente y el Clima de Aula Cooperativo**

En el Currículo Nacional de la Educación Inicial (Ministerio de Educación, 2017), se presentan las áreas curriculares de Personal Social, Psicomotriz y Comunicación, siendo la primera, donde se aborda, con mayor notoriedad, el desarrollo sociomoral de los niños, pues hace referencia a experiencias de socialización donde el niño puede desarrollar la toma de perspectiva y la cooperación. Por ejemplo, la competencia “Construye su identidad” hace referencia a cómo la socialización en el espacio educativo brinda oportunidades para que el niño desarrolle la toma de perspectiva, diferenciándose de los demás y reconociendo sus emociones y la de sus compañeros (Ministerio de Educación, 2017).

Por su parte, la competencia “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común”, menciona que se propicia que los niños “participen dando su opinión, buscando soluciones o tomando acciones a partir de su propia iniciativa en asuntos comunes que interesan y afectan al grupo” (Ministerio de Educación, 2017, p.81), lo cual, hace referencia a las estrategias de negociación que propone Selman (1980, citado por DeVries, 1997) para desarrollar la toma de perspectiva y promover la cooperación. En cuanto al rol que cumple el docente en la promoción de la cooperación en el aula, encontramos que en el Marco del Buen Desempeño Docente (Ministerio de Educación, 2014) se menciona que el rol del docente es propiciar buenas interacciones entre pares, de forma colaborativa y con iniciativa, y motivar a sus estudiantes para relacionarse positivamente y lograr aprendizajes significativos.

Reconocemos, entonces, que el Currículo Nacional considera la relación maestro-niño como muy importante para el desarrollo social y moral del niño.

Los niños preescolares son capaces de cooperar efectivamente si el maestro establece un clima de aula que apoye la cooperación, modela habilidades cooperativas, y tiene una relación personal y positiva con los estudiantes (Battistich & Watson, 2003). Estas acciones docentes corresponden con una visión constructivista de la educación en donde se considera al estudiante como crítico, reflexivo, autónomo, responsable, dispuesto al trabajo en equipo, entusiasta por su aprendizaje y siempre conectado con el entorno (Giudici & Cagliari, 2018). El maestro constructivista reconoce al niño como un sujeto con derecho ejercer su autonomía, capacidad de iniciativa propia y participación, que merece ser respetado como sujeto agente de su propio aprendizaje. Se manifiesta, entonces, el componente moral del rol docente. Podemos profundizar este aspecto del rol docente que promueve la cooperación, desde el concepto de la atmósfera sociomoral en el aula, que es una extensa red de relaciones niño-niño, adulto-niño y adulto-adulto (observables por los niños), que se entretajan con lo académico y con la convivencia y que conforman la experiencia escolar de un niño. La atmósfera sociomoral se compone, en gran parte, de las innumerables acciones y reacciones de los adultos hacia el niño y que pueden impedir o promover el desarrollo de los niños (DeVries & Zan, 1994). Podemos analizar estas relaciones maestro-niño, a partir de los conceptos de heteronomía y autonomía que forman parte de la descripción de Piaget (1932, 1984) sobre desarrollo sociomoral del niño, que se expresa, según este autor, como un tránsito desde la anomia (no regulación por otros o por uno mismo) a la heteronomía (regulación por otros) y, posteriormente, a la autonomía (autorregulación).

### **2.1.1. Rol del Maestro desde la Moral Heterónoma**

Según Piaget (1932, 1984, 1964, 1991), la moral heterónoma significa que un individuo no regula su comportamiento por medio de su propio razonamiento y sistema de intereses y valores personales. El individuo sigue reglas morales por obediencia a una autoridad que tiene cierto grado de poder. En una relación heterónoma, el adulto controla el comportamiento del niño, le prescribe lo que debe

hacer dándole reglas e instrucciones de comportamiento ya preparadas. En esta relación, el respeto es unidireccional; es decir, se espera que el niño respete al adulto, quien usa su autoridad para socializar e instruir al niño. El comportamiento de un adulto en una relación heterónoma puede variar desde hostil y punitivo hasta un control amoroso genuino (DeVries et al., 2000). Al insistir en que el niño sólo siga reglas, valores y pautas dadas por otros, el adulto contribuye al desarrollo de un individuo con reacciones sociales que pueden volverse habitualmente hostiles y/o dependientes. Estas características reflejan una baja actividad constructiva que también conduce a un razonamiento moral basado en el interés propio con poca preocupación por los demás (DeVries et al., 2000). Por lo tanto, la moral de heterónoma o de la obediencia retarda el desarrollo.

Diversas investigaciones han encontrado acciones docentes que revelan una relación heterónoma entre maestro y niños. En un enfoque pedagógico que tiene a los docentes como el centro del proceso de enseñanza (Chatathicoon et al., 2022), el maestro se concibe a sí mismo como poseedor del conocimiento y de la autoridad sobre los estudiantes (De Vicenzi, 2009) y se adjudica el poder para ejercer el control sobre los estudiantes (Branco et al., 2018), definiendo normas y reglas que conducen a dominar, a veces casi absolutamente, el espacio comunicativo de las actividades a desarrollar. Estas acciones docentes, menoscaban las interacciones entre los niños y tienden a generar entre ellos actitudes individualistas y competitivas (Palmieri & Branco, 2007; Chatathicoon et al., 2022).

Los maestros controladores actúan en base a creencias formadas en sus experiencias previas, tal como un maestro reflexiona: “Mi formación me había enseñado que mis alumnos realmente no podían aprender a menos que tuviera el control total de mi salón de clases” (Seaman, 2001, citado por Paradise et al., 2014 p. 132). Muchas veces un estilo de enseñanza tradicional utiliza estrategias de transmisión unidireccional de valores y reglas, construidas sobre la creencia implícita en el aprendizaje pasivo de los estudiantes (Branco et al., 2018). Los maestros que tienen estas creencias opinan que los niños no tienen capacidad de agencia, es decir, la capacidad para tomar un rol activo en su aprendizaje proponiendo interacciones, elecciones y negociación libre en el aula, debido a carencias en las dimensiones sociales afectivas y culturales (Adair, 2015). Por ello, los intereses y motivación de los

niños no son atendidas y sus iniciativas de agencia como negociar con las maestras diversos aspectos de las actividades de aprendizaje y las preguntas de los niños que pueden generar situaciones de indagación y cooperación, son respondidas rápidamente, detenidas o descartadas por las maestras.

Palmieri y Branco (2007) observaron en una investigación sobre la práctica docente de maestras brasileñas de nivel inicial, que la estructura y dinámica de las actividades diarias propuestas por ellas, mostraron un incentivo reducido a la experiencia colectiva de la cooperación. Las maestras revelaron que no conocían los constructos relacionados con lo moral y con el desarrollo de la cooperación; por ejemplo, para una de ellas, el mero hecho de organizar una actividad 'en grupo', automáticamente, supondría ya la promoción de una actividad de carácter cooperativo. Observamos aquí que las creencias y concepciones que responden a un modelo de enseñanza tradicional centrado en el maestro, repercuten en el comportamiento de los docentes y en sus decisiones pedagógicas; por ejemplo, para la planificación de la sesión de clase no incorporan adecuadamente las necesidades o particularidades de los estudiantes (De Vicenzi, 2009), lo cual disminuye la oportunidad de que los niños desarrollen una mayor autonomía y puede terminar fomentando exactamente lo contrario, es decir, la heteronomía y el individualismo entre los niños. De Vicenzi (2009) también encontró que por lo general la mayoría de los docentes señalaron que siguen un lineamiento constructivista de la educación; sin embargo, en sus prácticas concretas aplican un modelo educativo tradicional.

### **2.1.2. Rol del Maestro desde la Moral Autónoma**

El segundo tipo de moralidad es autónomo (Piaget, 1932, 1984, 1964, 1991), reflejando raíces que significan autorregulación. Un individuo que es autónomamente moral sigue reglas morales que son principios autoconstruidos y autorregulados. Un individuo que es moralmente autónomo sigue convicciones internas acerca de la necesidad del respeto a las personas en las relaciones con los demás; en este sentido, la moral autónoma promueve el desarrollo. La relación adulto-niño que promueve la autonomía se caracteriza por el respeto mutuo y la cooperación. Obviamente, los niños y los adultos no son iguales; sin embargo, cuando un adulto es capaz de respetar a un niño como persona con derecho a ejercer su voluntad, se puede hablar de cierta igualdad psicológica en la relación. Al respetar la voluntad del

niño, el adulto cooperativo puede ayudar al niño a desarrollar la autorregulación basada en el respeto por los demás y por sí mismo. El niño capaz de ejercer su voluntad construye gradualmente un sistema estable de sentimientos, intereses y valores morales, sociales e intelectuales (DeVries & Zan, 1994). Al abstenerse de ejercer una coerción innecesaria, un adulto abre el camino para que los niños desarrollen mentes capaces de pensar de manera independiente y creativa, y desarrollen progresivamente sentimientos y convicciones morales que tengan en cuenta los mejores intereses de todas las partes (DeVries, 1997).

Surge la pregunta si es razonable esperar autonomía en los niños pequeños. Los niños de estas edades no pueden entender las razones de muchas reglas, debido a la naturaleza egocéntrica de su inteligencia. Tomemos el ejemplo de un niño de 2 años que le quita un juguete a otro niño. En ese momento, ninguno de los niños puede ser consciente de los pensamientos o sentimientos del otro, ambos experimentan el evento en términos del juguete: obtenerlo o perderlo y la insistencia de un adulto en compartir puede estar más allá de su capacidad de comprensión. Sin embargo, a la edad de 4 o 5 años, el interés mutuo en un juguete puede llevar al juego cooperativo y, con el apoyo de un adulto, se puede negociar el conflicto (DeVries et al., 2000). Los niños pequeños son heterónomos por naturaleza y pueden sentirse coaccionados, incluso, cuando un maestro utiliza métodos cooperativos. Sin embargo, el maestro constructivista apela a la cooperación de los niños más que a su obediencia. La diferencia entre apelar a la obediencia o a la cooperación es que, en una relación cooperativa, el maestro pregunta en lugar de decir, sugiere en lugar de demandar y persuade en lugar de controlar. El maestro constructivista alienta a los niños a autorregularse, es decir, a actuar de manera autónoma (DeVries & Zan, 1994). De esta manera, los niños tienen la posibilidad de decidir cómo responder y se evitan las luchas de poder.

El maestro constructivista promueve la construcción de una atmósfera sociomoral en el aula, creando situaciones de desarrollo de la toma de perspectiva, considerando el punto de vista del niño y alentándolo a considerar los puntos de vista de los demás. Este enfoque constructivista se concretiza en "actividades que atraen los intereses de los niños, promueven la experimentación en el mundo físico y fomentan la toma de perspectiva y la cooperación en el mundo social" (DeVries &

Kohlberg citado por DeVries & Zan, 1995 p.5). Las relaciones con los compañeros que se fomentan en un aula constructivista ayudan a los niños a comprender que las relaciones son recíprocas y los retan a perfeccionar sus habilidades para asumir roles (Sigelman & Rider, 2009). Piaget (1964, 1991) observó que las relaciones con los compañeros son de diferente calidad que las relaciones con los padres, pues los niños están en una posición subordinada en relación con los adultos y deben someterse a su autoridad. Por el contrario, dos niños tienen el mismo estatus de poder e influencia y deben aprender a apreciar las perspectivas del otro, negociar y buscar pruebas para discutir las objeciones de los otros, y a cooperar entre ellos si esperan llevarse bien (Sigelman & Rider, 2009).

La cooperación entre pares surge por el interés genuino que los niños muestran por interactuar con otros niños. Estos encuentros entre pares los motiva a construir significados compartidos, aceptar propuestas, contrapropuestas o modificación de ellas; en suma, compartir experiencias en equilibrio o negociar para resolver el desequilibrio presente en los conflictos (DeVries & Zan 1994). La motivación para cooperar comienza con sentimientos de afecto y confianza mutuos que se transforman en sentimientos de simpatía y conciencia de las intenciones de uno mismo y de los demás (DeVries, 1997).

Otro concepto relacionado a la autonomía y que aporta a la construcción de un clima de aula cooperativo es la capacidad de agencia (Adair, 2015), que se refiere a la capacidad del sujeto para influir y tomar decisiones sobre qué y cómo se aprende para expandir las capacidades. En una investigación con niños de primer grado de primaria, los niños usaron su agencia para trabajar con y por los demás - en lugar de hacerlo solos-, iniciar proyectos, preguntarse entre ellos o al maestro, interactuar con diferentes grupos, colaborar para completar tareas, observarse unos a otros para obtener ideas, mantener una gran atención en su propio trabajo junto con las escenas emergentes a su alrededor, mostrarse entusiasmados para que otros colaboren en su aprendizaje (Adair, 2015).

A partir de lo mencionado anteriormente, reconocemos que el rol del maestro desde un enfoque constructivista es apoyar el desarrollo de la autonomía del niño, pues es condición necesaria para construir un clima cooperativo en el aula. Para

lograr este objetivo el docente debe establecer interacciones concretas en el aula, de forma colaborativa y con iniciativa, que fomenten la construcción de relaciones y vínculos de respeto y cuidado (Ministerio de Educación, 2014). Se hace necesario, entonces, que el maestro diseñe actividades que respondan a la necesidad de autonomía del niño y brinden oportunidades para que ejercite su capacidad de agencia para establecer relaciones cooperativas con los otros. A continuación, brindaremos algunos alcances sobre lo que dice la literatura con relación a las acciones concretas que puede hacer el docente para promover la cooperación en el aula.

## **2.2. Orientaciones para el Fomento del Aprendizaje Cooperativo desde el Rol Docente**

Podemos decir que el rol del docente se puede evidenciar a través de sus acciones pedagógicas; por tal motivo, es de vital importancia que dichas acciones estén orientadas por pautas coherentes con una visión constructivista de la enseñanza y aprendizaje que promueva la autonomía y la cooperación dentro una atmósfera sociomoral en el aula. A partir de las consideraciones de autores como DeVries (1997), Castellaro (2011), Castellaro y Dominino (2011), Holz (2012), DeVries y Zan (1994), Paradise et al. (2014), proponemos las siguientes pautas que pueden servir para promover la actividad autónoma de los niños y la construcción de relaciones cooperativas:

- Establecer una relación de respeto mutuo entre maestro y niño.
- Apoyar la motivación para cooperar, a través del afecto, confianza y simpatía mutuos.
- Promover la amistad entre pares. Tal como Jones (2002), citado por Castellaro (2011) propuso, los estudiantes trabajan mejor cuando son amigos, lo cual favorece la ocurrencia de intervenciones relacionadas con la negociación de perspectivas, la regulación social (sostenimiento o asistencia al otro durante la tarea) y la expresión de emociones positivas o negativas en el transcurso de la actividad.
- Cultivar el sentimiento de comunidad y la construcción de valores colectivos.

- Dejarse guiar por los intereses, necesidades e iniciativas de los niños y comprometerse con sus propósitos.
- Permitir muchas oportunidades para que los niños tomen sus propias elecciones y decisiones.
- Adaptarse al nivel de comprensión de los niños, según su etapa de desarrollo.
- Facilitar y valorar la coordinación de roles en el grupo.
- Usar el juego de roles para que los niños exploren los sentimientos y practiquen la resolución de conflictos.
- Reconocer los esfuerzos, pero sin caer en los elogios.
- Proporcionar muchas experiencias sociales para ayudar a los niños a aprender habilidades sociales para facilitar la resolución de conflictos (p. ej., tomar turnos, dividir y compartir recursos, negociar, sugerir, persuadir, tomar la perspectiva del otro, ser recíproco).
- Proponer experiencias grupales en lugar de asignar tareas individuales.
- Preferir las actividades cooperativas a las competitivas.
- Fomentar la integración de niños disímiles cognitivamente al momento de proponer la conformación de grupos. Schmitz y Winskel (2008, citado por Castellaro, 2011) analizaron que una mayor cercanía cognitiva entre los niños (dentro de la diferencia) permitiría un sostenimiento mutuo en la resolución de la tarea, mientras que, si la desigualdad es muy marcada, es probable que derive en situaciones de disociación de la tarea, aburrimiento o imposición. Por lo tanto, la desigualdad intelectual por sí misma no constituye una garantía de desarrollo, sino que es necesario que la misma no alcance valores extremos.
- Contemplar el grado de introversión-extroversión del niño.

Algunas de las consideraciones que pueden ser muy útiles para la toma de decisiones del maestro provienen de la teoría de los niveles de comprensión interpersonal que propone Selman (1980), citado por DeVries (1997), las cuales describimos en el primer capítulo. El maestro familiarizado con estos niveles puede aprender a reconocer las necesidades educativas basadas en el modo predominante de estrategias de negociación cuando un niño es impulsivo y físico, cuando un niño es unilateral y cuando un niño es recíproco. De esta manera el maestro comprende que la tarea de los niños en el nivel egocéntrico es aprender a ser unilaterales (nivel 1). Entonces, el maestro que media en un conflicto entre dos niños de nivel

egocéntrico podría sugerir que cada niño le diga al otro con palabras lo que quiere que haga el otro, siendo la lógica que una petición (nivel unilateral) es mejor (nivel más alto) que el acto de quitarle algún objeto (nivel egocéntrico). Del mismo modo, un maestro podría sugerirle a un niño que exige un juguete de otro niño (nivel unilateral) que el otro niño también quiere jugar (señalando la perspectiva del otro), y que el niño podría ser más efectivo al sugerir que se turnen o jueguen juntos (nivel recíproco) (DeVries & Zan, 1994).

Un ejemplo práctico en el que pueden aplicarse todas estas orientaciones para el docente es el que proponen DeVries y Zan (1994), quienes mencionan que, dentro de la dinámica de un aula constructivista, el *tiempo de actividad* es quizás el momento más importante del día en un aula, pues los niños son especialmente socialmente interactivos durante el tiempo de actividad. Es un momento en el que los niños eligen participar en juegos grupales, juegos de roles, actividades de conocimiento físico, lectura y escritura, construcción de bloques o arte. Los niños que quieran usar los bloques pueden decidir trabajar juntos en una estructura. En el juego de roles o juego simbólico, los niños pueden desarrollar símbolos compartidos complejos a medida que coordinan sus roles e ideas. Por ejemplo, se puede organizar la preparación de la merienda de la clase para que dos cocineros se pongan de acuerdo sobre qué cocinar y cómo dividir las responsabilidades. Durante las diversas experiencias compartidas que se pueden proponer en el tiempo de actividad, el maestro también fomenta la práctica de las diversas habilidades necesarias para la cooperación que hemos expuesto anteriormente como la toma de perspectiva, la reciprocidad, la autorregulación, la toma de roles, la negociación, entre otras.

Estas orientaciones y actividades que responden a un paradigma constructivista de la educación apelan a los intereses y propósitos de los niños y desafían su razonamiento. El reto constante para el maestro es generar espacios y aprovechar diferentes oportunidades para cultivar una atmósfera sociomoral de respeto mutuo y cooperación en la que los niños sean intelectualmente activos y socialmente interactivos.

## CONCLUSIONES

- La cooperación es una meta imprescindible del desarrollo cognitivo y social del niño; es tanto un acto cognitivo como una competencia social; constituye un medio y, al mismo tiempo, un fin en el aprendizaje del niño. Se hace evidente que cuando un niño coopera con el otro pone en práctica diversas habilidades de pensamiento, como la toma de perspectiva, entre otras, que le permite desenvolverse activa y eficazmente en sus relaciones sociales. Según las teorías y las investigaciones analizadas, el aprendizaje cooperativo en la educación inicial sienta las bases del desarrollo de la autonomía, competencia e iniciativa del niño, que son metas imprescindibles para el logro del bienestar común y la construcción del niño como ciudadano.
- El rol docente que promueve la cooperación es aquel que está alineado a un paradigma constructivista de la enseñanza y aprendizaje, en el cual se concibe al estudiante como un sujeto competente, autónomo y con iniciativa para construir su propio aprendizaje, siempre en relación con los otros. Desde este marco, el maestro debe promover un clima sociomoral de afecto y respeto en el aula, modelar habilidades cooperativas y mantener una relación personal y positiva con los estudiantes, para fomentar el desarrollo de la cooperación.
- Las orientaciones y estrategias pedagógicas del aprendizaje cooperativo deben ser pertinentes y adecuadas para el nivel de desarrollo cognitivo y social del niño y contemplar las necesidades y retos de esta etapa de vida. En este sentido, el maestro debe brindar orientaciones y proponer actividades que sean consecuentes con un paradigma constructivista de la educación y respondan a los intereses y propósitos de los niños. El reto constante para el maestro es generar espacios y aprovechar diferentes oportunidades para cultivar una atmósfera sociomoral de respeto mutuo y cooperación en la que los niños sean intelectualmente activos y socialmente interactivos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adair, K. (2015). "My Teacher Is Going to Think They're Crazy": Responses to LOPI Practices in U.S. First-Grade Classrooms. *Advances in Child Development and Behavior*, 49, 341–356. <https://doi.org/10.1016/BS.ACDB.2015.09.001>
- Battistich, V. y Watson, M. (2003). Fostering social development in preschool and the early elementary grades through co-operative classroom activities. En Ashman, A., & Gillies, R. (Eds.), *Cooperative Learning: The Social and Intellectual Outcomes of Learning in Groups* (1st ed.) (pp. 21-35). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203465264>
- Branco, A; Barreto, A; Barrios, A. (2018). Educational Practices and Young Children's Socio-Moral Development: A Cultural Psychological Approach. En M. Flear, B. van Oers (Eds.), *International Handbook of Early Childhood Education*. (pp. 795-814). Springer International Handbooks of Education.
- Castellaro, M. y Dominino, M. (2011). El proceso colaborativo en niños de escolaridad inicial y primaria. Una revisión de trabajos empíricos. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 13(2), 119-145. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80220774007>
- Castellaro, M. (2011). La interacción social como clave del desarrollo cognitivo: Aportes del socioconstructivismo a la Psicología. *Revista Psicología Digital*, 1–16. <http://psicologiadigital.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2017/09/La-interacción-social-como-clave-del-desarrollo-cognitivo-Dr-Mariano-Castellar.pdf>
- Chatathicoon, S., Thinwiangthong, S., y Ya-amphan, D. (2022). Early Childhood Cooperative Behaviors through HighScope Approach in Thailand. *FWU Journal of Social Sciences*, 16 (1), 1–18. <http://doi.org/10.51709/19951272/Spring2022/1>
- Deci, E. y Ryan, R. (1985) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum Press.
- Delgado, H. (2018). Embracing HighScope: Questioning the "Rules". *HighScope Extensions*, 29(3), 1-10.
- Delors, J. (1996.). *Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Santillana/UNESCO. (pp. 91-103). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

- Delval, J. (2002). *El Desarrollo Humano. Siglo XXI de España Editores.*
- De Vicenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y educadores*, 12(2). <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/sabana/index.php/eye/article/viewArticle/1487>
- DeVries, R; Hildebrandt, C; Zan, B. (2000). Constructivist Early Education for Moral Development. *En Early Education and Development*, 11(1), 9-35. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1101\\_2](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1101_2)
- DeVries, R. (1997). Piaget's Social Theory. *Educational Researcher*, 26(2), 4–17. <https://doi.org/10.2307/1176032>
- DeVries, R., y Zan, B. (1994). *Moral classrooms, moral children: Creating a constructivist atmosphere in early education.* Teachers College Press.
- Garaigordobil, M. (2002). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil. Juego, conducta prosocial y creatividad.* Pirámide.
- Gillies, R. y Ashman, A. (2003). An historical review of the use of groups to promote socialization and learning. *En Ashman, A., y Gillies, R. (Eds.), Cooperative Learning: The Social and Intellectual Outcomes of Learning in Groups (1st ed.)* (pp. 21-35). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203465264>
- Giudici, C. y Cagliari, P. (2018). Pedagogy Has Children's Voice: The Educational Experience of the Reggio Emilia Municipal Infant-Toddler Centres and Preschools. *En M. Fler, B. van Oers (eds.), International Handbook of Early Childhood Education.* Springer International Handbooks of Education.
- Hartwig, E. (2020). *Orientaciones programáticas sobre la importancia de la calidad de la educación para la primera infancia en América Latina y el Caribe.* Panamá. UNICEF.
- Holz, L. (2012). *Establish and Implement Plans for Developing Cooperative Behaviour.* NSW: TES Industry Skills Unit Meadowbank.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El Aprendizaje Cooperativo en el Aula.* Paidós.
- Kravtsova, E., Veraksa, N. y Veresov, N. (2018). Contemporary Research in Early Childhood: Roots and Perspectives. *En M. Fler, B. van Oers (eds.), International Handbook of Early Childhood Education.* Springer International Handbooks of Education.

- Li, P., Jin, X., Liao, Y., Li, Y., Shen, M. y He, J. (2019). Cooperation turns preschoolers into flexible perspective takers. *Cognitive Development*, 52 <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2019.100823>
- Lino, D. (2016). Early Childhood Education: Key Competences in Teacher Education. *Journal Plus Education. Educatia Plus*, 14, 7–15. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=117661567&site=ehost-live>
- Ministerio de Educación. (2013). Estudio de Educación Inicial: Un acercamiento a los aprendizajes de las niñas y los niños de 5 años de edad. Serie Estudios Especiales, 52. <http://umc.minedu.gob.pe/wpcontent/uploads/2016/08/archivo-final.pdf>
- Ministerio de Educación. (2014). Marco del buen desempeño docente. <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- Ministerio de Educación. (2017). Programa Curricular de Educación Inicial. [http://www.ugelchincha.gob.pe/wp-content/uploads/2016/12/649-2016-MINEDU-PARTE-1-17-12-2016-01\\_14\\_54-RM-N°-649-2016-MINEDU-parte-1.pdf](http://www.ugelchincha.gob.pe/wp-content/uploads/2016/12/649-2016-MINEDU-PARTE-1-17-12-2016-01_14_54-RM-N°-649-2016-MINEDU-parte-1.pdf)
- Ministerio de Educación. (2020). Medición de la calidad de los entornos de aprendizaje y desarrollo temprano-MELQO 2019. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/7704>
- Palmieri, M; Branco, A. (2007). Educación infantil, cooperación y competición: análisis microgenético bajo una perspectiva sociocultural. *Revista Semestral Da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 11, 365–378.
- Paradise, R., Mejía-Arauz, R., Silva, G., Dexter, L., y Rogoff, B. (2014). One, two, three, eyes on me! adults attempting control versus guiding in support of initiative. *Human Development*, 57(2–3), 131–149. <https://doi.org/10.1159/000356769>
- Piaget, J. (1984). El criterio moral en el niño. Martínez Roca. (Edición original 1932)
- Piaget, J. (1991). Seis estudios de psicología. Editorial Labor. (Edición original 1964).

- Ramani, G. y Brownell, C. (2014). Preschoolers' cooperative problem solving: Integrating play and problem solving. *Journal of Early Childhood Research*, 12(1), 92-108.
- Roselli, N. (2007). El aprendizaje colaborativo: fundamentos teóricos y conclusiones prácticas derivadas de la investigación. En Richaud, M. y Ison, M. *Avances en investigación en ciencias del comportamiento en Argentina*. Editorial de la Universidad del Aconcagua: Mendoza.
- Saldaña, A. y Reategui, S. (2017). El rol de las habilidades sociales en la aplicación de un método para desarrollar el aprendizaje cooperativo: el aprendizaje basado en proyectos [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú <http://hdl.handle.net/20.500.12404/8917>
- Sharan Y. y Sharan S. (2004). El desarrollo del aprendizaje cooperativo a través de la investigación en grupo. Publicaciones M.C.E.P.
- Sigelman, C. y Rider, E. (2009). *Life-Span Human Development*. Wadsworth, Cengage Learning.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2015). Final Report for the Formative Evaluation of the HighScope Curriculum Reform Programme. UNICEF Office for the Eastern Caribbean Area.
- Vosniadou, S. (2000). *Cómo aprenden los niños*. Academia Internacional de Educación Oficina Internacional de Educación.

