

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**Escuela de Posgrado**



Concepciones de maestras de inicial sobre el desarrollo de la  
cooperación en una escuela privada de Lima

Tesis para obtener el grado académico de Maestro en Cognición,  
Aprendizaje y Desarrollo  
que presenta:

*Davys Lorenzo Sanchez Ccorahua*

Asesora:

*Susana del Mar Frisancho Hidalgo*

Lima, 2023

## Informe de Similitud

Yo, Susana del Mar Frisancho Hidalgo, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de Investigación titulado Concepciones de maestras de inicial sobre el desarrollo de la cooperación en una escuela privada de Lima, del autor Davys Lorenzo Sanchez Ccorahua, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 8%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 20/11/2023.
- 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.

Lugar y fecha: Lima, 21 de noviembre de 2023

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Frisancho Hidalgo, Susana del Mar	
DNI: 07779442	
ORCID: 0000-0002-5517-7597	

**Dedicatoria**

A mi madre  
A Maritza



## RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo conocer las concepciones de las maestras de Educación Inicial sobre el desarrollo de la cooperación en el aula y sobre el rol docente que promueve el desarrollo de comportamientos cooperativos de los niños. Este estudio se ubica dentro del paradigma cualitativo y su diseño es fenomenológico. Para la recolección de datos, se aplicó una ficha sociodemográfica y una entrevista semiestructurada a 05 maestras que enseñaban a niños entre 4 a 5 años en una escuela privada de Lima Metropolitana. La información recogida fue analizada bajo el diseño de análisis temático inductivo. Los resultados mostraron que las maestras no tienen claridad conceptual sobre la etapa de desarrollo en la que se puede hablar propiamente de cooperación y atribuyen a los niños mayores capacidades de las que en realidad tienen. Por otro lado, todas las maestras evidencian la intención de promover el desarrollo moral del niño a través del apoyo al desarrollo de su capacidad para cooperar y uno de los valores morales más representativos que reportan como finalidad de la cooperación es la responsabilidad social para el logro del bien común. Finalmente, las maestras conciben que el docente que apoya el desarrollo de la cooperación debe tener una concepción positiva del desarrollo del niño, promover la reflexión y valoración en torno a la cooperación, mediar en las interacciones entre los niños y debe ser reflexivo.

Palabras clave: desarrollo de la cooperación, desarrollo moral, concepciones, maestras, Educación Inicial.

## ABSTRACT

The objective of this research is to know the conceptions of preschool teachers about the development of cooperation in the classroom and about the teaching role that promotes the development of cooperative behaviors in children. This study is located within the qualitative paradigm and its design is phenomenological. For data collection, a sociodemographic file and a semi-structured interview were applied to 05 teachers who taught children between 4 and 5 years of age in a private school in Metropolitan Lima. The information collected was analyzed under the inductive thematic analysis design. The results showed that the teachers do not have conceptual clarity about the stage of development in which one can properly speak of cooperation and they attribute to the children greater capacities than they actually have. On the other hand, all the teachers show the intention of promoting the moral development of the child by supporting the development of their ability to cooperate and one of the most representative moral values that they report as the purpose of cooperation is social responsibility for achievement of the common good. Finally, the teachers conceive that the teacher who supports the development of cooperation must: have a positive conception of child development, promote reflection and assessment around cooperation, mediate interactions between children and be reflective.

Keywords: development of cooperation, moral development, conceptions, teachers, early childhood education

## ÍNDICE

<b>RESUMEN</b>	<b>i</b>
<b>ÍNDICE</b>	<b>iii</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	<b>1</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>1</b>
<b>1.1 El desarrollo de la cooperación en el niño</b>	<b>2</b>
<b>1.2 La cooperación en el aula</b>	<b>8</b>
<b>1.2.1 Rol del docente desde la moral heterónoma</b>	<b>10</b>
<b>1.2.2 Rol del docente desde la moral autónoma</b>	<b>13</b>
<b>1.3 Concepciones docentes</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO II</b>	<b>23</b>
<b>MÉTODO</b>	<b>23</b>
<b>2.1 Participantes</b>	<b>23</b>
<b>2.2 Técnicas de recolección de información</b>	<b>23</b>
<b>2.2.1 Ficha de datos demográficos</b>	<b>24</b>
<b>2.2.2 Entrevista semi estructurada</b>	<b>24</b>
<b>2.3 Procedimiento</b>	<b>25</b>
<b>2.3.1 Fase inicial</b>	<b>25</b>
<b>2.3.2 Fase piloto</b>	<b>26</b>
<b>2.3.3 Fase de aplicación</b>	<b>26</b>
<b>2.4 Análisis de la información</b>	<b>26</b>
<b>CAPÍTULO III</b>	<b>27</b>
<b>RESULTADOS Y DISCUSIÓN</b>	<b>27</b>
<b>3.1 Área 1: Concepciones sobre el Concepto de Cooperación</b>	<b>28</b>
<b>3.2 Área 2: Desarrollo de la Capacidad de Cooperar</b>	<b>37</b>
<b>3.3 Área 3: Concepciones sobre el Rol Docente para Promover la Cooperación</b>	<b>41</b>
<b>3.3.1 Docente debe tener una concepción positiva del desarrollo del niño</b>	<b>41</b>
<b>3.3.2 Docente debe promover la reflexión en torno a la cooperación</b>	<b>44</b>
<b>3.3.3 Docente debe mediar las interacciones entre los niños</b>	<b>45</b>
<b>3.3.4 Docente debe ser reflexivo</b>	<b>47</b>
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>53</b>
<b>RECOMENDACIONES</b>	<b>55</b>
<b>REFERENCIAS</b>	<b>57</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>62</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1</b> Principales concepciones de las docentes participantes del estudio sobre el desarrollo de la cooperación en niños de nivel inicial	<b>27</b>
---	-----------

# Capítulo 1

## Introducción

Inevitablemente el rol docente no es neutral ni está libre de valores pues los maestros comunican continuamente mensajes sociales y morales a medida que proporcionan a los niños normas de comportamiento para la vida social en el aula (DeVries, 1994). Desafortunadamente, en la mayoría de las escuelas, los profesores no son conscientes de que están proporcionando una atmósfera sociomoral principalmente coercitiva que propicia que los niños sean sumisos y dependientes, lo que menoscaba el desarrollo de la capacidad de cooperar entre pares (Palmieri y Branco, 2007; Chatathicoon, Thinwiangthong & Ya-amphan, 2022). Por ejemplo, en vez de proporcionar oportunidades para realizar actividades cooperativas que promoverían el desarrollo de la autonomía, los docentes presentan juegos competitivos en los cuales los niños deben eliminar a sus rivales para alcanzar la victoria, sin requerir la participación de otros para alcanzar los objetivos propuestos (Sanchez, 2023). En lugar de fortalecer la cohesión social dentro de la comunidad del aula, esta competencia excluyente transforma el entorno en una agrupación de individuos que se encuentran en conflicto unos con otros. (Sharan y Sharan, 2004, como se citó en Sanchez, 2023) lo que obstaculiza el desarrollo de la iniciativa, la autonomía y el pensamiento reflexivo de los niños (DeVries, 1994).

En cambio, el proceso de aprendizaje mediante la cooperación emerge como una vía propicia para el fomento de competencias sociales, dado que incide de manera sustancial en la flexibilidad cognitiva de los niños, optimizando su capacidad para comprender las perspectivas de sus pares (Li, Jin, Liao, Li, Shen, y He, 2019 como se citó en Sanchez, 2023), acrecienta las habilidades de comunicación para la comprensión interpersonal (Zill, Resnick, Kim, O'Donnell, Sorongon, McKey, et al., 2003) y promueve relaciones de respeto y confianza. Además, la participación en actividades cooperativas contribuye al mantenimiento del compromiso de los estudiantes con sus labores académicas, con el consiguiente potencial de elevar su rendimiento académico. (Vosniadou, 2000, como se citó en Sanchez, 2023) a corto y mediano plazo (Zill et al., 2003).

Esta oposición de prácticas docentes en donde unas promueven la cooperación y otras la dificultan, hace necesaria la indagación acerca de las concepciones que los docentes poseen en torno a la cooperación y su vinculación con el desarrollo cognitivo, social y moral de los niños. Asimismo, incita a examinar cómo estas perspectivas influyen en diversos aspectos pedagógicos que el educador debe considerar en el ejercicio de su función (Sanchez, 2023). Por este motivo, la presente investigación tiene el propósito de contribuir con la comprensión

del desarrollo, enseñanza y aprendizaje del comportamiento cooperativo en los niños de educación preescolar, desde la perspectiva de los maestros de la Educación Inicial.

### **1.1 El desarrollo de la cooperación en el niño**

Cooperar significa actuar junto a otros (Delval, 2002, como se citó en Sanchez, 2023) y dedicar sus esfuerzos en la consecución de un fin compartido, buscando obtener resultados que redunden en beneficios tanto para el propio individuo como para los demás participantes del grupo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Chatathicoon, et al., 2022; Garaigordobil, 2002; como se citó en Sanchez, 2023). Por su parte, DeVries (1994) y Castellaro (2011) aportan a la comprensión del carácter relacional de la cooperación, señalando que demanda un empeño recíproco por parte de los participantes, quienes deben esforzarse en coordinar sus propias perspectivas con las visiones de los demás involucrados.

La naturaleza relacional de la cooperación desempeña un papel esencial en el progreso psicológico del individuo ya que, sin compartir pensamientos ni cooperar con los demás, el sujeto no podría organizar de manera coherente sus procesos mentales. En consecuencia, se vería limitado en su capacidad para desarrollar una vida social plena (DeVries, 1997). Esta premisa surge del trabajo de Piaget (1932/1984) quien utiliza la etimología de la palabra cooperar para señalar que cuando el niño interactúa con sus pares, realiza operaciones mentales que le posibilitan ejecutar acciones coordinadas y conductas afectivas en consonancia con esa persona. De esta manera, las operaciones individuales y las cooperaciones interpersonales serían las mismas en su estructura y función pues ambas surgen de un proceso de equilibrio.

Para comprender mejor el concepto de operaciones mentales es necesario recurrir a la teoría del desarrollo infantil que Piaget (1964/1991, 1932/1984) conceptualiza como un proceso de transformaciones que abarcan los dominios cognitivo, social y afectivo, manifestándose de manera cohesionada e interrelacionada. Estas transformaciones cualitativas en el pensamiento infantil se estructuran en etapas que siguen una progresión evolutiva. El periodo comprendido entre los dos y siete años se identifica como la etapa preoperacional, caracterizada por la incapacidad del niño para llevar a cabo operaciones mentales tales como conservación, equilibrio y reciprocidad. Como mencionamos anteriormente, según la propuesta de Piaget, existe un paralelo entre operaciones y cooperaciones; como ilustración, podemos decir que un niño que se encuentra en la etapa de operaciones concretas exhibe la capacidad de reconocer la conservación de la materia; es decir, posee la comprensión de que, a pesar de las alteraciones en la forma de unas bolas de arcilla, la cantidad de material permanece constante. Y por el lado

de la dimensión afectiva, el niño conserva sentimientos de confianza e interés mutuo cuando coopera con otro. En esta misma línea, la cooperación también implica un proceso en el que los individuos buscan equilibrar o autorregular sus interacciones sociales. Piaget (1964/1991) se refiere a la autorregulación como un sistema interno que regula el pensamiento y la acción; por ejemplo, la equilibración requiere la afirmación del yo y la conservación del otro como socio deseado, lo que implica considerarse como iguales y tratarse como tales (DeVries, 1997). En este sentido, el equilibrio o autorregulación funciona tanto para el desarrollo cognitivo como para el desarrollo social y moral.

Las relaciones cooperativas implican un acto de reciprocidad social que requiere de los involucrados, actitudes de compromiso y valoración mutua. La reciprocidad en las interacciones del niño con sus pares puede proporcionar la base psicológica para el descentramiento que es la capacidad de transitar del egocentrismo a la toma de perspectiva y que se desarrolla progresivamente cuando el niño experimenta reacciones inesperadas de los otros individuos como resistencias y reacciones negativas a sus propios deseos. A partir de esta confrontación, el niño toma consciencia del otro como algo separado y, simultáneamente, surge una nueva apreciación de sí mismo como poseedor de deseos e ideas propias. El descentramiento es necesario para tomar conciencia de los diferentes puntos de vista de los individuos, de modo que sea posible realizar ajustes recíprocos en las interacciones para lograr una comprensión mutua y construir significado compartidos, resolver conflictos, crear y cumplir reglas (DeVries, 1994; Piaget 1932/1984). En este sentido, descentrarse es un proceso con ramificaciones emocionales, sociales, morales e intelectuales (DeVries y Zan, 1994) y constituye un prerrequisito para la capacidad de cooperar.

En cuanto a la capacidad de tomar en cuenta otras perspectivas, es pertinente señalar que se trata de una habilidad sociocognitiva de naturaleza multidimensional que experimenta un desarrollo gradual a lo largo del tiempo y que permite al niño reconocer la existencia de otros puntos de vista diferentes al suyo (Piaget, 1964/1991) y comprender, por ejemplo, las intenciones, motivaciones y acciones de un individuo (DeVries, Hildebrandt, Zan, 2000); siendo un condición fundamental para que el niño pueda desplegar interacciones cooperativas mutuas con sus pares (Piaget, 1964,1991). Por su parte, Selman (1980, en DeVries, 1994), desarrolla y amplía el trabajo de Piaget, llevando a cabo una extensa investigación sobre la progresión del egocentrismo a la habilidad para adoptar la perspectiva de otra persona, poniendo de manifiesto que la toma de perspectiva social es una capacidad que se desarrolla gradualmente a través de niveles de comprensión interpersonal, permitiéndole al niño incorporar estrategias de negociación más evolucionadas para resolver confrontaciones con sus

pares. En resumen, Selman propone que los niños entre los tres y seis años son egocéntricos e impulsivos, pues no reconocen que los sentimientos, intenciones e ideas de los demás pueden diferir de las suyas y a menudo reaccionan con actitudes de fuerza como golpear, arrebatar o gritar para enfrentar situaciones de conflicto. Por su parte, los niños entre cinco a nueve años, ya se descentran, pero aún tienen dificultades para considerar más de una perspectiva al mismo tiempo. Usualmente, recurren a la obediencia y sumisión o a las amenazas como estrategias de negociación. Aproximadamente entre los siete y doce años, según Selman, los niños logran alcanzar un nivel más avanzado de descentramiento, permitiéndoles considerar de manera mutua tanto sus propios sentimientos y pensamientos como los de los demás, de forma que son capaces de realizar estrategias de negociación con reciprocidad y autorreflexión como, por ejemplo, ceder, aceptar o sugerir un intercambio, persuadir y brindar razones. Así, alcanzar el nivel recíproco se erige como un logro significativo en el desarrollo sociocognitivo en esta etapa de la niñez, ya que establece los cimientos fundamentales para el desarrollo de habilidades cooperativas.

La propuesta de Selman brinda al maestro la oportunidad de reconocer las estrategias de negociación cuando un niño es egocéntrico, unilateral o recíproco. Tomando en cuenta que el maestro debe promover que el niño desarrolle sus habilidades a un siguiente nivel, para un niño egocéntrico el reto sería aprender a ser unilateral. En este sentido, el maestro puede mediar el conflicto entre dos niños egocéntricos sugiriendo a cada uno que se comunique con palabras para hacer saber al otro sus deseos, debido a que una petición, al ser una estrategia del nivel unilateral, es una mejor alternativa que la acción de arrebatar al otro niño algún objeto. En consonancia con este enfoque, el docente podría orientar al niño que exige un juguete actualmente en uso por otro estudiante, que su compañero al igual que él, también desea y necesita jugar (perspectiva del otro) y que podría sugerirle al compañero tomar turnos o jugar juntos (nivel recíproco) (DeVries y Zan, 1994).

En esta misma línea de pensamiento, DeVries y Zan (1994) sostienen que el avance hacia el siguiente nivel en el modelo de comprensión interpersonal de Selman está más vinculado a las oportunidades de practicar estas conductas que a la edad. En uno de sus trabajos de investigación, observaron que algunos niños en el nivel preescolar, de cuatro y cinco años, lograron, en ciertas ocasiones, alcanzar una comprensión interpersonal de nivel recíproco. Estos hallazgos, aportan a la discusión sobre si los niños preescolares que pertenecen al periodo preoperatorio ya son capaces de realizar acciones cooperativas. Según Piaget (1932/1984, 1964/1991), la cooperación, en un sentido riguroso, sólo es posible en la etapa de operaciones concretas (entre los siete y doce años) a partir del desarrollo de una lógica

operatoria que implica ser capaz de ejecutar operaciones de conservación, equilibrio y reciprocidad y lograr el descentramiento cognitivo, condición esencial para la coordinación de perspectivas individuales necesarias en un acto cooperativo. No obstante, se puede observar que los niños entre los cuatro y cinco años ya muestran en sus interacciones sociales comportamientos que implican antecedentes de conservación, equilibrio y reciprocidad. Por ejemplo, durante el juego simbólico o de roles, el niño recrea escenas de la vida real mediante el acto de "hacer como si", simulando realizar una acción sin llevarla a cabo efectivamente (Delval, 2002).

Como modo de ilustración de lo referido anteriormente, proponemos una escena de una situación de juego simbólico entre dos niños de cinco años que es muy usual: David quiere ser el doctor y le propone a Christian que sea el paciente. Este último acepta la idea y adopta el rol de paciente. En esta interacción, se observa que los niños negocian los eventos del juego, demostrando una capacidad para reconocer el rol del otro mientras mantienen su propio papel. Al consentir la propuesta de David y asumir el rol del paciente, Christian se descentra, pues toma en cuenta la perspectiva del deseo de David. Al mismo tiempo, ambos niños demuestran la capacidad de conservar la identidad de sus personajes que han asumido en el juego, al mantener acciones y diálogos que corresponden con los mismos y también están realizando interacciones *recíprocas* y funciones complementarias.

En este acto de juego roles, los niños están *operando*, específicamente, la conservación, la reciprocidad y el equilibrio, en una dinámica de intercambio *co-operativo*, según lo propuesto por DeVries (1997). Este intercambio cooperativo se sostiene principalmente a través de los impulsos emocionales espontáneos y la convergencia de intereses y deseos de los niños. En este sentido, es importante destacar que, a diferencia de situaciones en las que la reciprocidad se convierte en una obligación moral guiada por normas preestablecidas, en las etapas preoperatorias del desarrollo infantil, estos intercambios cooperativos tienden a estar caracterizados por un desequilibrio más pronunciado que por un equilibrio, como lo indican DeVries (1997) y DeVries y Zan (1994). En consecuencia, en estas circunstancias, solo es posible lograr conservaciones parciales o aproximadas de dichos intercambios. Este desequilibrio puede dar lugar a situaciones en las cuales, dentro del mismo juego, Christian podría optar por no compartir ni comprender las acciones o propuestas de David. Como resultado, Christian podría ignorar a David, olvidar o abandonar el rol previamente acordado, producto de una distracción o cambio de opinión. También podría expresar una opinión

contraria a una idea existente o introducir una nueva. En estos casos, la relación de equilibrio en la interacción se ve afectado y se inicia un proceso de renegociación.

Dado que las capacidades en la dimensiones social y cognitiva de los niños preescolares están en pleno proceso de desarrollo, como señala Pellegrini (2009, citado por Ramani y Brownell, 2014), sus emociones, intereses y valores tienden a ser inestables y a no mantenerse constantes de una situación a otra. De esta manera, las interacciones sociales durante estas edades se sustentan en intereses cuyo equilibrio es temporal y, en este sentido, se pueden considerar como regulaciones que no alcanzan la plena cooperación en un sentido estricto. No obstante, estos esfuerzos preoperatoriales para cooperar, como propone DeVries (1997), representan importantes pasos en el desarrollo de las habilidades sociales de los niños en esta etapa; podemos decir entonces, que en la etapa preoperatoria se sientan las bases para el desarrollo de la cooperación. También consideramos importante reconocer que la cooperación es un proceso (Castellaro, 2011) cuyo desarrollo depende, además de la edad, de las experiencias con las que el niño se confronta (DeVries y Zan, 1994).

Desde una perspectiva del desarrollo infantil, resulta crucial destacar la relevancia de las experiencias relacionadas con el juego de roles en la etapa preoperacional de un niño, pues desempeñan un papel fundamental en la adquisición de la capacidad de comprender las perspectivas de los demás y en el refinamiento progresivo de las habilidades sociales, incluida la toma de roles (Sigelman y Rider, 2009), con el fin de fortalecer de manera gradual sus habilidades de cooperación. Ramani y Brownell (2014), por su parte, destacan que el juego puede ejercer una influencia en el desarrollo de la cooperación, sobre todo las interacciones de juego libre o autónomo entre niños, caracterizadas por la baja intervención y estructuración por parte de adultos, las que pueden resultar más atractivas y motivadoras para los niños pues genera un sentido de dependencia recíproca entre los compañeros de juego. Es importante resaltar que la mayor flexibilidad intrínseca del juego autónomo brinda a los niños la oportunidad de explorar diversas alternativas para abordar problemas de manera conjunta, alentándolos a aprender mutuamente. Asimismo, la cercanía con las temáticas y situaciones lúdicas promueve el desarrollo de un entendimiento mutuo entre los participantes y el establecimiento de objetivos comunes, lo que a su vez respalda procesos más avanzados de resolución de problemas tanto de forma individual como cooperativa, incluyendo la elaboración de planes, el intercambio de ideas y la toma de acuerdos. En términos amplios, el juego se presenta como una práctica que promueve habilidades cooperativas y comunicativas entre los niños, gracias a su carácter atrayente y creativo. Por consiguiente, se convierte en un factor de suma importancia para promover el desarrollo y la construcción de la capacidad

reflexiva, la curiosidad, creatividad y el conocimiento. El juego proporciona una continuidad y conexión en múltiples dimensiones de la vida de los niños, lo que lo convierte en uno de los medios más significativos de aprendizaje durante esta etapa del desarrollo infantil.

La relevancia de la socialización entre compañeros para el fortalecimiento de capacidades cooperativas, como un componente esencial del progreso moral, social y cognitivo de los niños, ha sido extensamente resaltada por Jean Piaget (1932/1984, 1964/1991). Piaget notó que las relaciones entre compañeros difieren sustancialmente de aquellas con los padres, dado que, en la interacción con adultos, los niños ocupan una posición subordinada y están sujetos a la autoridad de estos últimos. En contraposición, cuando se relacionan con sus pares, los niños comparten una posición de poder e impacto similar, y deben desarrollar competencias para entender las perspectivas de sus pares, llevar a cabo negociaciones, proponer argumentos para manejar los puntos de vista contrarios de sus compañeros y colaborar eficazmente entre ellos si desean alcanzar un objetivo común (Sigelman y Rider, 2009). Debido a que la autonomía sólo puede darse en una relación de igualdad, los niños pueden pensar y actuar de forma autónoma con más facilidad con otros niños que con la mayoría de los adultos (DeVries, 2004).

El desarrollo de la cooperación entre pares se encuentra intrínsecamente ligado al profundo interés que los niños demuestran por la interacción con sus pares. Este interés genuino actúa como motivación para sus intenciones cooperativas, y su génesis se encuentra en la manifestación de afecto y confianza mutua entre ellos, una dinámica que evoluciona gradualmente hacia una comprensión más precisa de las intenciones propias y ajenas (DeVries, 1997). Estos encuentros significativos con sus compañeros despiertan en los niños el deseo de construir significados compartidos, acoger propuestas, responder a contrapropuestas o considerar modificaciones a las mismas. En última instancia, estos procesos cooperativos implican compartir experiencias en un estado de equilibrio o, cuando es necesario, emprender negociaciones para abordar el desequilibrio inherente a los conflictos interpersonales (DeVries y Zan, 1994). Los conflictos entre los niños ofrecen un rico contexto para la cooperación sobre todo cuando los niños están motivados para negociar porque tienen el deseo de conservar el tema que los reúne y al otro como compañero cuando la reciprocidad se interrumpe por el desequilibrio generado por la confrontación surgida. Es este deseo de mantener al otro como socio lo que motiva los continuos esfuerzos para negociar un sistema común coherente de significado que los desafía a reevaluar sus propias comprensiones, a emprender la búsqueda de información adicional con el fin de resolver los conflictos existentes y resolver las diferencias entre ellos y los demás. Podemos decir que sostener una relación con reciprocidad implica

proponer, aceptar, rechazar, negociar; todo lo cual estimula el desarrollo de la autorregulación tanto en los dominios intelectuales como sociomorales (DeVries, 1994). Las experiencias compartidas entre pares conducen al desarrollo de sentimientos de comunidad. Estos sentimientos, acogidos y sostenidos con el acompañamiento del maestro, son la base de las reglas que se desarrollan en un aula constructivista. Este sistema compartido de reglas se convierte en referente moral en la vida de los niños. Los niños tienen un sentimiento de compromiso y obligación con el código moral que ellos mismos construyen.

La dinámica de la cooperación se distingue por un continuo intercambio y negociación entre sus involucrados. En este proceso de interacción, es plausible que surjan desacuerdos y conflictos que las partes implicadas se esfuerzan por resolver a través del intercambio de razones y la creación mutua de soluciones, como señala Castellaro (2011). En consonancia con la teoría constructivista de Jean Piaget, se reconoce la relevancia crucial y los efectos positivos de la interacción social como un catalizador que estimula y desafía las perspectivas y cogniciones individuales, al tiempo que fomenta el progreso en el pensamiento y el aprendizaje (Gillies y Ashman, 2003). Dicho de otro modo, las interacciones sociales cooperativas ejercen una influencia significativa en el mantenimiento del equilibrio dinámico de los procesos psicológicos que tienen lugar en el curso del desarrollo infantil, como sostiene DeVries (1997).

## **1.2 La cooperación en el aula**

Cuando los niños en la etapa preescolar se enfrentan a la experiencia de asistir a la escuela, se ven inmersos en un contexto en el cual sus primeras comprensiones y capacidades en el ámbito social y emocional se ven sometidas a nuevos y complejos desafíos. Por ejemplo, tienen que relacionarse y llegar a acuerdos con un número mayor de otros niños que no les son familiares y que presentan una diversidad de niveles de habilidades cognitivas, competencias socioemocionales, intereses y estilos de interacción. Para muchos de estos niños, la adaptación exitosa a esta situación requerirá el apoyo y la orientación del maestro. Por tanto, es esencial que los educadores posean un conocimiento profundo de las características evolutivas de los niños en esta etapa. Esto implica tener en cuenta las diferencias individuales entre los niños para poder diseñar actividades pedagógicas adecuadas que se ajusten a sus necesidades y se alineen con sus intereses. Además, es fundamental que los educadores tengan la capacidad de generar contextos de aprendizaje provocadores que planteen desafíos a los niños y promuevan su desarrollo y aprendizaje de manera eficaz. En este sentido, consideramos importante

identificar lo que se propone en los lineamientos de la política educativa en nuestro país para promover el desarrollo de la cooperación en la Educación Inicial.

Al revisar el Currículo Nacional de la Educación Inicial (Ministerio de Educación, 2017), encontramos que en el área curricular de Personal Social se presta una atención particular al desarrollo sociomoral de los niños, pues se enfatiza la necesidad de proponer experiencias de socialización que brinden a los niños la oportunidad de desarrollar la capacidad de adoptar perspectivas diferentes y de fomentar la cooperación. Un ejemplo de ello se encuentra en la competencia "Construye su identidad", que explica cómo el proceso de socialización en el entorno educativo permite a los niños desarrollar la capacidad de ver el mundo desde perspectivas distintas, reconociendo tanto sus emociones propias como la de sus pares (Ministerio de Educación, 2017). Asimismo, en la competencia "Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común", se plantea como meta que los niños se involucren expresando sus puntos de vista, proponiendo soluciones o emprendiendo acciones en situaciones compartidas que conciernen al grupo (Ministerio de Educación, 2017). Esta competencia guarda relación con la capacidad de adoptar otras perspectivas y con las estrategias de negociación propuestas por Selman para fomentar y desarrollar la cooperación (1980, citado por DeVries, 1997). En lo que respecta al papel del maestro en el fomento de la cooperación en la escuela, identificamos que en las directrices del Marco del Buen Desempeño Docente (Ministerio de Educación, 2014) se establece que los educadores deben crear un ambiente propicio para que los niños interactúen de manera positiva entre sí, fomentando la colaboración y la iniciativa. Al respecto, (Battistich & Watson, 2003) postulan que, para construir un clima de aula cooperativo, es necesario que el maestro actúe como modelo de habilidades cooperativas y cultive relaciones personales y positivas con los estudiantes.

Estas acciones del maestro se alinean con una perspectiva constructivista de la enseñanza y aprendizaje que concibe al estudiante como una persona crítica, reflexiva, autónoma y responsable, que muestra disposición para trabajar en equipo, se entusiasma por su propio proceso de aprendizaje y mantiene una conexión continua con su entorno (Giudici & Cagliari, 2018). Desde esta visión constructivista, el componente moral del papel del docente se manifiesta cuando éste reconoce al niño como un individuo con el derecho de hacer uso de su autonomía, actuar por propia iniciativa y participar como sujeto agente de su proceso de aprendizaje. En este enfoque, se valora al niño como un agente activo en su propia educación y se le otorga el respeto que merece como sujeto principal de su proceso de aprendizaje.

Es importante ahondar en esta faceta del rol del educador que fomenta la cooperación, teniendo en cuenta la atmósfera sociomoral del entorno educativo. Esta atmósfera es un sistema

de relaciones que involucran a los niños entre sí, a los adultos con los niños y con otros adultos en el entorno escolar. Estas relaciones son observables por los niños y tienen un impacto significativo en su experiencia escolar. El clima sociomoral se construye mayormente a partir de las múltiples intervenciones y respuestas de los maestros hacia los niños, teniendo el potencial tanto de facilitar como de obstaculizar el desarrollo de los estos últimos (DeVries & Zan, 1994). Para lograr una comprensión más profunda de las relaciones entre el educador y el niño, podemos utilizar los conceptos de heteronomía y autonomía, los cuales son componentes de la descripción del desarrollo sociomoral del niño según la perspectiva de Piaget (1932, 1984). Piaget argumenta que el progreso en el desarrollo sociomoral del niño conlleva un cambio desde la anomia (carencia de regulación, ya sea por parte de otros o por uno mismo) hacia la heteronomía (regulación por otros) y, en última instancia, hacia la autonomía (autorregulación). En este contexto, el maestro desempeña un papel fundamental al guiar y apoyar a los niños en su transición hacia la autonomía moral, al tiempo que fomenta la cooperación y la autorregulación en el entorno del aula.

### **1.2.1 Rol del Docente desde la Moral Heterónoma**

Conforme a los postulados de Piaget (1932/1984, 1964/1991), una persona con moral heterónoma no dirige su comportamiento mediante su propio razonamiento y valores propios. En cambio, acata las normas morales por subordinación a una persona que ostenta mayor poder. En una interrelación basada en la heteronomía, el adulto tiene control sobre el comportamiento del niño y le impone reglas e instrucciones de comportamiento predefinidas que el niño acata motivado principalmente por factores externos, sin una comprensión profunda de las razones subyacentes a las normas que debe seguir (DeVries, 1994). En esta dinámica, el respeto es unilateral, pues el adulto actúa para el niño lo respete y ejerce su autoridad para instruirlo en las normas sociales. El comportamiento del adulto en un vínculo heterónimo puede oscilar entre ser hostil y aplicar sanciones, hasta ser controlador; aunque suele estar justificado por el afecto que declara sentir hacia el niño (DeVries et al., 2000). Cuando el adulto se enfoca solo en que el niño acate las normativas y valores establecidos por otros, respalda la construcción de un individuo sumiso, dependiente o incluso hostil, sin la motivación necesaria para cuestionar, analizar o examinar las razones detrás de las normas y sus propias convicciones (DeVries, 1994). Todo esto puede generar que el niño se quede estancado en un razonamiento moral enfocado en el interés personal y con escasa atención al bienestar de los demás (DeVries et al., 2000). En consecuencia, las relaciones desde la heteronomía, sostenidas en la obediencia sin comprensión, tienden a retrasar el desarrollo moral y cognitivo de un individuo.

Diversos estudios han identificado prácticas de enseñanza que evidencian una interacción heterónoma entre los maestros y los niños. Existe una visión pedagógica que posiciona al educador en el epicentro de la relación de enseñanza y aprendizaje (Chatathicoon et al., 2022), y lo define como el único detentor del conocimiento y le adjudica el poder de decisión sobre la relación maestro-estudiante (De Vicenzi, 2009). Este enfoque concede al maestro la potestad de aplicar un control total sobre los alumnos (Branco et al., 2018), lo que implica la imposición de normas y reglas que llegan a dominar, en ocasiones de manera casi absoluta, el espacio de comunicación durante las actividades educativas. Estas prácticas pedagógicas suelen socavar las oportunidades de interacción entre los estudiantes y a menudo fomentan entre ellos comportamientos relacionados con el individualismo y la competitividad excluyente (Palmieri & Branco, 2007).

Los docentes con un enfoque de control basan sus acciones en concepciones arraigadas en sus experiencias previas, las cuales pueden provenir de su etapa formativa; por ejemplo, puede existir la creencia de que el control total de la clase por parte del maestro es necesario para asegurar el aprendizaje de los estudiantes (Paradise et al., 2014). Frecuentemente, este enfoque tradicional de enseñanza se basa en estrategias unidireccionales para transmitir valores y normas, sustentándose en la creencia de que el aprendizaje es de naturaleza pasiva (Branco et al., 2018). Los docentes que sostienen estas concepciones tienden a pensar que los niños carecen de sentido de agencia; en otras palabras, de la habilidad para desempeñar un papel activo en su propio proceso de aprendizaje, incluyendo la capacidad para proponer interacciones, tomar decisiones y negociar libremente en el aula. Estas concepciones se vinculan con presuntas carencias en la vida social, afectiva y cultural de los estudiantes (Adair, 2015). En consecuencia, el interés y la motivación de los niños suelen ser descuidados, y las acciones en las que los niños podrían ejercer su agencia, como la negociación con los maestros sobre varios aspectos de las experiencias de aprendizaje o plantear preguntas que podrían propiciar contextos de investigación y experiencias de cooperación, a menudo son desestimadas por los docentes.

El estudio de Palmieri y Branco (2007) sobre las prácticas docentes de educadoras de nivel preescolar en Brasil reveló que la organización y desarrollo de las actividades cotidianas propuestas por estas maestras ofrecían escasas oportunidades para promover la cooperación entre los niños. Además, se constató que muchas de las maestras no estaban familiarizadas con los conceptos respectivos al desarrollo de la moral y de la cooperación. Como ilustración, una de las maestras consideraba que simplemente organizar una actividad en grupo ya constituía

una práctica cooperativa, sin profundizar en los aspectos fundamentales de la promoción de la cooperación.

De Vicenzi (2009) realizó una investigación similar acerca de las concepciones de docentes, encontrando que la mayoría de ellos afirmaba estar alineada con un paradigma constructivista de la pedagogía. No obstante, en sus acciones pedagógicas cotidianas, aplicaban en su mayoría un modelo educativo tradicional. Este tipo de enseñanza tradicional según Paradise et al. (2014) se basa en un control unilateral, donde el maestro dirige a los alumnos, controla sus interacciones, transmite información de manera predominante, asigna roles fijos, valora a los estudiantes mediante el uso de elogios, incentivos y críticas, y suele clasificar a los alumnos según sus habilidades individuales.

Algunos estudios realizados con maestras de escuelas públicas de Educación Inicial en nuestro país brindan información que podrían sugerir que algunas prácticas pedagógicas se inclinan más hacia un enfoque individualista y competitivo, que dista del enfoque propuesto por la pedagogía constructivista. Un estudio llevado a cabo por el Ministerio de Educación (2013) en el ámbito de Educación Inicial, reveló que, en la evaluación de aprendizajes relacionados al desarrollo personal y social de los niños, las educadoras predominantemente seleccionaron actividades tanto individuales como de grupo completo, en lugar de promover actividades en pequeños grupos que es lo que recomienda la metodología del aprendizaje cooperativo. Asimismo, un informe elaborado por el Ministerio de Educación (2020) reveló datos significativos sobre la relación entre maestras y niños del nivel inicial. Por ejemplo, un escaso 5% de docentes permiten que los niños dirijan el juego, el 58% no ofrece oportunidades para que los estudiantes elijan y tomen decisiones, y el 46% interviene de forma superficial o por el contrario interrumpe o altera la situación lúdica de los niños. Estos hallazgos sugieren que las prácticas educativas pueden estar influenciadas por un enfoque en mayor medida controlador, lo que restringe la autonomía y la agencia de los estudiantes para aportar a su propio aprendizaje y al aprendizaje colectivo. Este comportamiento y las elecciones pedagógicas de los docentes podrían estar relacionados con las concepciones arraigadas en una propuesta de enseñanza tradicional que tiende a situar al maestro como la figura central y a menudo dominante en el proceso educativo. Estas creencias y concepciones pueden alejar a los docentes de la promoción de la cooperación, la autonomía y la toma de decisiones de los estudiantes; elementos esenciales para el desarrollo integral de los niños y para fomentar un ambiente de aprendizaje enriquecedor y cooperativo.

### 1.2.2 Rol del Docente desde la Moral Autónoma

Un individuo que posee autonomía moral se caracteriza por tener un compromiso con lo que considera correcto y con la necesidad del respeto a las personas, guiado por razones y principios morales que ha construido y regula por sí mismo, en lugar de someterse sin reflexionar a la presión social de las convenciones sociales (Piaget, 1932/1984, 1964/1991; Nucci, 2009). La relación entre adultos y niños que fomenta la autonomía moral se basa en el respeto mutuo y la cooperación. Los adultos que adoptan un enfoque cooperativo demuestran un profundo respeto por el proceso de desarrollo de los niños y los ayudan a cultivar la autorregulación, que se basa en el respeto tanto hacia los demás como hacia uno mismo. Esto permite que los niños gradualmente construyan un sistema coherente y regulado que integra la afectividad, principios morales y capacidades sociales y cognitivas (DeVries y Zan, 1994). Cuando evitan imponer una coacción impertinente, los adultos facilitan que los niños desarrollen gradualmente la habilidad de razonar de manera autónoma para formar sus propios sentimientos e ideas morales, considerando los intereses y necesidades de los demás (DeVries, 1997). En este contexto, la autonomía moral desempeña un papel fundamental en el fomento del desarrollo integral de los individuos.

En una relación cooperativa, el maestro constructivista trabaja activamente para crear una atmósfera sociomoral basada en el respeto mutuo, donde el objetivo principal es mantener la equidad en las interacciones con los demás y fomentar una actitud positiva de comunidad dentro del grupo. En esta relación cooperativa, el maestro opta por hacer preguntas en lugar de dar respuestas definitivas, sugiere en lugar de imponer demandas y busca persuadir en lugar de ejercer control autoritario. Esta orientación constructivista se refleja en la ejecución de actividades que captan el interés de los estudiantes, estimulan la exploración en el entorno concreto y promueven la capacidad de adoptar perspectivas y cooperar en el ámbito social (DeVries y Zan, 1995). Las interrelaciones que se promueven entre los compañeros en un ambiente de aprendizaje constructivista desafían a los niños a desarrollar sus habilidades para asumir diferentes roles y, al mismo tiempo, les ayudan a entender la reciprocidad en las relaciones que son mutuamente beneficiosas (Sigelman y Rider, 2009).

Otro concepto ligado al desarrollo de la autonomía y que contribuye con el ambiente sociomoral de aula basado en la cooperación es el concepto de agencia (Adair, 2015) o compromiso agente (Reeve, 2012). Este concepto se refiere a la capacidad del sujeto de actuar proactivamente tomando decisiones para crear, enriquecer y personalizar las condiciones y contextos en las que se aprende, en lugar de asumirlas como algo dado. En un estudio llevado

a cabo con niños de primer grado de primaria, Adair (2015) identificó que estos niños ejercieron su agencia al trabajar tanto con otros como para el beneficio de los demás. Se observó que los niños se involucraban activamente en actividades como formular preguntas entre sí o al docente, participar en interacciones con distintos grupos de compañeros, colaborar para llevar a cabo tareas, observar atentamente a sus pares en busca de ideas, mantener un alto nivel de concentración en su propio trabajo mientras estaban atentos a las oportunidades emergentes a su alrededor, y demostrar entusiasmo al invitar a otros a colaborar en su proceso de aprendizaje. Estas acciones resaltan la competencia de los niños para tomar iniciativas, aprender de manera autónoma y participar de manera activa y constructiva en su entorno educativo.

Podemos decir que una atmósfera sociomoral de aceptación, respeto y estímulo, brinda a los niños la oportunidad de sentirse competentes al actuar en su mundo porque ejercen su voluntad e iniciativa actuando sobre objetos y personas y observando los resultados de sus acciones. Además, comienzan a modular el ejercicio de la propia voluntad en el contexto de las confrontaciones con las voluntades de los demás. Con la ayuda del maestro en los conflictos, la comprensión interpersonal de los niños evoluciona de acciones impulsivas y egocéntricas a negociaciones que respetan los derechos y sentimientos de los demás (DeVries, 1994).

Se debe tener en cuenta que los niños preescolares son heterónomos por naturaleza, considerando la tendencia egocéntrica de su inteligencia, propia de su etapa de desarrollo, lo que explica sus dificultades para comprender las razones detrás de muchas reglas y normas sociales (DeVries et al., 2000). Por esta razón es importante comprender que el desarrollo de la autonomía moral es progresivo, consecuente y sumatorio y por lo tanto debe ser diseñado, organizado y dirigido desde la Educación Inicial por parte de los maestros como agentes socializadores quienes tienen la responsabilidad de facilitar experiencias de intercambio de razonamientos morales, mediadas por relaciones horizontales con los niños que promuevan el respeto, el cuidado, la comprensión interpersonal, la autorregulación y el reconocimiento del otro como un individuo legítimo (Noddings, 2009).

Es fundamental que el maestro organice actividades pedagógicas que fomenten el desarrollo de la autonomía del niño y que ofrezcan posibilidades para que los estudiantes ejerzan su compromiso agente y establezcan relaciones de cooperación con sus compañeros. En atención a esto, se presentan algunas recomendaciones de autores como Holz (2012), DeVries (1994, 1997), DeVries y Zan (1994), Castellaro (2011), Castellaro y Dominino (2011), Chatathicoon et al. (2022), Paradise et al. (2014), que pueden ayudar al docente a promover el desarrollo de la autonomía de los niños y la construcción de relaciones que fomenten la cooperación en el aula. Tales pautas y estrategias son respetuosas porque toman en cuenta la

perspectiva del niño y apelan a desarrollar sus tendencias cooperativas. Aquí se resumen algunas de las principales acciones que los maestros pueden llevar a cabo:

- Establecer respeto mutuo: Fomentar un vínculo de respeto recíproco entre el maestro y el niño, así como entre los propios niños como compañeros. El respeto es fundamental para promover un ambiente cooperativo y de confianza.
- Apoyar la motivación para cooperar: Promover la motivación intrínseca para cooperar a través de la construcción de relaciones basadas en el afecto, la confianza y la simpatía mutuos. Cuando los niños se sienten valorados y respetados, están más inclinados a colaborar.
- Cultivar un sentido de comunidad: Fomentar la construcción de valores colectivos y un sentimiento de comunidad en el aula. Esto contribuye a que los niños comprendan la importancia de trabajar juntos y cuidar el bienestar de todos.
- Seguir los intereses de los niños: Permitir que los niños guíen el proceso de aprendizaje a través de sus intereses, necesidades e iniciativas. Esto aumenta su motivación y compromiso.
- Fomentar la toma de decisiones: Brindar a los niños muchas oportunidades para tomar sus propias elecciones y decisiones, dentro de límites razonables.
- Adaptarse al nivel de desarrollo: Ajustar las actividades y expectativas según el nivel de comprensión y desarrollo de los niños. Es importante tener en cuenta las diferencias individuales.
- Promover la coordinación de roles: Facilitar la coordinación de roles en el grupo, que permite a los niños comprender la importancia de trabajar juntos y asumir responsabilidades compartidas.
- Modelar el comportamiento cooperativo: Servir como modelo a seguir al utilizar un lenguaje y un estilo de conversación con el niño a partir de preguntas del tipo: “¿Qué sucedió?”. “¿Cómo hiciste eso?”. “¿Puedes mostrarme?”. “¿Puedes ayudar a otro niño?”. Esta manera de preguntar modela un lenguaje que promueve una interacción entre los niños como socios que piensan y hacen juntos.
- Promover el juego de roles: De modo que los niños practiquen la resolución de conflictos, exploren sus propios sentimientos y los de los demás, y desarrollen habilidades sociales.
- Reconocer esfuerzos sin excesivos elogios: Reconocer y reforzar los esfuerzos de los niños sin recurrir a elogios excesivos, lo que promueve una motivación intrínseca.

- Enseñar habilidades sociales: Como tomar turnos, compartir, negociar y tomar la perspectiva del otro.
- Utilizar estrategias persuasivas: Utilizar estrategias persuasivas en lugar de coerción, como hacer sugerencias, recordar las razones detrás de las reglas y fomentar la generación de ideas.
- Promover actividades grupales: Proporcionar oportunidades para actividades grupales en lugar de asignar tareas individuales, lo que fomenta la cooperación.
- Preferir actividades cooperativas: Dar preferencia a las actividades cooperativas sobre las competitivas, lo que promueve un enfoque en el trabajo en equipo en lugar de la competencia.
- Contemplar la personalidad: Tener en cuenta las diferencias de personalidad, como la introversión y la extroversión, al diseñar actividades y grupos.
- Generar la necesidad de interactuar: Diseñar actividades que generen la necesidad y el deseo de los niños de interactuar con sus compañeros.

Estas recomendaciones y actividades se encuentran en sintonía con una perspectiva constructivista de la enseñanza, la cual reconoce la relevancia de desafiar el pensamiento de los niños y fomentar un entorno caracterizado por el respeto recíproco y la cooperación. En dicho entorno, los niños tienen la posibilidad de participar intelectualmente e interactuar socialmente de manera activa. El maestro desempeña un papel crucial en crear un entorno que promueva estos valores y habilidades en los niños.

A partir de reconocer el concepto de cooperación como un elemento pedagógico importante en la educación inicial, podemos dar valor a la cooperación como un resultado educativo importante por derecho propio, en lugar de sólo como un medio para desarrollar o evaluar el conocimiento (Child y Shaw, 2016, citado por Chatathicoon, et al, 2022). Como hemos visto líneas arriba muchas de las decisiones docentes están influenciadas por sus creencias o concepciones sobre las relaciones dentro de la atmósfera sociomoral. Si las concepciones de los maestros se basan en un enfoque constructivista, entonces la interacción con los estudiantes se llevará a cabo desde el diálogo horizontal, el respeto y la atención a las necesidades de autonomía y agencia de los estudiantes en el proceso de enseñanza. A continuación, vamos a desarrollar con más amplitud el constructo de las concepciones que constituye uno de los fundamentos de nuestra investigación.

### 1.3 Concepciones docentes

La literatura sobre investigación psicopedagógica reconoce la presencia del llamado paradigma en torno al pensamiento y toma de decisiones del profesor (Jiménez y Feliciano, 2006). Esta corriente de estudios reconoce que los docentes poseen un conocimiento intrínseco que se adquiere y se aplica de manera activa en su ejercicio profesional. (Calderhead, 2003). El paradigma del pensamiento del docente examina los conocimientos formalizados y explícitos que los maestros expresan, así como el conjunto de ideas y creencias que no siempre se manifiestan en sus declaraciones, pero sí se reflejan en su práctica (Clark y Peterson, 1986). En la literatura especializada se halla un amplio repertorio de constructos teóricos para investigar sobre el pensamiento del profesor: ‘Creencias’, ‘concepciones’, ‘percepciones’, ‘teorías implícitas’, “expectativas”, entre otras, que son algunas de las denominaciones más utilizadas para estudiar el pensamiento del docente. Nuestra investigación se basa en el constructo de las concepciones para conocer el pensamiento del profesor y la relación con sus decisiones pedagógicas en el aula.

Las concepciones constituyen representaciones mentales de algún fenómeno por el cual un individuo estructura su saber e influyen de manera significativa en su percepción e interpretación de los sujetos, eventos y fenómenos del entorno que lo rodea. Además, median su respuesta a situaciones que implican esos fenómenos (Prat, 1992; López & Basto, 2010; Kerman, 2016). En este sentido, la comprensión de que las concepciones influyen de alguna manera en el comportamiento nos lleva a inferir que el estudio y la práctica de la enseñanza también están mediadas por las concepciones de los docentes (Prat, 1992). Sumando a esto, la comprensión de las concepciones como construcciones cuyo origen es de naturaleza social, nos lleva a reconocer que las concepciones de la enseñanza también están “ancladas en ámbitos de significado cultural, social, histórico y personal” (Prat, 1992 p. 203).

Es importante enfatizar que las concepciones juegan un papel clave en el pensamiento y la acción de los docentes, debido a que se encuentran enlazadas a las actitudes, las expectativas y la comprensión que el maestro tiene sobre su rol en una situación dada (Da Ponte, 1994). Las concepciones condicionan las posturas que tienen los maestros respecto al conocimiento y la manera en la que entienden la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes (Pajares, 1992; Da Ponte, 1999); además, son un fuerte predictor del proceso de toma de decisiones en la enseñanza y son fuente de explicación y justificación de estas (Da Ponte, 1999; Richardson, 1996; López y Basto, 2010). El estudio de las concepciones de los docentes

adquiere relevancia en la medida que pueden constituir muchas veces un currículo oculto que guía, de manera implícita, su práctica educativa (López y Basto, 2010).

En este punto de la investigación, se hace importante recoger las delimitaciones conceptuales que hacen muchos autores entre creencias y concepciones. Pajares (1992) distingue que las creencias son ideas que tienen un componente afectivo de preferencias e inclinaciones, que se desarrollan a través de las interacciones con el mundo; estas ideas son consideradas como verdades personales de marcado carácter subjetivo, pues se aceptan como conocimiento verdadero y duradero para el sujeto y, por lo tanto, no necesitan ser validadas ni aprobadas socialmente. Por el contrario, las concepciones son organizadores implícitos de conceptos con una naturaleza más cognitiva y menos subjetiva. Las concepciones tendrían un menor nivel de subjetividad que las creencias porque hacen referencia a contenidos de enseñanza que los docentes conocen y manejan (Contreras, 1998).

Según Thompson (1992), el docente conforma sus concepciones a medida que integra conocimientos teóricos y saberes prácticos que pueden provenir de experiencias sociales de la edad temprana, del entorno cultural y de la actividad profesional en la que la persona sea parte (Da Ponte, 1999). Las concepciones del docente en relación con el conocimiento teórico son el resultado del conocimiento adquirido en la formación inicial y durante el servicio profesional (Prieto y Contreras, 2008). Asimismo, Barrón (2015) plantea que durante el proceso de formación docente el conocimiento teórico se expresa a partir de principios y reglas de carácter prescriptivo proporcionados por el currículo. En cuanto a los saberes prácticos de los docentes, éstos son creados e internalizados a lo largo de su historia personal y a partir de las experiencias habituales que surgen en la labor del docente (Perafán, 2005), y en ese sentido, no necesariamente están alineados al conocimiento teórico (Tardif, 2004). En síntesis, podemos plantear que las concepciones son organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza principalmente cognitiva, que se construyen a partir de conocimientos y prácticas que se adquieren mediante la propia experiencia e influyen en la percepción, el razonamiento y la toma de decisiones de los docentes, y se evidencian en las acciones e intenciones pedagógicas del maestro.

Por otro lado, Prat (1992), propone cierto tipo de preguntas para acceder a las concepciones del docente sobre su enseñanza. En primer lugar, identifica que las acciones son el aspecto más concreto y accesible de las concepciones sobre la enseñanza, pues se refieren al recuerdo del maestro de las actividades y el repertorio de técnicas utilizadas en la enseñanza. En este sentido, los docentes podrían tener pocas dificultades para responder preguntas relacionadas con sus acciones, por ejemplo, "¿Qué tipo de actividades pueden caracterizar su

enseñanza?". Prat (1992) identificó que los docentes conciben que sus acciones tienen una relación causal con el aprendizaje, pues suponen que el aprendizaje depende, en parte, de la enseñanza. En segundo lugar, Prat (1992) propone otra forma de acceder a las concepciones del maestro, a partir de identificar sus intenciones pedagógicas, es decir, lo que está tratando de lograr con su enseñanza. Los maestros podrían mostrar intenciones de su propia creación que responden a una agenda personal o social; o también, pueden ser sinónimo de las metas u objetivos establecidos por la institución en la que ejerce su labor. En cualquier caso, las intenciones podrían ser la base para emitir juicios sobre la eficacia de la enseñanza. Las intenciones suelen estar más alejadas de la consciencia, pero pueden ser fácilmente accesibles en la mayoría de las entrevistas a través de preguntas que sondan las intenciones del tipo: "¿Qué está tratando de lograr con su enseñanza?", "¿Cómo sabe cuándo tiene éxito en su enseñanza?", "¿Quiénes son los alumnos difíciles o desafiantes?" y "¿Cómo maneja esas situaciones?"

Por otro lado, debido a que las concepciones de los docentes influyen o guían sus acciones, elecciones, miradas e interpretaciones sobre el aprendizaje y desarrollo de los niños, se hace necesario preguntarse sobre las concepciones que tienen los maestros en torno al niño y a la niñez. Cagliari y Giudici (2018) afirman que cada maestro construye sus concepciones en torno a la niñez a partir de teorías, de las ideas difundidas en la vida social, de los mensajes mediáticos, etc. Estos autores consideran que los maestros deben concebir al niño como un sujeto en relación; en este sentido, sus rasgos fisiológicos y mentales, y su historia de vida, se conectan en una relación recíproca con un contexto hecho de ambientes, materiales, pares y adultos. En esta relación, el niño concebido como sujeto competente, es capaz de dialogar con otros poniendo en circularidad sentimientos y actitudes de cuidado y respeto, y de producir teorías sobre el mundo compartido y construido junto a sus interlocutores (Cagliari y Giudici, 2018). En una perspectiva constructivista de la educación, las capacidades cognitivas de un niño competente se manifiestan a través de un estudiante que se caracteriza por ser crítico, reflexivo, autónomo, responsable y dispuesto a trabajar en equipo. Este estudiante muestra un entusiasmo genuino por su proceso de aprendizaje y se encuentra constantemente conectado con su entorno. Si el maestro tiene una concepción deficiente del niño buscará reprimir, modificar o llenar las carencias que identifique, y si tiene una concepción excesivamente positiva que no corresponde con el nivel de desarrollo, puede considerar que el niño es capaz de actuar por sí solo, y, por lo tanto, tenderá a acelerar o anticipar el aprendizaje de habilidades y destrezas, imponiendo al niño estructuras ya codificadas e ignorando sus peculiaridades y necesidades específicas. Además, la ausencia de interacción circular entre la mente del niño y

la del adulto podría afectar negativamente a los niños y su potencial de crecimiento (Giudici y Cagliari, 2018).

Por su parte, Golbeck & Young (1999) argumentan desde una postura constructivista que las concepciones de los maestros sobre el aprendizaje y desarrollo de los niños están influenciadas por la experiencia y la autorreflexión que surge de la interacción con sus estudiantes; de esta manera, las concepciones pueden cambiar permitiendo a los maestros comprender y actuar mejor en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos investigadores realizaron una investigación para conocer las concepciones de maestros sobre el aprendizaje y desarrollo de niños preescolares y categorizaron sus respuestas mediante la siguiente escala:

#### Nivel categórico (Nivel 2)

- Las causas o determinantes de los resultados del desarrollo son consideradas aisladamente. Sólo se considera una influencia para una situación particular o sólo un camino de desarrollo, ya sean factores constitucionales (características propias del niño) o ambientales (crianza), pero no ambos simultáneamente.
- Las explicaciones son específicas de la situación y no están coordinadas entre los problemas.
- Se usan etiquetas para explicar los problemas (p. ej., ella está malcriada).  
Ejemplo: La niña nunca ha tenido con quién jugar, así que no ha aprendido a jugar.

#### Nivel transicional entre categórico y compensación (Nivel 2.5)

- Se mencionan dos causas o influencias del desarrollo, pero no son explicadas ni coordinadas, o se menciona una causa o influencia explicada en detalle.
- Se explican estados internos o sentimientos.  
Ejemplo: Puede haber falta de comunicación en casa o puede haber algún tipo de discapacidad que le impida responder a la niña. (Dos influencias, descoordinadas).

#### Nivel de compensación (Nivel 3)

- Dos o más causas o influencias constitucionales o ambientales se discuten y coordinan para resultados de desarrollo específicos.
- La causa se internaliza.
- Se dice que una influencia ambiental afecta a dos niños de manera diferente.
- Se puede discutir la diferenciación de las etapas de desarrollo pasadas y presentes.  
Ejemplos:

La niña no ha recibido el cuidado o la atención adecuados en casa por parte de sus padres. No ha estado con otros niños tanto como debería, ya sea en la guardería o en otras experiencias de socialización previas.

El niño es muy activo y es posible que el maestro no tenga muy buenas estrategias para lidiar con este tipo de niño en su salón de clases.

#### Nivel Transicional entre compensatorio y perspectivista (Nivel 3.5)

- La causa se explica en el contexto de toda la conducta, incluida la influencia del ambiente, la internalización y el resultado de la conducta (los tres aspectos se desarrollan y coordinan).
- Lo que falta es un aspecto transaccional.

Ejemplo:

Primero, si la niña es hija única y no socializa con los demás y sus padres no le prestan atención, ella está totalmente sola. Es posible que no haya aprendido a formar amistades. En segundo lugar, podría ser un medio para llamar la atención de la que carece en casa. (Se discuten los tres aspectos del proceso de desarrollo: ambiente, experiencia interna, comportamiento).

#### Nivel Perspectivista (Nivel 4.0)

- Los tres aspectos (3.5) están desarrollados, pero ahora expresados en términos del concepto de cambio como una función del desarrollo del niño.
- Se consideran múltiples influencias en los resultados del desarrollo considerando el pasado y presente.
- Se articulan los medios para remediar los problemas de desarrollo.
- Las explicaciones son transaccionales y muestran la influencia del adulto sobre el niño, así como la influencia del niño sobre el adulto. Los adultos pueden ser descritos como cambiantes al igual que los niños.

Ejemplo:

Andrés a menudo no se queda quieto durante la lección, interrumpe con frecuencia la clase y el maestro se enoja con él. Este enojo interfiere con su capacidad de entender por qué él está siendo disruptivo. Quizás es hiperactivo; quizás simplemente no está interesado en las lecciones y su inmadurez hace que le resulte difícil quedarse quieto; o quizás hay un problema en casa y se está portando mal para llamar la atención. La

maestra debe superar su propia ira para poder entender más acerca de la situación individual de Andrés. Luego, puede identificar una estrategia para ayudarlo.

En esta investigación de Golbeck & Young (1999) el nivel medio general de razonamiento de los profesores experimentados estuvo cerca de una visión compensadora del desarrollo. Las respuestas de algunos maestros a las situaciones problemáticas de los niños que se les mostraron fueron más detalladas, integraron mecanismos causales de una manera más compleja, especificaron más determinantes del desarrollo y proporcionaron una mejor coordinación de eventos pasados y presentes. Los maestros que llegaron a este nivel evidenciaron su capacidad de coordinar distintas perspectivas para explicar las situaciones problemáticas de los niños, a partir, probablemente, de un mayor conocimiento teórico sobre el desarrollo cognitivo, afectivo y social del niño y de sus comprensiones construidas durante la práctica docente. Sin embargo, las respuestas de estos maestros describen el desarrollo del niño como unidireccional; es decir, no reconocen que el niño tiene la capacidad de influir en el pensamiento y decisiones del maestro.

A partir de todo lo explicado, reconocemos que ciertas concepciones de los maestros pueden tener relación con la promoción del desarrollo de la cooperación en los niños y, por lo tanto, es importante conocer cuáles son sus concepciones sobre este tema. En este sentido, el objetivo general del presente estudio es conocer las concepciones de las maestras de nivel inicial sobre el desarrollo de la cooperación en el aula y sobre el rol docente que promueve el desarrollo de comportamientos cooperativos de los niños. Para cumplir con este objetivo, se plantea una investigación desde el paradigma cualitativo que nos permitirá obtener información profunda y relevante de las propias experiencias de los participantes que nos lleve a comprender sus perspectivas (Hernández, Fernández y Baptista, 2014; Vieytes, 2004), tomando en cuenta que las concepciones consisten en un conjunto de conocimientos, prácticas y creencias de carácter implícito y subjetivo sobre la experiencia con la realidad. Asimismo, el estudio se abordará desde una ontología relativista que enfatiza la diversidad de interpretaciones que se pueden aplicar a la realidad, lo cual corresponde con el carácter de las concepciones como una forma interiorizada de percibir la realidad sujeta a transformaciones a partir de la práctica. Además, se asume un marco epistemológico fenomenológico que argumenta que, si bien la experiencia se construye a partir de la interpretación del individuo, para éste es real (Willig, 2013); esto corresponde con la comprensión de las concepciones y creencias como verdades que influyen en el comportamiento de las personas. La investigación aplicará un diseño fenomenológico a partir del análisis temático inductivo (Braun y Clarke, 2006), dado que se pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada

participante para hacer visibles las concepciones de las maestras; para ello se realizará el análisis de la información cualitativa brindada por las participantes, para identificar y categorizar patrones discursivos y temas en común, así como la búsqueda de sus posibles significados a partir de las teorías sobre el desarrollo de la cooperación en la primera infancia.

## **CAPÍTULO II**

### **MÉTODO**

#### **2.1 Participantes**

Se trabajó una muestra intencional de cinco maestras de nivel inicial de un colegio privado de Lima. En el nivel inicial existen dos maestras por aula, una de español y otra de inglés. Se eligió entrevistar a todas las maestras de español pues son ellas quienes lideran las investigaciones sobre convivencia y cooperación en la escuela. Dos de estas maestras enseñan a niños de cuatro años (aulas de Prekínder) y tres maestras enseñan a niños de cinco años (aulas de Kínder). Cabe resaltar que, según Robinson (2014), una muestra intencional funciona mejor con enfoque fenomenológico. La institución educativa fue elegida porque la promoción del aprendizaje a través de la cooperación en los niños de nivel inicial es parte de su propuesta pedagógica.

Las cinco maestras son licenciadas en Educación Inicial, cuatro de ellas provienen de universidades privadas y la quinta de una institución superior pública. Cuatro maestras tienen entre dos y cinco años de experiencia enseñando a niños entre cuatro y cinco años. Sólo una de ellas tiene diez años de experiencia de trabajo con niños de esta edad. Las entrevistadas tienen entre dos y cinco años de trabajo en el colegio. Todas mencionan que han tenido formación sobre la cooperación, pero cuatro de ellas mencionan que como tema transversal no como tema específico o exclusivo. Tres maestras consideran que el trabajo en el aula es el principal espacio donde han aprendido sobre la cooperación, una considera que la reflexión con otros educadores y otra que, en capacitaciones, es donde han aprendido sobre el tema.

#### **2.2 Técnicas de recolección de información**

Para responder a los objetivos de la investigación se utilizó la técnica de entrevista y se aplicaron dos instrumentos de recolección de información: una ficha de datos demográficos y el guión para la entrevista semiestructurada, las cuales se describen a continuación:

**2.2.1 Ficha de datos demográficos** (Anexo 1). Dicho instrumento tuvo como objetivo recoger información sobre el perfil de las docentes (formación, años de experiencia, capacitaciones previas sobre el tema, etc.). Esta información permitió contextualizar el análisis de las concepciones.

**2.2.2 Entrevista semi estructurada** (Anexo 2). Como técnica de recolección de información, se optó por realizar una entrevista cualitativa semiestructurada. Este instrumento se orienta a explorar a profundidad las concepciones de las maestras, pues su carácter flexible y abierto facilita que los entrevistados se sientan en confianza para que sus respuestas sean amplias y espontáneas (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

La guía de entrevista se dividió en tres áreas:

### **Área 1: Concepciones sobre el concepto de cooperación.**

Tiene como objetivo explorar las concepciones del maestro sobre la cooperación, cómo la comprende, con qué otros conceptos la asocian o la diferencia, y cómo la vincula con los objetivos pedagógicos para los niños de edad preescolar. Un ejemplo de pregunta de este grupo es la siguiente: ¿Nos puedes contar qué significa trabajar cooperativamente según la propuesta del colegio?

### **Área 2: Desarrollo de la capacidad de cooperar.**

Tiene como objetivo conocer las concepciones sobre cómo se desarrolla la cooperación en relación con las dimensiones cognitivas, afectivas y sociales del niño y qué conductas están asociadas a ella. Un ejemplo de pregunta de este grupo es la siguiente: Ahora vamos a hablar sobre cómo los niños desarrollan la capacidad de cooperar. Hay profesores y autores que plantean que los niños de 4 y 5 años no son capaces de cooperar. Otros dicen que sí son capaces, incluso desde edades previas. ¿Tú qué piensas? ¿Alguna de estas posturas tiene la razón? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué?

### **Área 3: Concepciones sobre el rol docente, estrategias pedagógicas y la solución de problemas**

Se busca conocer las concepciones de la maestra sobre su rol en relación con la cooperación, cómo la implementa en el aula, las razones de las estrategias seleccionadas, la manera de evaluarla, el abordaje de situaciones problemáticas a través de la cooperación y los objetivos que busca alcanzar al solucionar dicha situación (controlar o promover la autonomía) y cuáles son sus razones para optar por una u otra forma de interacción con el niño. Cabe

destacar que las acciones son el aspecto más concreto y accesible de las concepciones de los maestros sobre la enseñanza, pues se refieren al recuerdo que tiene el maestro de las actividades y el repertorio de técnicas utilizadas en la enseñanza (Prat, 1992). En este sentido, buscamos identificar las concepciones de las maestras sobre su rol docente realizando preguntas como: Si tuvieras que diseñar otra actividad para trabajar la cooperación, ¿Cómo sería esta actividad?, ¿Qué esperas lograr con esta actividad?, ¿Por qué?

## **2.3 Procedimiento**

El presente estudio se llevó a cabo en tres fases: inicial, piloto y de aplicación. A continuación, se brindará detalle de cada una:

### **2.3.1 Fase inicial**

La guía de entrevista semiestructurada fue elaborada a partir de los referentes teóricos y empíricos de la literatura sobre el desarrollo de la cooperación y las concepciones, y comprende tres áreas. Se elaboraron preguntas acerca de las concepciones sobre el concepto de cooperación y su implementación pedagógica (área 1). Así mismo, sobre el desarrollo de la capacidad de cooperar con el objetivo de conocer las concepciones de las maestras sobre cómo se desarrolla la cooperación en los niños de nivel inicial (área 2). Finalmente, se incluyeron preguntas orientadas a conocer cómo las docentes conciben su rol en torno al desarrollo de la cooperación, las estrategias pedagógicas que utilizan y la solución de problemas a través de la cooperación (área 3). Esta guía fue evaluada y corregida por la asesora de esta investigación. Respecto a la ficha de datos demográficos, se construyó en base a la información que se considera importante conocer acerca de los participantes para la caracterización de la muestra. Se diseñó el Protocolo de Consentimiento Informado con la formulación de los criterios éticos: objetivo de la investigación, confidencialidad, participación voluntaria, el trato que se brindará a la información y la autorización para grabar el audio y/o video de la entrevista. El protocolo estuvo diseñado en función de una entrevista presencial, pero se contempló la posibilidad de realizar la entrevista por videoconferencia a través de la plataforma Zoom en caso de que las maestras no tuvieran disponibilidad para reunirse presencialmente. Tres de las entrevistas se realizaron a través de videoconferencia por esta plataforma, adecuando los procedimientos para mantener la formalidad de la entrevista.

### **2.3.2 Fase piloto**

En esta fase participó una maestra de inglés que enseña en una de las aulas de Prekínder desde hace más de dos años. Se aplicaron ambos instrumentos y posteriormente, se corroboró que las preguntas eran claras y comprensibles para la participante y se identificaron aquellas que necesitaban ser modificadas.

### **2.3.3 Fase de aplicación**

Se desarrolló el siguiente procedimiento:

1. Contacto inicial. Se realizó una solicitud por escrito, vía correo electrónico, a la directora del nivel inicial del colegio con la finalidad de contar con su autorización para invitar a las maestras a participar de la investigación. Cabe mencionar que el investigador trabaja en el mismo centro educativo donde las maestras enseñan. Se realizó un contacto presencial con las maestras para proponerles su participación en la investigación.
2. Coordinación de entrevistas. Se procedió a acordar los horarios de las entrevistas de forma presencial. Las entrevistas presenciales fueron realizadas en un ambiente tranquilo y adecuado del colegio. En el caso de las entrevistas por videoconferencia a través de la plataforma *Zoom*, el consentimiento informado fue enviado previamente por correo electrónico.
3. Aplicación de los instrumentos. Se solicitó la aprobación de las maestras para la recolección de la información a través de la firma del protocolo de consentimiento informado donde estuvieron detallados todos los puntos del proceso, incluidos el manejo posterior de los datos y la comunicación de los resultados. En el caso de las entrevistas por videoconferencia, al inicio de ésta, se pidió a las participantes que confirmen de forma oral su aceptación a participar de la entrevista. A todas las participantes se les recaló que podían interrumpir la misma en cualquier momento o abstenerse de responder alguna pregunta sin que ello genere ningún perjuicio a su persona. Las fichas demográficas fueron completadas por el investigador durante las entrevistas a partir de las respuestas de las participantes.

## **2.4 Análisis de la información**

A partir del análisis temático inductivo (Braun y Clarke, 2006), se identificaron temas en las declaraciones de las maestras para hacer visibles sus concepciones sobre el desarrollo de la cooperación. Se encontraron concepciones sobre cómo se desarrolla, enseña y aprende la

cooperación en los niños, y de las acciones pedagógicas que se deciden en función de estas concepciones. En la discusión se analizan las respuestas de las maestras a partir de la literatura existente sobre el desarrollo de la cooperación.

### CAPÍTULO III

#### RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El objetivo de la presente investigación fue conocer las concepciones de las maestras de nivel inicial sobre el desarrollo de la cooperación en el aula y sobre su rol docente para promover los comportamientos cooperativos de los niños. Seguimos el procedimiento para analizar la información recogida que proponen Braun y Clarke (2016): familiarización con la data, codificación inicial, búsqueda de temas, revisión de temas, nominación de temas, inicio del reporte. Presentamos las concepciones de las maestras organizadas en función de las áreas temáticas de la entrevista.

#### Tabla 1.

*Principales concepciones de las docentes participantes del estudio sobre el desarrollo de la cooperación en niños de nivel inicial.*

Categoría	Código
Área 1: Concepciones sobre el concepto de cooperación.	
<b>Dimensión moral del desarrollo de la cooperación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de valores morales a través de la cooperación</li> <li>• Integración entre la dimensión moral y cognitiva de la cooperación</li> <li>• Relación entre la conducta prosocial y el desarrollo de la moralidad</li> </ul>
Área 2: Desarrollo de la capacidad de cooperar.	
<b>Concepción positiva de</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tránsito del egocentrismo a la toma de perspectiva</li> </ul>

<b>la capacidad de cooperar del niño</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeto al proceso individual del niño</li> <li>• Valoración del rol del juego en el desarrollo de la cooperación</li> </ul>
Área 3: Concepciones sobre el rol docente, estrategias pedagógicas y la solución de problemas.	
<b>Docente debe tener una concepción positiva del desarrollo del niño</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valora el respeto mutuo</li> <li>• Concibe al niño como competente y agente de su aprendizaje</li> </ul>
<b>Docente debe promover la reflexión y valoración en torno a la cooperación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promueve la toma de perspectiva</li> <li>• Promueve la valoración de la cooperación</li> </ul>
<b>Docente debe mediar en las interacciones entre los niños</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hace preguntas abiertas</li> <li>• Promueve la discusión</li> <li>• Promueve que los niños resuelvan los conflictos</li> <li>• Propone estrategias de negociación a partir de la toma de perspectiva</li> <li>• Modela comportamientos cooperativos</li> <li>• Promueve situaciones retadoras</li> </ul>
<b>Docente debe ser reflexivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpreta la conducta de los niños</li> <li>• Abierto a la escucha</li> <li>• Cuestiona el rol controlador del maestro</li> </ul>

En las siguientes secciones analizamos cualitativamente los resultados.

### 3.1 Área 1: Concepciones sobre el Concepto de Cooperación

En esta investigación, solicitamos a las maestras que realicen la distinción conceptual entre los términos de cooperación y colaboración debido a que en la propuesta curricular del colegio donde enseñan se menciona la palabra colaboración y no la cooperación. Adoptamos la postura que considera que no existe un criterio unívoco que distinga a ambos conceptos (Roselli, 2007; Johnson et al., 2004) y, por lo tanto, ambos términos pueden ser sinónimos e

intercambiables cuando se refieren al proceso psicológico general por el cual dos o más individuos coordinan y trabajan de manera colectiva entre sí (Castellaro, 2011).

Al respecto, dos de las entrevistadas reportan una delimitación difusa entre ambos conceptos y consideran que colaboración y cooperación son similares:

M1: Siento que son similares, la verdad que tendría que *Googlear* qué significa cada uno para ver exactamente el concepto.

M2: Siento que puede ser como su primo de la colaboración, que van por ahí.

Con respecto al análisis en esta área 1, construimos la categoría: “dimensión moral del desarrollo de la cooperación” y el código: “desarrollo de valores morales a través de la cooperación”, debido a que las maestras refieren que la cooperación implica el desarrollo de valores como la responsabilidad social y el compromiso para lograr el bien común. La mayoría de las docentes menciona que tanto la cooperación como la colaboración consisten en hacer algo con otra persona con una finalidad que beneficia a todos los involucrados:

M5: Es como desmenuzar la palabra, la co-elaboración, el hacer cosas juntos, no hacerlo todo solo, no hacer algo que evidentemente es en equipo o que podría hacerse en equipo o en parejas, aunque sea, pero más de uno.

M3: Cuando lo llevas a la práctica el cooperar y colaborar tienen esta función o esta idea de que en realidad estás trabajando con el otro con algún fin.

M2: Para mí la colaboración es cuando más de una persona se unen para hacer algo juntos, con una misma mirada puesta en algo... al final están construyendo juntos, colaborando en pro de crear un mantel para nuestro momento de snack, porque no solamente esa tela va a ser para mí, sino para la clase.

Estas afirmaciones coinciden con la definición de la cooperación. Según varios autores, como Delval (2002), Chatathicoon et al. (2022), Johnson et al. (1999) y Garaigordobil (2002), cooperar implica actuar en conjunto con otros y esforzarse por alcanzar un objetivo común. En este proceso, se busca obtener resultados que beneficien a todos los miembros del grupo (Tomasello y Hamann, 2012).

Las maestras refieren que la cooperación implica el desarrollo de valores como la responsabilidad social y el compromiso para lograr el bien común. Por ejemplo, las entrevistadas 3 y 4 conciben que la cooperación implica establecer relaciones de

responsabilidad mutua, reciprocidad y compromiso entre los involucrados, y también manifiestan la intención de promover en los niños el aspecto reflexivo, de modo que logren comprender que la finalidad de la cooperación es generar un beneficio mutuo.

M3: cooperar es como donde hay un tipo de relación mucho más con una carga de responsabilidad mutua...no es el simple hecho de bueno, te ayudo, te colaboro con un sol, para que te compres un pan. De otra intención con mayor reciprocidad entre los involucrados, siento que en alguna de esas dos hay como esta parte más de trabajo en equipo, porque soy consciente de ese trabajo en que estamos generando un beneficio para ambos.

M4: cooperar creo que te lleva más a que debes generar un vínculo con el otro, que realmente entiendas la importancia de por qué lo haces...Siento que cooperar me parece que fuera un poco más complejo, o sea, yo puedo colaborar con una colecta del colegio recolectando juguetes, pero, realmente, como sentirme comprometido con la situación, siento que respondería más a cooperar con los demás.

Se puede identificar en las declaraciones de las maestras que tienen la intención de promover en los niños la comprensión y valoración de los comportamientos cooperativos como acciones que favorecen un clima de aula con sentido comunitario:

M1: se trabaja más en armonía en la clase por ellos mismos, se trabaja mejor, se trabaja mucho más sano, más tranquilo...

Las maestras declaran que la socialización es un proceso importante para la promoción de comportamientos cooperativos. En la siguiente viñeta, una de ellas expresa su intencionalidad pedagógica de promover en los niños la construcción, comprensión y valoración del sentido de grupo como parte de su desarrollo social:

M5: entiendo que los niños desde muy pequeños tienen que ser capaces de reconocer que casi todo o la gran parte de cosas que hacen en relación con su aprendizaje es en equipo, no están solos en el mundo. Tienen que crecer sabiendo que es necesario pensar y necesitar al otro, no por obligación, sino porque, unos más que otros, me nace hacerlo, o veo la necesidad y aunque me

cueste puedo esforzarme y también porque necesito del otro, no soy autosuficiente, entonces, creo que eso te permite darle nombre al trabajar en equipo, colaborar, cooperar, es como se pueden lograr cosas increíbles trabajando juntos. Solos también se puede lograr, pero creo que el efecto de multiplicar las acciones, las ideas, las producciones al trabajar con otra persona es necesario, y creo que también porque les abre una mirada de perspectivas, de puntos de vista, obviamente de empatía, de no sólo ver su nariz, su ombligo, no sólo verse a ellos.

Esta concepción sobre el valor de la socialización para el desarrollo del niño, sintoniza con la teoría constructivista de Piaget (1932/1984, 1964/1991) en donde se enfatiza que la vida social entre los niños es un contexto necesario para el desarrollo de la inteligencia, la moralidad y la personalidad, y en este sentido, se reconoce la relevancia y los efectos positivos de la interacción social para impulsar y desafiar las perspectivas individuales de modo que se propicia el desarrollo del pensamiento y el aprendizaje. En esta línea, la intencionalidad de las maestras de promover relaciones cooperativas en los niños parece responder a la propuesta pedagógica del colegio, pues en su plan curricular para el nivel inicial se hace mucho énfasis en la relación positiva entre la cooperación y el aprendizaje:

M3: Yo creo que el colegio propone el trabajo colaborativo como parte de la construcción del aprendizaje...entonces el escucharnos, el intercambiar ideas, proponer, probar y comprobar son parte de ese trabajo colaborativo y parte de crear espacios de aprendizaje.

Por otro lado, una maestra concibe que la cooperación permite un aprendizaje para la vida pues permite al niño ser socialmente competente:

M1: ese aprendizaje se lo van a llevar para su casa, para su vida, para su futuro... cuando salgan del colegio van a tener otro tipo de apertura con el nuevo equipo en el que se encuentren y van a ser personas mucho más accesibles.

Como parte del desarrollo social de los niños, las maestras declaran exponer constantemente a sus estudiantes a la práctica y reconocimiento de conceptos sociales como el sentido de grupo, la responsabilidad con el otro, la reciprocidad y el bienestar grupal. Según

Piaget (1932/1984), la moral es un tipo de cognición que evoluciona a partir de las interacciones sociales (Hersh, Reimer y Paolitto, 1998). En este sentido, muchas de las docentes consideran necesario que los niños desarrollen la práctica social de acciones morales y reconozcan el sentido de colectividad e interdependencia social que implican las mismas, porque son elementos importantes para construir y sostener una cultura de convivencia. En esta línea, manifiestan la necesidad de lograr que los niños respeten los acuerdos y cumplan las responsabilidades que se han construido en beneficio de la comunidad del aula; pero siempre promoviendo la reflexión sobre el valor de estas acciones sociomorales:

M4: siempre tratamos de hacerles entender a ellos que la responsabilidad no es sólo una tarea, sino llevarlo más allá. Tú eres responsable de una tarea o una actividad, pero en pro del salón en pro de los amigos, o sea lo que tú hagas beneficiará a todos y te va a beneficiar a ti.

En esta declaración, la maestra manifiesta que la responsabilidad permite una relación de reciprocidad que beneficia al grupo. Como vimos anteriormente, para que una relación sea cooperativa necesita que las interacciones se lleven a cabo con reciprocidad, toma de perspectiva y equilibrio (DeVries, 1994), las cuales son capacidades cognitivas, afectivas y morales. Las maestras declaran que observan estas capacidades durante las interacciones sociales de los niños; por ejemplo, cuando brindan retroalimentación al compañero a través del intercambio, propuesta y comprobación de ideas:

M3: La niña K: “ah si yo estoy haciendo el espacio de los animales de la nieve” y G estaba haciendo el de las serpientes y le dice a K, "ah, pero te has olvidado de tal cosa en este espacio”. Entonces ya hay una observación del otro y ya hay una retroalimentación hacia el trabajo del otro...el escucharnos, el intercambiar ideas, proponer, probar y comprobar son parte de ese trabajo colaborativo y parte de crear espacios de aprendizaje.

Desde un enfoque relacionado con la responsabilidad social, la reciprocidad constituye uno de los elementos necesarios para promover intercambios que desarrollan la cooperación y se hace efectiva cuando el niño asume su responsabilidad de ejecutar la tarea previamente acordada con el grupo. Las maestras asocian la responsabilidad, en gran medida, con la

organización de las tareas cotidianas de orden y limpieza de los espacios y materiales comunes durante todas las actividades del día, tal como lo enuncian dos de ellas:

M4: el tema de ordenar, de limpiar el salón en todos los momentos de la cotidianidad también hay un montón de trabajo colaborativo porque se organizan, se ponen de acuerdo quienes van a ser los encargados al ordenar el patio.

M5: En la hora de snack...las responsabilidades, si bien ya son planteadas y marcadas, creadas por ellos de todas maneras...doy de mi tiempo para servir el jugo, entonces eso me habla de colaboración. Puedo detener un momento mi necesidad de comer para servir al otro para cumplir con esta responsabilidad.

A partir de estas declaraciones, reconocemos que existe mucho énfasis en promover que los niños asuman responsabilidades en distintos espacios y momentos de la jornada educativa. Podemos interpretar que las tareas cotidianas de orden y limpieza comunitaria son rutinas básicas y procedimientos de la escuela que forman parte de las convenciones sociales que el colegio ha construido como parte de su cultura de participación y convivencia. Identificamos también, que se busca comprometer a los niños a participar de la construcción de estas convenciones y se les anima a tomar responsabilidad de sus actos para ayudarlos a construir un sentido de comunidad participativo en la clase tal como lo proponen Nucci (2015) y Kohlberg (1966). En este sentido, para las maestras, la cooperación implica un acto de reciprocidad social que invita a la persona a reflexionar sobre la importancia de generar con el otro un compromiso y una responsabilidad compartida, y el acto de asumir este tipo de responsabilidades tiene un valor moral pues se hace pensando en el bienestar de los demás miembros de la comunidad del aula. De esta manera, las docentes manifiestan la intención de promover la socialización entre pares a partir del reconocimiento de valores sociales y morales como la responsabilidad social para construir un clima de aula participativo, lo cual corresponde con lo que deben hacer los maestros para apoyar el desarrollo del pensamiento moral tal como lo propone Kohlberg (1966).

También construimos el código: “integración entre la dimensión moral y cognitiva de la cooperación”, porque las maestras reconocen que la cooperación también tiene una dimensión cognitiva. Al respecto, dos de las maestras relacionan la cooperación con acciones

que facilitan el aprendizaje como intercambiar ideas, reflexionar, complementar, debatir, fundamentar, comprender, construir, retroalimentar. De este modo, manifiestan que la cooperación implica el desarrollo de habilidades de aprendizaje en actividades académicas.

M4: ... y a la par de que complementan, también pueden debatir la idea del compañero, estar de acuerdo, no estar de acuerdo y fundamentar el por qué...que es parte de la construcción del aprendizaje...también va muy relacionado a que todos podemos investigar ... el trabajo colaborativo, creo que se entiende como el poder darle una retroalimentación para que el compañero pueda mejorar, pero a partir de estrategias muy amables.

M5: Hay una meta concreta, tengo muchas herramientas, muchas estrategias, muchas habilidades y no sólo yo sino también las personas que trabajan conmigo, por eso el "co". Como cooperación de algo más concreto, la veo mucho en las clases concretas o sea literacidad, matemática e investigación... Hemos creado un cuento juntos donde cada uno ha colaborado, pero también ha construido cosas para unirlos, para complementarlas.

Esta concepción multidimensional de la cooperación se relaciona con lo que Piaget (1932/1984) define sobre el acto de co-operar: que es tanto un acto social-moral y al mismo tiempo un acto cognitivo. El hecho de que algunas de las entrevistadas también relacionen la cooperación como acciones que facilitan el aprendizaje, podría estar relacionado con el concepto de Aprendizaje Cooperativo que es una metodología que ofrece herramientas y estrategias concretas para el aprendizaje y se utiliza mucho en los procesos didácticos (Johnson et al.,1999). En este sentido, las maestras conciben que la cooperación integra lo moral-social con lo cognitivo y que es transversal en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues se aplica tanto en las actividades académicas como en la construcción social de una cultura de participación y convivencia:

M4: el tema de ordenar, de limpiar el salón en todos los momentos de la cotidianidad también hay un montón de trabajo colaborativo porque se organizan, se ponen de acuerdo quienes van a ser los encargados al ordenar el patio, porque también hay una toma de decisiones.

M5: Eso está todo el tiempo en todo; en cuanto le damos responsabilidades a los niños, no sólo para colaborar o trabajar cooperativamente, para resolver un problema en clases sobre matemáticas, sino también en el día a día: tenemos obviamente que comer snack, tenemos que lavarnos las manos.

También construimos el código: “relación entre la conducta prosocial y el desarrollo de la moralidad” debido a que el análisis de las concepciones sobre la dimensión moral de la cooperación nos llevó a identificar que las maestras identifican una relación entre la conducta prosocial y el desarrollo de la moralidad; es decir, relacionan conductas prosociales como ayudar y compartir, con valores morales como la responsabilidad social, el compromiso social y la participación por el bien común. Por ejemplo, dos de ellas mencionan lo siguiente:

M5: Yo siento que en colaborar y cooperar hay de ayuda y de servicio ...Para mí el servicio es como me nace hacer algo por ti y no necesariamente me lo has pedido, siento que es más algo de... que te nazca.

M1: Entonces siento que a veces es hasta muy natural de ellos como yo quiero ayudar...las responsabilidades de la cotidianidad, de ayudar al otro, el servir al otro, el disponer de la mesa, porque de alguna manera estás trabajando en favor del grupo.

Si distinguimos entre lo prosocial y lo moral a partir de la teoría, encontramos que el comportamiento prosocial se puede entender como una categoría que incluye diferentes tipos de comportamientos voluntarios cuyo objetivo es beneficiar, apoyar, ayudar, compartir, o consolar a otra persona (Eisenberg, Eggum y Di Giunta, 2010). Los niños parecen actuar prosocialmente con otros individuos específicos cuando se solidarizan con sus necesidades, tienen un sentido básico de igualdad al dividir los recursos en algunas situaciones, participan en reciprocidad y cuando ayudan a los demás, incluso cuando no les beneficia hacerlo (Tomasello y Vaish, 2013). Si bien las conductas prosociales son importantes, pues promueven el ajuste social y la adaptación al grupo como parte de un desarrollo saludable en sentido general, educar a los niños para que sean amables no es suficiente para asegurar el desarrollo de juicios y conductas morales (Nucci, 2015), debido a que la conducta prosocial no es conducta moral cuando no implica un sentido autónomo del deber (Kohlberg, 1966) y por el hecho de que puede haber motivaciones para actuar de forma prosocial que no corresponden

con una moral autónoma; por ejemplo, ayudar al otro por búsqueda de aprobación social, por evitación del castigo o por simpatía. No obstante, puede haber una motivación moral para ayudar o ser solidario cuando el individuo reflexiona y reconoce el valor moral de ser responsable con los demás y defender el valor y la igualdad de todas las personas (Eisenberg et al., 2010), lo que sí corresponde con un sentido de razonamiento moral. En esta línea, Piaget (1932/1984) se refiere al juicio moral como una estructura cognitiva que nos permite reflexionar y argumentar sobre cómo pensamos que debemos tratar a otros y de cómo los demás nos deben tratar. Identificamos que las maestras tienen un razonamiento orientado hacia el bien común cuando manifiestan su propósito de que los niños pongan en práctica conductas prosociales como ayudar y compartir, pero reconociendo el valor humano y las necesidades de las otras personas a las que ayudan. Por ejemplo, dos docentes enuncian lo siguiente:

M2: se evidencia el trabajo colaborativo desde la ayuda... cómo entre ellos colaboran a prestarse saberes previos para seguir una investigación o dar continuidad a un laboratorio... si ven un amigo que de repente tiene dificultad para algo, también ellos le prestan ideas, les prestan su ayuda... dejamos el espacio, pues ordenado, colaborando entre todos, pensando en el otro grupo que va a venir luego... veo que esa colaboración que muestran en clase se ha abierto y de ellos solos ha partido por ejemplo que acaba el patio y ellos solos agarran las escobas y ayudan a barrer la arena que está en los caminos del arenero...más aun pensando en las personas que siempre nos han ayudado a nosotros a tener un colegio limpio, por ejemplo, las personas de limpieza...quitarle un poco de trabajo a la señora que está limpiando el patio.

M4: Hacerlos partícipes también ayuda a que ellos puedan realmente valorar la importancia de por qué trabajamos esto de las responsabilidades, en la cultura de trabajo, el sentido de comunidad que hay detrás de estas responsabilidades.

Las maestras buscan hacer evidente para los niños el valor social y moral de los actos de reciprocidad, al ayudarlos a reconocer los efectos de sus acciones en las relaciones interpersonales del aula. Según Nucci (2015), el gran logro moral al alcance de los niños entre cuatro y cinco años es construir una noción de reciprocidad justa: debido a que “los niños pequeños generan sus primeras aproximaciones a la moral a partir de sus experiencias directas en interacciones sociales, la principal contribución que pueden ofrecer las escuelas al desarrollo

moral de los niños pequeños es enmarcar adecuadamente esas experiencias morales directas” (p.12). Una situación que permite tener una experiencia moral directa es cuando el niño realiza un acto de transgresión a las relaciones de reciprocidad con sus pares, de modo que este conflicto se puede convertir en una oportunidad para que los maestros ayuden a los niños a dirigir la atención, explícitamente, hacia la naturaleza recíproca de las relaciones sociales (Nucci, 2015). Por ejemplo, una maestra responde a las transgresiones de la reciprocidad de la siguiente manera:

M1: “Tú te lo pasaste comiendo, vas a tener que hacer un trabajo comunitario para todos...los que han limpiado el salón por ti”. Por más que se moleste tienes que hacer que cumpla ese trabajo comunitario haciéndole reflexionar: “amigo hoy vas a doblar servilletas para todos los amigos a la hora del snack”...poner un límite, con amor, con respeto...el adulto tiene que decirle, “lo hago porque te quiero y porque necesito que ayudes también, que colabores con la clase”.

En esta declaración, identificamos que la reciprocidad tiene un sentido de obligatoriedad porque su transgresión genera un desequilibrio en los acuerdos grupales del aula; en este sentido, Piaget propone que la norma busca que la reciprocidad entre las personas se conserve y sea equilibrada en el tiempo (1950/1995). En adición a esto, la maestra además de señalar la transgresión acompaña al niño a corregir la misma, señalándole una sanción para reparar el lazo de reciprocidad, reconociendo que no siempre esta corrección concuerda con los deseos del niño. Pero, además, la maestra busca que el niño reflexione sobre el impacto de su transgresión sobre la reciprocidad construida en la clase, lo que nos lleva a interpretar que la maestra le otorga una intencionalidad moral al respeto de las normas y tiene el propósito de promover la autonomía a partir de la reflexión sobre la razón de la norma. En este sentido, las acciones de la maestra se enmarcan en un enfoque constructivista de la disciplina (Nucci, 2015).

### **3.2 Área 2: Desarrollo de la Capacidad de Cooperar**

En esta siguiente área recogimos las concepciones de las maestras sobre cómo el niño desarrolla la capacidad de cooperación durante su crecimiento con relación a las dimensiones cognitivas, afectivas y sociales. Construimos la categoría: “concepción positiva de la capacidad de cooperar del niño”, pues todas las docentes tienen una imagen positiva del periodo de la infancia comprendida entre los cuatro y cinco años y le otorgan al niño la capacidad de

cooperar. Una de ellas, incluso, manifiesta que los niños desde los dos años ya son capaces de ejecutar acciones cooperativas:

M4: Siento que la cooperación está presente en todas las edades, sólo que es de distinta forma, por ejemplo, en los dos años he visto este interés de armar construcciones...el hecho de traer un material para armar y acercarse al otro y colocarlo en la construcción que está haciendo, yo siento que también se podría hablar de cooperación porque si bien no se están sentando a dialogar una idea o decir vamos a armar esto, siento que hay un interés por participar en la construcción del otro. Porque a veces también siento que mucho se centra la cooperación en el diálogo, en reflexionar juntos, pero también siento que la cooperación también se puede ver desde acciones.

La docente concibe dos manifestaciones de la cooperación en los niños, una que se da a partir de acciones concretas, físicas, procedimentales y otra que se realiza a través de procesos relacionados con el uso del lenguaje y la capacidad discursiva. Si bien los niños a la edad de dos años ya son capaces de compartir recursos, ayudarse, coordinar funciones y planes para lograr una intención conjunta, demostrando un conocimiento mutuo con el otro, esto no quiere decir que ya son capaces de cooperar en sentido estricto, sino más bien, que están ejecutando acciones que son prerrequisito para la cooperación. En la etapa preoperacional del desarrollo, las interacciones aún tienen un equilibrio precario y la permanencia no es continua (Castellaro, 2011; DeVries 1997; DeVries y Zan, 1994). Esto quiere decir que las acciones recíprocas de los niños preoperacionales se sostienen por sentimientos espontáneos, intereses y deseos convergentes que pueden ser efímeros porque no existe un sentido de obligación moral (DeVries, 1997).

Construimos el código: “tránsito del egocentrismo a la toma de perspectiva” pues las maestras reconocen que, en los niños de cuatro y cinco años con los cuales trabajan, este proceso gradual del desarrollo de la cooperación está determinado por el tránsito desde el egocentrismo hacia la capacidad de reconocer la perspectiva del otro y actuar en referencia a ella. Una de ellas menciona lo siguiente:

M1: Lo he visto en el inicio de año, no podían hacer turnos me refiero hasta para hasta lanzar un dado era casi imposible: “*Yo primero, yo primero*” ... Ahora estamos volviendo a tomar juegos de mesa y hay otras estrategias que están

trayendo, el *Fumanchú*, el ceder, que también es una estrategia, el líder diga yaaa tú, tú, tú, ¿yaaa? ¿Están todos de acuerdo?, si uno dice no, bueno, vean como lo solucionan; entonces, siento que ahora tienen nuevas estrategias que están trayendo a la clase y justamente parte de su madurez, es parte de cómo se ha ido desarrollando este año.

A partir de que DeVries (1994) explica que el logro de la toma de perspectiva en el niño requiere un ajuste gradual, construimos el código: “respeto al proceso individual del niño” porque las docentes consideran que debe haber respeto al proceso de aprendizaje y desarrollo del niño porque es un proceso paulatino. Ellas reconocen que no se debe forzar la adquisición de la capacidad de cooperar por respeto a las características individuales del niño. Una maestra lo manifiesta de esta manera:

M5: No le puedo exigir al niño que haga exactamente lo que hace el otro niño que me limpia todos los muebles y los frascos, porque es su proceso... Me preocuparía más bien si hace o no hace, pero si hace mucho o hace poco, no... Ellos están aprendiendo el aspecto social, entonces no podemos pretender que ya comparta como un adulto, como un adolescente.

En esta declaración se reconoce que la capacidad de cooperar del niño depende del nivel cognitivo y social donde se encuentre y, por lo tanto, no es adecuado querer acelerar o anticipar el aprendizaje de esta capacidad, pues no corresponde con su nivel de desarrollo. Al respecto, Cagliari y Giudici (2018) plantean que es contraproducente imponer al niño estructuras de comportamiento ya codificadas, ignorando sus peculiaridades y necesidades específicas. Una maestra coincide con lo planteado por estos autores:

M3: no condicionar: "el si no le prestas no va a ser tu amigo" o "si no le prestas eres malo" o "los niños tienen que compartir", porque no es algo que ellos realmente comprendan de esa manera tan como textual, no es algo que tengan adquirido naturalmente. Será la lucha de un buen tiempo hasta que el niño o la niña termine por entender que en las interacciones con los demás siempre habrá algún punto en el que se tiene que negociar. "El otro, no quiere hacer lo que yo quiero". Entonces me enojo y, bueno, como no quiere hacer lo que yo quiero y no aceptó mi idea, entonces chau, me voy y me toca hacerlo yo a mi modo y

como yo quiero y eso es parte de ese proceso de entender que con el otro hay que negociar y hay que ver si tu idea y la mía pueden juntarse.

Identificamos que las maestras conciben que ciertas conductas sociales son propias del periodo egocéntrico del niño. Por lo tanto, se debe respetar y acompañar este proceso gradual de toma de perspectiva que les permita ir reconociendo los puntos de vista de los demás para negociar y resolver interacciones interpersonales que muestran desequilibrio debido a las metas y propósitos divergentes que tienen los niños (Piaget, 1932/1984, 1964/1991; Kamii y DeVries, 1974). También reconocen que el desarrollo de la capacidad para cooperar en los niños preescolares es un proceso que propone desafíos cognitivos y requiere esfuerzo de los niños para lograr la comprensión interpersonal y también de las maestras para construir estrategias que los ayuden a transitar hacia la adquisición de conductas cooperativas.

También construimos el código “valoración del rol del juego en el desarrollo de la cooperación” debido a que algunas maestras reconocen que los momentos de juego espontáneo y no dirigido por los adultos propician oportunidades para que los niños pongan en práctica habilidades relacionadas a la cooperación como la toma de perspectiva y la negociación:

M3: ... sino que a veces ahí también es el espacio donde ellos juegan con su individualidad...Yo quiero jugar a esto o yo quiero hacer esto; al final del día, todos terminan jugando juntos y proponiendo y haciendo e interactuando. Pero de ahí siempre es la constante confrontación al escuchar al otro e interactuar con el otro y resolver con el otro.

M5: En la hora de patio como las maestras no entramos, yo creo que es el espacio donde alguna manera más se da esta parte de confrontarse para lograr algo juntos. Si bien hablamos de colaboración y cooperación, esta también la discusión en ambas. O sea, yo quiero cooperar, pero también tengo que escuchar al otro, no siempre voy a estar de acuerdo, entonces yo creo que el patio es el espacio autónomo de los niños donde más tienen la oportunidad de confrontarse para la cooperación: construir un juego, lograr crear el espacio de los dinosaurios, ¿Qué vamos a preparar? Se escuchan y todo, pero empiezan: yo quiero esto, yo quiero lo otro. ¿Qué vamos a hacer con esto? ¿venderlo o invitarlo? Es bien rico.

Observamos que existe un reconocimiento sobre el juego libre como una actividad que ofrece oportunidades para que los niños tomen la perspectiva del otro, aprendan a negociar para resolver problemas, llegar a acuerdos y lograr metas comunes. Estas concepciones sobre el aporte del juego libre para el desarrollo de la cooperación coinciden con lo que menciona Killen (1991, citado por Nucci 2015 p.13): "Aproximadamente el 70% de los conflictos de los niños en edad preescolar, durante el juego libre, son resueltos por ellos mismos, ya sea a través de la reconciliación por parte del instigador, o a través de negociaciones y compromisos". Cabe resaltar que el juego promueve en los niños el interés por el otro y el deseo de establecer vínculos socioafectivos y relaciones amistosas. El afecto es un elemento motivacional indisociable en el desarrollo intelectual; esto quiere decir que los vínculos socioafectivos motivan el desarrollo social y moral (DeVries y Zan; 1994). En este sentido, ofrecer oportunidades para jugar, facilita y fortalece el desarrollo de la práctica cooperativa (Ramani y Brownell, 2014).

### **3.3 Área 3: Concepciones sobre el Rol Docente para Promover la Cooperación**

En esta última área analizamos las concepciones de las maestras sobre su rol docente para promover la cooperación a partir de lo que propone la pedagogía constructivista para fomentar la autonomía y el clima sociomoral en las aulas tal como mencionan Piaget (1991), DeVries (1997), DeVries y Zan, (1994), Bandura (1999), Castellaro (2011), Castellaro y Dominino (2011), Holz (2012), Sigelman y Rider (2009), Reeve (2012), Paradise et al. (2014), Adair (2015) y Chatathicoon et al. (2022). A continuación, presentamos las categorías construidas con sus respectivos códigos:

#### **3.3.1 Docente debe tener una concepción positiva del desarrollo del niño**

Creamos el código “valora el respeto mutuo” a partir de que algunas maestras mencionan que la cooperación implica establecer relaciones de respeto mutuo entre el adulto y el niño. Una de ellas indica cómo debe ser la relación entre maestro y niño:

M4: Una maestra que tiene una imagen del niño capaz, una maestra que tiene una relación más horizontal, que realmente se interese por conocer y realmente esté comprometida con el niño, no sólo en temas de aprendizaje, sino realmente en desarrollar también habilidades blandas en él. Una maestra que se interese por la parte emocional del niño, porque siento que, dándole énfasis a la parte más humana, también trabajamos la parte colaborativa (...)

Según Piaget (1932/1984) el respeto mutuo es un sentimiento recíproco por el cual cada individuo atribuye a los demás un valor equivalente al suyo. Esta relación coincide con la visión del maestro constructivista que busca que las relaciones maestro-estudiante y estudiante-estudiante, se establezcan desde el respeto, el cuidado, la confianza y la reciprocidad, pues son básicas para construir un sentido de comunidad en la escuela (Nucci, 2015). En la declaración de la maestra se describe que la relación entre maestro y estudiante es cercana, positiva y en la cual se valora la dimensión afectiva del niño (Battistich & Watson, 2003). Un clima de aula sostenido por este tipo de relaciones apoya la motivación de los niños para seguir una orientación de buena voluntad que a su vez propicia la aparición del “yo” moral (Arsenio y Lover, 1995; citado en Nucci, 2015).

En este mismo contexto, se reconoce la importancia de que el niño coopere con los demás porque valora el beneficio de esta acción para el bien común y que no lo haga solamente por obediencia al adulto. Al preguntarle a la maestra por qué considera que es importante que el niño coopere, ella responde de la siguiente manera:

M2: No porque el adulto le dice: *ayuda, guarda*, o sea, coopera con la cultura de trabajo. Sino realmente de tener esas ganas de valorar la importancia de ayudar porque es parte de mi salón... Muchos niños sin la necesidad de intervención del adulto tienen ese interés por la importancia de dejar el espacio limpio. Se sienten cómodos teniendo un espacio limpio y sienten también esa necesidad de dejarlo para los amigos.

La docente concibe que el niño puede seguir reglas por obediencia a la autoridad que representa el adulto, tal como postula Piaget (1932/ 1984, 1964/1991) cuando se refiere al respeto unilateral; no obstante, la maestra reconoce la capacidad del niño de actuar e interactuar desde una relación de respeto mutuo con los demás, y ser considerado como un sujeto que construye su autonomía y su capacidad de iniciativa y participación, a partir de razonar sobre el valor de la cooperación. De esta manera, las docentes buscan que los niños regulen su comportamiento incentivándolos a reconocer que las necesidades de los otros tienen el mismo valor que las suyas. El hecho de tomar consciencia sobre el valor del otro y actuar en consecuencia es lo que Piaget (1932/ 1984, 1964/1991) denomina una relación de respeto mutuo que es la que engendra la moral de cooperación; mientras que una relación de obediencia o respeto unilateral del niño hacia el adulto engendra la moral de obligación. Si bien Piaget

(1932/1984) plantea que los niños antes de los siete años aún tienen una relación de respeto unilateral hacia los adultos por su nivel de desarrollo cognitivo, el mismo autor menciona que es importante que estén expuestos a experiencias donde prime la interacción entre pares, ya que resulta fundamental para que los niños vayan construyendo esa estructura de respeto mutuo e ir desarrollando capacidades de cooperación para ir formándose como sujetos autónomos moralmente.

También creamos el código: “concibe al niño como competente y agente de su aprendizaje” a partir de que varias de las entrevistadas manifiestan que los maestros deben considerar al niño como competente, es decir reconocer que son capaces de reflexionar y darse cuenta de que sus acciones e ideas cooperativas contribuyen en el logro del bien común. Al respecto, Nucci (2009) señala que el sentido de competencia en el niño se expresa en su interés y esfuerzo por resolver situaciones problemáticas, dominar destrezas y sentirse hábil para establecer y sostener relaciones interpersonales. Estas ideas son mencionadas por una maestra de la siguiente manera:

M5: Yo creo que somos cada vez menos personas que pensamos que en inicial los niños no son capaces, no se dan cuenta, cosa que antes era: ah, no, cómo voy a hablar con ellos de eso, no, que trabajen nomás, ellos están para hacer cosas concretas, pero sí hay mucho de esto abstracto, de esto emocional, de habilidades blandas que tal cual se da desde inicial... Desde la autonomía, desde permitirle al niño hacer lo que es capaz de hacer, o sea lo que está dentro de sus posibilidades, ya es un gran paso para que ellos puedan trabajar de manera colaborativa... de alguna manera todos estamos trabajando autónomamente para el bien de algo, el bien de la clase, el bien de mi pequeño grupo.

Sumado a esto, una maestra considera que el niño debe tener un rol de agente de su aprendizaje, de modo que sus propuestas e iniciativas para cooperar tengan un impacto positivo en el grupo:

M2: Creo que esas acciones si son desde pequeño, él va a ir ganando confianza en sí mismo, que puedo decir mi voz para una acción de colaboración dentro del salón y que es escuchada y que ha sido replicada, y que ha sido actuada y mira lo que hemos logrado.

En las anteriores viñetas, las maestras destacan que las acciones de cooperación contribuyen con la capacidad del niño para ejercer un rol activo en su aprendizaje. Los estudiantes ponen en evidencia su compromiso agente cuando “intentan de manera proactiva crear, mejorar y personalizar las condiciones y circunstancias bajo las cuales aprenden, en lugar de simplemente reaccionar ante ellas como algo dado” (Reeve, 2012 p.161). Reconocemos que las maestras valoran la conducta de los niños de ayudar proactivamente a sus compañeros para lograr el bien común. La actuación de los individuos por propia iniciativa utilizando mecanismos de autoorganización, autorreflexión y autorregulación para cumplir con obligaciones sociales que consideran justas, es lo que Bandura (1999) denomina agencia moral. Podemos afirmar que la confianza de las maestras en la capacidad de competencia y agencia del niño se relaciona con el respeto que tienen hacia los niños como personas y el respeto a la naturaleza progresiva de su desarrollo (DeVries, 1994).

### **3.3.2 Docente debe promover la reflexión en torno a la cooperación**

Creamos el código: “promueve la toma de perspectiva” debido a que identificamos que las maestras conciben que la reflexión facilita que los niños, a partir de la toma de perspectiva social, comiencen a reconocer el valor moral de la responsabilidad y desarrollen un sentido de competencia social en torno a la cooperación para lograr el bien común. Al respecto, dos de las docentes declaran lo siguiente:

M4: ¿Qué pasaría si lo dejamos todo desordenado? ¿Cómo me sentiría? ¿Cómo se sentirían los demás? Entonces, yo tengo que también poner de mi parte y poner ese granito de arena entre todos para poder realmente crear un salón ordenado y limpio para los demás...

El otro código creado: “promueve la valoración de la cooperación”, responde a lo que manifiestan algunas maestras sobre la intención que ellas tienen de facilitar la comprensión del niño sobre la finalidad de la cooperación. Al respecto una maestra menciona lo siguiente:

M4: ...que ellos también sientan que van construyendo sus estrategias de trabajo colaborativo entre ellos y que esas estrategias también podrían servir a los demás...dándole valor al por qué hacemos este tipo de actividades para promover el trabajo colaborativo entre ellos.

M1: pero también siempre una maestra que tenga esa capacidad de poder dialogar con el niño del valor y de la importancia de las cosas, que realmente el niño entienda que hay un detrás no, que, si yo deajo, por ejemplo, desordenado mi salón, eso no me va a beneficiar a mí, ni a los demás. Hacerles conscientes de eso desde el diálogo, desde actitudes amables.

A partir de lo mencionado, identificamos que se busca incentivar a los niños a reflexionar a partir de las acciones que realizan cotidianamente como ayudar y compartir, de modo que comiencen a construir comprensiones en torno al valor social de estas acciones. Al respecto, Piaget (1932/1984) plantea que el niño tiene que experimentar muchas situaciones de cooperación para construir el concepto, es decir, ir de la acción a la reflexión. Sumando a esto, Kohlberg (1966) apela a que los maestros apoyen la comprensión de los niños sobre las convenciones sociales, y, además, que tengan como meta que valores como la responsabilidad sean aceptados por los niños por propia voluntad y decisión como efecto del desarrollo de su autonomía moral.

### **3.3.3 Docente debe mediar las interacciones entre los niños**

Las maestras manifiestan que los niños necesitan mucho acompañamiento a través de la mediación en las interacciones entre pares, debido a que todavía se encuentran en el proceso de adquisición de capacidades para interactuar socialmente de forma efectiva, como, por ejemplo, reconocer la perspectiva del otro y negociar con sus pares para lograr interacciones cooperativas. Varias de las docentes reportan que realizan esta mediación a través de realizar distintas acciones que promuevan el desarrollo de la cooperación, las cuales organizamos en los siguientes códigos: “realiza preguntas abiertas”, “promueve la discusión”, “promueve que los niños resuelvan conflictos”, “propone estrategias de negociación a partir de la toma de perspectiva”, “modela comportamientos cooperativos”, “propone situaciones retadoras”. En las declaraciones de las maestras se evidencian todos estos códigos mencionados:

M4: motivar a los niños a hacerse preguntas entre ellos a poder intervenir desde la idea de otro y creo que eso es súper complejo... y también desde estas preguntas abiertas que hacen las maestras y desde esa apertura que pueden tener, de ser una mediadora.

M1: siempre es la constante confrontación al escuchar al otro e interactuar con el otro y resolver con el otro...como que puede haber también ahí la discusión o puede haber el no estoy de acuerdo, pero yo creo que es parte del socializar con el otro...invitarlos a que acojan también la idea del amigo, pero él quiere hacer esto, pero ¿ustedes que creen? ¿Qué opinan? No, no me gusta, ay, es que, si se cierran, pero ahí, la maestra tiene que intervenir para acompañarlos en esto, buscar un equilibrio y una armonía en el trabajo en grupo.

M2: viendo también la etapa en la que están los niños, quizás no encuentran maneras amables o estrategias de cómo interactuar o cómo comunicarse con el otro, que justamente choca con el trabajo colaborativo...pero a veces sí es importante que el maestro, un poco modele sus interacciones, o incluso entre a este rol de juego, sin invadir, sin tampoco resolver al 100%, pero de alguna manera hacer ese ejemplo durante el juego de cómo acercarme a los demás, cómo pedir las cosas, cómo organizarme, cómo ponerme de acuerdo y poquito a poquito ir dejando más ese espacio a ellos, obviamente, creo que depende mucho de la edad, depende del tiempo.

Las docentes declaran que tienen la intención de proponer situaciones que desafíen el razonamiento de los niños y los motiven a poner en práctica la capacidad de toma de perspectiva y estrategias de negociación para resolver conflictos. Así lo manifiestan dos maestras:

M1: el hecho de poner una cartulina para un grupo de cuatro y que logren primero hacer un dibujo en base a las ideas de todo el grupo, siento que una sola cartulina los invitó a pensar en el espacio del otro...Esa cartulina los invitaba a mezclar espacios, hacer ver tu espacio, a que a tu dibujo se una al dibujo del otro y que lo acepte, el dar ideas, el complementar el dibujo, es un trabajo en colaboración/ entonces tienes que pensar también en el material, en los recursos y en la propuesta, que genere estos encuentros...algo que permita este encuentro de miradas para que se dé esta colaboración, la maestra tiene que acompañar.

M5: Plantear estrategias que los inviten a trabajar juntos. ¿Qué les parece si dibujamos? -aunque también cada uno puede chapar su hoja, pero ahí tenemos

estrategias bien concretas, poner un solo papel, poner un solo lápiz y los cuatro tenemos que llegar a un acuerdo. ¿Se van a pelear por el lápiz? Si, que se peleen, porque es buena también la discusión , es necesaria porque también los chicos empiezan a poner límites, a negociar, que es fundamental también en la colaboración, en la confrontación.

En base a las viñetas anteriores, cabe reconocer que la cooperación, como aprendizaje, implica un proceso de reflexión individual que se lleva a cabo a partir de un conflicto sociocognitivo que desafía al individuo a tomar en cuenta el punto de vista de la otra persona y negociar con ella para restablecer el equilibrio en el propio pensamiento, tal como afirma Piaget (1932/1984). En este sentido, es muy importante que los niños experimenten situaciones de confrontación con sus pares para desarrollar las habilidades necesarias para lograr cooperar.

Las maestras dan cuenta que actúan como mediadoras ayudando a los niños a identificar los orígenes de un conflicto, tomar en cuenta la perspectiva del otro, llegar a soluciones que satisfagan a los involucrados, y desarrollar su autonomía moral dentro de un ambiente cálido, seguro y de respeto mutuo; según Nucci (2015), estas acciones docentes pueden desempeñar un papel fundamental en el fomento del crecimiento moral autónomo de los niños pequeños. Al permitir que los niños comprendan por qué los acuerdos y la cooperación son necesarios, y al guiarlos en la toma de decisiones sobre cómo alcanzar objetivos comunes, los maestros siguen una orientación constructivista del desarrollo moral de los niños (DeVries y Zan,1994).

### **3.3.4 Docente debe ser reflexivo**

Creamos los códigos: “interpreta la conducta de los niños”, “abierto a la escucha”, debido a que varias de las docentes manifestaron que es parte del rol docente adoptar una postura reflexiva y de escucha auténtica hacia los niños para lograr interpretar sus conductas, reconocer la influencia de los factores que impactan en su desarrollo e identificar sus intenciones durante las interacciones sociales. El código “interpreta la conducta de los niños” lo evidencian los reportes de algunas maestras cuando brindan razones para explicar las dificultades de los niños para cooperar con los demás:

M2: En mi clase tengo un niño que muy poco colabora con la clase y con el mismo, ahí ya también me preocupo, pero claro, es un niño súper atendido; entonces eso me demuestra que no se le ha dado la oportunidad a él, esa capacidad o esa confianza de yo sé que tú puedes, no solamente en ganar

autonomía, sino que pueden asumir retos como grupo para hacer una tarea definida.

M1: Porque yo creo que en casa no lo invitan a realizarlo o porque simplemente no ordenan, no limpian, no guardan en sus casas y ese dejar que ellos no lo hagan nos cuesta a nosotras hacer que lo hagan...porque viene de un trabajo de casa, de una pandemia que han sido muy flexibles y permisivos porque de repente han estado trabajando virtual, o porque no han estado o porque ya más rápido es yo lo ordeno. Nadie le ha puesto un límite, o sea, no lo han invitado a escuchar a los amigos, a esperar. Es un niño que de repente, ni hermanos tiene porque hasta con los que tienen hermanos ya logran pasar esa barrera de “tengo que esperar a que le sirva la comida al otro y después a mí”.

M3: La maestra no está entendiendo que este niño está en un proceso, como nosotros, que vinimos con niños de una pandemia, niños, que claramente, nada que ver con interacción con otros niños, ni siquiera ya a nivel espontáneo.

M5: ...a pesar de las discusiones, peleas, lo que pueda pasar, los cuatro se mantengan dentro lo posible juntos, y un así no está mal ni me parece raro que uno o dos se abran, porque es parte de, o sea de la desconexión con la motivación, por la misma experiencia, porque más pequeños son, más difícil es sostener una actividad donde tú no eres completamente el centro.

Podemos analizar el nivel de reflexividad que las maestras reportan, a partir de los hallazgos que Golbeck & Young (1999) encontraron sobre las concepciones de maestros en torno al aprendizaje y desarrollo de los niños de edad preescolar en una investigación con docentes de nivel inicial. Ellos identificaron que los profesores experimentados brindaron respuestas más detalladas para explicar situaciones problemáticas en el desarrollo de los niños, pues integraron mecanismos causales de una manera más compleja, especificaron más determinantes del desarrollo y proporcionaron una mejor coordinación de eventos pasados y presentes. En las declaraciones de las maestras de nuestro estudio, observamos que elaboran razones para explicar las dificultades de los niños en torno a la cooperación poniendo en relación temas de crianza en el hogar, experiencias de socialización previas, características de la dinámica y composición familiar, factores contextuales o coyunturales, y el conocimiento y

comprensión de la maestra sobre el nivel de desarrollo del niño. Según Golbeck & Young (1999), los maestros que lograron coordinar distintas perspectivas para explicar situaciones problemáticas de los niños probablemente poseen mayor conocimiento teórico sobre el desarrollo cognitivo, afectivo y social del niño y también han construido estas comprensiones durante la práctica docente. Respecto al código: “abierto a la escucha”, una maestra declara que su experiencia docente le ha permitido reconocer la importancia de la capacidad de escucha hacia el niño:

M5: mirar con más calma lo que pasa. Algo que el cole y el nido me enseñó un montón es como agudizar la vista a lo que traen los niños, de verdad escuchar bien clarito, ¿a qué se refiere con que yo lo tenía primero? ¿me está engañando o de verdad lo tenía primero? cosas así, detenerse un poco más.

Podemos relacionar esta capacidad de escucha, con una búsqueda de establecer una moral de respeto recíproco entre el niño y el maestro, en donde los adultos reconocen el valor del niño como un interlocutor que merece interés, respeto y empatía (Cagliari y Giudici, 2018). Al respecto, Noddings (2009) argumenta que una conversación cotidiana entre maestro y estudiante que mantiene estos requisitos se hace necesaria y valiosa para la educación moral. Las maestras reconocen que este tipo de relación de escucha respetuosa con el niño corresponde con el rol docente que apoya el potencial de crecimiento del niño para desarrollar una moral autónoma.

De esta manera, algunas maestras cuestionan el accionar docente que, en lugar de establecer una escucha respetuosa hacia el niño, impone conductas prefabricadas sin esperar que el niño las razone y las haga suyas por convicción. Al presentarles una situación simulada en donde una docente busca imponer a un niño la conducta de compartir un juguete con un compañero, algunas maestras analizan y objetan este accionar de las siguientes maneras:

M2: Siento que la maestra al menos se pregunta para enterarse, quizás de lo que ha venido ocurriendo y conocer más...no sé si él está triste porque ella le dice, dile que estás triste, pero yo no sé si el niño realmente está triste, porque para mí él está como enojado y también está poniéndole quizás una emoción, un sentimiento que no está pasando, ¿En qué situaciones se dan, en qué contexto se da? para ayudarlos también a resolver y a reflexionar, juntos.

M4: Quizás indagaría un poquito más sobre su contexto familiar antes de decir no es lo correcto lo que estás haciendo, me informaría un poco más... Preguntaría, más que por qué le arrebataste el juguete, preguntaría cuéntenme ¿qué ha pasado? Que cada uno pueda decir lo que sucedió luego ¿también cómo se sintió?... ella, ya de frente, dice José se enojará y no será tu amigo. Como que ya pone en palabras los sentimientos de los niños sin saber si realmente se sienten así.

Lo expresado por las maestras resalta la importancia de buscar comprender el razonamiento de los niños tomando en cuenta las características de la etapa de desarrollo en la que se encuentran. De esta manera, el maestro constructivista es consciente de las limitaciones cognitivas de los niños preoperacionales al momento de pensar y reconocer la propia perspectiva y las perspectivas de los otros, que le dificultan, por ejemplo, distinguir la acción de la intención en situaciones donde sufre la usurpación intencional o accidental de sus derechos. Por este motivo, el maestro constructivista utiliza técnicas de mediación de conflictos como preguntar honestamente qué piensan los niños e incentivarlos a reflexionar sobre sus sentimientos y tendencias de reacción. El maestro respeta los sentimientos de los niños, haciéndoles saber que reconoce cómo se sienten (DeVries, 2000).

Además, elaboramos el código “cuestiona el rol controlador del maestro”, en razón a que las maestras reconocen que ciertas acciones del docente pueden menoscabar el desarrollo de la cooperación como, por ejemplo, imponer conductas sin promover la reflexión, intentar manipular las emociones del niño o querer acelerar procesos de aprendizaje. Ante estas situaciones se apela a que los niños realicen acciones cooperativas, pero siempre a partir de la reflexión. Al presentarles a las maestras un caso ficticio en donde una docente busca imponer y condicionar una conducta a un niño para resolver un conflicto con sus pares, algunas participantes prueban este accionar de las siguientes maneras:

M1: no lo puedes obligar a que comparta, tienes que hacer que él quiera finalmente y que entienda por qué es importante...ahí ella dice, devuélveselo, Carlos, ahí le está dando como una orden y lo que debería intentar es que él lo devuelva reflexionando que su acción estuvo mal.

M3: por ejemplo, el condicionamiento a nivel emocional, que es algo en lo que caemos a veces mucho “se va a enojar y no va a ser tu amigo”.

Estas acciones, identificadas como contraproducentes para el desarrollo de la capacidad reflexiva del niño, corresponden con el rol que el maestro ejerce desde la moral heterónoma, en donde el adulto ejerce el control del comportamiento del niño, transmitiéndole reglas e instrucciones de conductas ya prefiguradas, que en algunas ocasiones tienen un carácter punitivo y hostil (DeVries et al., 2000). Ante este tipo de control por parte del adulto, los niños pueden reaccionar con una actitud sumisa al dominio, adquirir sentimientos de inferioridad y de falta de confianza en sí mismos, y demostrar poca motivación para pensar en las razones de las reglas (DeVries, 1994).

Una de las docentes resalta que muchas veces los docentes se sienten inseguros de brindar espacios de autonomía y toma de decisiones para los niños porque tienen la postura de que son ellos quienes deben ejercer el control total de la clase:

M4: Hay mucho temor de darles espacios a los niños para tener iniciativa de liderar. A veces siento que nuestro rol de maestro a veces sentimos que perdemos autoridad, sentimos que el hecho de hacerles más partícipes a los niños podría chocar con el rol que nosotros tenemos la verdad, nosotros somos los que mandamos en el salón, eso es algo que es muy generalizado, y por ese motivo siento que se acortan los espacios de trabajo colaborativo, porque también el mismo docente, no los fomenta.

La concepción del maestro como dueño del conocimiento y de la autoridad sobre los alumnos puede tener consecuencias perjudiciales en el ambiente de aprendizaje. Cuando un docente se percibe a sí mismo como la fuente única de conocimiento y autoridad en el aula, tiende a ejercer un control excesivo sobre la dinámica de la clase. Esto puede limitar las interacciones entre los niños, ya que el maestro monopoliza el espacio comunicativo y dirige todas las actividades de manera unilateral. Este enfoque puede fomentar actitudes individualistas y competitivas entre los estudiantes en lugar de colaborar y aprender juntos (Palmieri & Branco, 2007; Chatathicoon et al., 2022), lo que va en desmedro del desarrollo de la autonomía y de la capacidad de cooperación en los niños. En este sentido, se hace necesario cuestionar el rol docente que prioriza el trabajo individual por sobre el colectivo como forma de sofocar los posibles conflictos entre los pares. Esta postura del docente provoca que las interacciones entre los niños se silencien y da como resultado una atmósfera sociomoral en donde no hay confrontación de ideas, lo que debilita la motivación de los niños para interactuar y desarrollar la capacidad de cooperar (DeVries y Zan, 1994).

En el caso de los reportes recogidos, identificamos que existen concepciones que están en sintonía con lo que hace un maestro constructivista, ya que varias docentes declaran que alientan a los niños a autorregular sus conductas, es decir, a actuar autónomamente y por lo tanto apelan a que el niño logre cooperar más que a obedecer sin cuestionar o sin analizar la justificación de las reglas.

A modo de síntesis, podemos afirmar que las maestras buscan superar una relación heterónoma en el clima moral del aula, para construir un clima sociomoral con autonomía. Es decir, tienen la intención de transitar del respeto unilateral a un respeto mutuo entre maestros y niños y hacia los pares, de pasar del castigo a una sanción que se realiza para reparar el lazo de reciprocidad, y de superar una obediencia por miedo al castigo o por presión social y pasar a una de relación de cooperación en donde la estrategia consiste en hacer preguntas en lugar de simplemente decir, sugerir en lugar de imponer demandas y persuadir en lugar de ejercer control. Esta es una aproximación pedagógica efectiva que fomenta el pensamiento crítico y la autonomía de los estudiantes (DeVries y Zan, 1994). Cabe recordar que según Piaget (1932, 1984), los niños antes de los 7 años son heterónomos por naturaleza, por lo tanto, el respeto recíproco y la cooperación son logros que los niños pueden alcanzar recién después de esa edad. No obstante, es importante reconocer que los niños antes de los 7 años ya son capaces de elaborar pensamientos morales en un nivel “intuitivo” en relación con transgresiones morales que afectan la equidad y bienestar de los demás (Turiel, 1983). Por lo tanto, los niños, en sus interacciones recíprocas, van desarrollando progresivamente las conductas que son prerequisites para lograr cooperar, como el descentramiento, la reciprocidad y la conservación.

## CONCLUSIONES

En base a los resultados obtenidos, a continuación, se presentan las siguientes conclusiones organizadas en temas.

### 1. Concepciones sobre el desarrollo:

Las maestras consideran que los niños de cuatro y cinco años son capaces de cooperar porque demuestran comportamientos que son prerequisites como la reciprocidad, el reconocimiento de la perspectiva del otro y la conservación de roles cuando trabajan en equipo para el logro de una meta colectiva o cuando asumen una responsabilidad individual que beneficia al grupo. No obstante, todas las maestras consideran que los niños se encuentran transitando del egocentrismo a la toma de perspectiva, y, por lo tanto, necesitan de la mediación y modelado para establecer interacciones que promuevan la cooperación. Según las teorías sobre el desarrollo, los niños de estas edades aún no son capaces de cooperar, pero como el desarrollo es un proceso gradual y acumulativo, ya demuestran, aunque de forma inestable e inconstante, estos comportamientos en sus interacciones sociales. De esta manera, podemos afirmar que las entrevistadas no tienen claridad conceptual sobre la etapa de desarrollo en la que se puede hablar propiamente de cooperación y atribuyen a los niños mayores capacidades de las que en realidad tienen.

### 2. Concepciones sobre la cooperación:

Todas las maestras evidencian la intención de promover el desarrollo moral del niño a través de sus acciones docentes que apoyan el desarrollo de la cooperación. Uno de los valores morales más representativos que reportan como finalidad de la cooperación es la responsabilidad social para el logro del bien común, el cual se logra cuando la tarea o responsabilidad asumida por el niño beneficia al grupo. Las maestras reportan sus concepciones sobre la cooperación en mayor medida desde su práctica profesional y no desde referentes teóricos específicos.

### 3. Concepciones sobre el rol del maestro que apoya el desarrollo de la cooperación:

Las maestras conciben que su rol se caracteriza por asumir la responsabilidad de propiciar experiencias significativas que alienten las relaciones recíprocas entre los niños. De la mano con lo anterior, también consideran que su función es promover y mediar el rol activo y la capacidad reflexiva del niño para comprometerse con las actividades y responsabilidades

que benefician al grupo. De sus declaraciones se colige que tienen el objetivo de construir una atmósfera sociomoral de respeto, confianza, compromiso, reciprocidad y comprensión que fomente el desarrollo cognitivo, social y moral de los niños. Las acciones pedagógicas que reportan realizar para promover la cooperación corresponden con los lineamientos de una educación constructivista de apoyo a la autonomía.



## RECOMENDACIONES

Los resultados de este estudio generan nuevas interrogantes sobre las concepciones docentes sobre el desarrollo de la cooperación, por lo que seguidamente se plantean algunas recomendaciones para abordar estas cuestiones.

En cuanto a la formación inicial y continua del docente se recomienda:

- Establecer actividades de reflexión en donde se revisen y discutan las ideas y hallazgos que brinda la literatura especializada sobre el desarrollo moral de los niños y a partir de ello, analizar casos de la propia práctica de los maestros. Esto permitirá obtener mayor claridad conceptual que facilite a los profesores reconocer sus propias concepciones sobre el desarrollo de la cooperación, y la influencia que éstas pueden ejercer en sus decisiones pedagógicas. Se espera que estos espacios de reflexión promuevan que los maestros se orienten hacia un rol que apoye el desarrollo de la cooperación y la autonomía pues constituyen las bases de la educación constructivista.
- Evaluar la pertinencia de las metas de desarrollo que los docentes esperan que los niños del nivel preescolar logren y la correspondencia de estas metas con las propuestas de aprendizaje que les ofrecen.

Respecto a futuros estudios se recomienda:

- Establecer una muestra comparativa entre docentes en formación y docentes en aula para identificar la influencia de la experiencia práctica en las concepciones de los maestros.
- Investigar la relación entre las concepciones del docente y el enfoque pedagógico del centro educativo, entrevistando a los directivos para conocer sus concepciones y analizando los medios de socialización de la propuesta curricular del colegio.
- Comparar las concepciones sobre el desarrollo de la cooperación de maestros de nivel inicial de escuelas privadas y públicas para identificar la relación existente entre las concepciones docentes y variables relacionadas con las características socioeconómicas del colegio como recursos humanos, infraestructura, carga horaria, número de estudiantes por aula, entre otros.

- Finalmente, para próximos estudios con docentes de nivel inicial, se considera importante incorporar otras técnicas tales como observación en el aula de modo que se puedan comparar lo que reportan hacer los maestros con lo que sucede en su práctica docente concreta.



## REFERENCIAS

- 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>
- Bandura, A. (1999). Moral Disengagement in the Perpetration of Inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), 193–209. [https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0303\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0303_3)
- Basto, S. & López, B. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y Educadores*, 13(2), 275-29
- Battistich, V., y Watson, M. (2003). Fostering social development in preschool and the early elementary grades through co-operative classroom activities. In *Co-operative learning* (pp. 19-35). Routledge.
- Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 13 (1), 35-56. <http://www.red-u.net>
- Branco, A; Barreto, A; Barrios, A. (2018). Educational Practices and Young Children's Socio-Moral Development: A Cultural Psychological Approach. En M. Fleer, B. van Oers (eds.), *International Handbook of Early Childhood Education*, Springer International Handbooks of Education.
- Braun, V. and Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). pp. 77-101.
- Cagliari, P. y Giudici C. (2018). Pedagogy Has Children's Voice: The Educational Experience of the Reggio Emilia Municipal Infant-Toddler Centres and Preschools. En: M. Fleer, B. van Oers (eds.), *International Handbook of Early Childhood Education*. Springer International Handbooks of Education. [https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7\\_75](https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7_75)
- Calderhead, J. (1996). Teachers Beliefs and Knowledge. En D. Berliner, y R. Calfee (Eds.) *Handbook of Educational Psychology*. New York: MacMillan Library Reference USA, 709-725.
- Castellaro, Mariano y Dominino, Martín (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. [fecha de Consulta 23 de julio de 2022]. ISSN: 0187-7690. Disponible en: <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., & Ya-amphan, D. (2022). Early Childhood Cooperative Behaviors through HighScope Approach in Thailand. *FWU Journal of Social Sciences*, 16(Vol. 16, No.1), 1–18. <http://doi.org/10.51709/19951272/Spring2022/1>
- Clark, C., y Peterson, P. (1986). Teachers' thought process . In M. Wittrock (Fd.), *Handbook of research on teaching*, (3rd ed.) (pp. 255-296). New York: Macmillan.
- Contreras, L. (1998). Resolución de problemas: Un análisis exploratorio de las concepciones de los profesores acerca de su papel en el aula. Tesis doctoral, Universidad de Huelva.
- Correa-Chávez M., Mejía-Arauz R. & Rogoff, B. (2015) *Advances in Child Development and Behavior: Children learn by observing and contributing to Family and Community endeavors: A Cultural Paradigm*. University of Denver, Colorado, USA: Elsevier.
- Da Ponte, J. (1994). Mathematics teachers' professional knowledge (plenary conference). In J. P. Ponte & J. F. Matos (Orgs.), *Proceedings of the XVIII International Conference for the Psychology of Mathematics Education (PME)* (Vol. I, pp. 195-210), Lisbon, Portugal.
- Da Ponte, J. (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros. En: K. Krainer, K. y F. Gorffree (Eds.) *On research in teacher education: From a study of teaching practices to issues in teacher education* (pp. 43 – 50). Osnabrück: Forschungsinstitut für Mathematikdidaktik.
- De Vicenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y educadores*, 12(2). Recuperado de:<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/sabana/index.php/eye/article/viewArticle/1487>
- DeVries, R. (2000). The Teacher's Role in Establishing a Constructivist Sociomoral Atmosphere. *Scholastic Early Childhood Today* 14 no7 12-14 Ap 2000
- DeVries, R; Hildebrandt, C; Betty Zan, B (2000) Constructivist Early Education for Moral Development, *Early Education and Development*, 11:1, 9-35, DOI: [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., & Zan, B. (1995). Creating a Constructivist Classroom Atmosphere. *Young Children*, 51(1), 4–13. <http://www.jstor.org/stable/42727116>
- DeVries, R., & Zan, B. (1994). *Moral classrooms, moral children: Creating a constructivist atmosphere in early education*. New York: Teachers College Press.
- Eisenberg, N., Eggum, N. y Di Giunta, L. (2010). Empathy-Related Responding: Associations with Prosocial Behavior, Aggression, and Intergroup Relations. *Social Issues and Policy Review*, 4: 143-180. doi: 10.1111/j.1751-2409.2010.01020.x

- Garaigordobil, M. (2002). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil. Juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2013). Una propuesta de juego cooperativo y creativo para niños y niñas de Educación Infantil. *Entre Líneas: Revista Especializada En Psicomotricidad*, no 31(November 2013), 5–12.
- Golbeck, S. y Young, E. (1999). Early childhood educators' conceptions of development: a comparison of preservice and in-service teachers, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 20:3, 301-315, DOI:10.1080/0163638990200308
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Sexta Edición. McGraw Hill.
- Hersh, R., Reimer, J. y Paolitto, D. (1998). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Jiménez, A. y Feliciano, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, 64(233), 105–122. <http://www.jstor.org/stable/23765975>
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El Aprendizaje Cooperativo en el Aula*. Paidós.
- Kerman, B. (2016). Un estudio descriptivo de las creencias docentes acerca del fenómeno bullying. *European Scientific Journal*, 23-34
- Kohlberg, L. (1966). Moral education in the schools: a developmental view. *The School Review*, 74, 1, 1-30
- López, B. y Basto, S. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y Educadores*, 13(2), 275-291.
- Li, P., Jin, X., Liao, Y., Li, Y., Shen, M., & He, J. (2019). Cooperation turns preschoolers into flexible perspective takers. *Cognitive Development*, 52(October), 100823. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2019.100823>
- Ministerio de Educación. (2014). *Marco del buen desempeño docente*. Lima- Perú. <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- Ministerio de Educación. (2017). *Programa Curricular de Educación Inicial*. Lima. [http://www.ugelchinchu.gob.pe/wp-content/uploads/2016/12/649-2016-MINEDU-PARTE-1-17-12-2016-01\\_14\\_54-RM-Nº-649-2016-MINEDU-parte-1.pdf](http://www.ugelchinchu.gob.pe/wp-content/uploads/2016/12/649-2016-MINEDU-PARTE-1-17-12-2016-01_14_54-RM-Nº-649-2016-MINEDU-parte-1.pdf)
- Ministerio de Educación. (2019). Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica. Ferrándiz Salazar, Jimena (Ministerio de Educación, 2019-11) “¿Por qué medir la calidad de los ambientes preescolares y el desarrollo temprano?: resultados de la Medición de la calidad de los entornos de aprendizaje y desarrollo temprano (MELQO 2017)”.
- Nóblega, M., Vera, A., Gutierrez, G., y Otiniano, F. (2020). *Criterios de Homologación de Investigación*. Obtenido de Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de

Psicología:[https://assets.websitefiles.com/618ed5b1575fd9c8e7a2f3a5/61b3c43fec09f11fe3c5ff74\\_chipinvestigaciones-cualitativas-2020.pdf](https://assets.websitefiles.com/618ed5b1575fd9c8e7a2f3a5/61b3c43fec09f11fe3c5ff74_chipinvestigaciones-cualitativas-2020.pdf)

- Noddings, N. (2009). *La educación moral. Propuesta alternativa para la educación del carácter*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Nucci, L. (2009). *Nice is not enough. Facilitating moral development* New Jersey: Pearson.
- Nucci, L. (2015). Facilitando el desarrollo moral a través del clima escolar y la disciplina constructivista. *Postconvencionales*, 9, 1-27.
- Pajares, M. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- 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)*, Volume 11(Julho/Dezembro), 365–378.
- Paradise, R., Mejía-Arauz, R., Silva, G., Dexter, L., & 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>
- Perafán, G. (2005). La investigación acerca de los procesos de pensamiento de los docentes: Orígenes y desarrollo. En Perafán, G. y Adúriz, A. (Coomp.), *Pensamiento y conocimiento de los profesores: debates y perspectivas internacionales* (15-31). Bellaterra, España: Universidad Pedagógica Nacional.
- 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).
- Piaget, J. (1995). Logical operations and social life. In J. Piaget (Ed.), *Sociological studies*. New York: Routledge. (Originally published 1945).
- Piaget, J. (1995). *Sociological studies*. New York: Routledge. (Originally published 1928 & 1977)
- Piaget, J. (1995). Explanation in sociology. In J. Piaget (Ed.), *Sociological studies*. New York: Routledge. (Originally published 1950)
- Pratt, D. (1992). Conceptions of Teaching. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 203–220. <https://doi.org/10.1177/074171369204200401>
- Prieto, M. y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estud. pedagóg.* [online]. 2008, vol.34, n.2, pp.245-262. ISSN 0718-0705. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200015>.
- Ramani, G. y Brownell, C. (2014). Preschoolers' cooperative problem solving: Integrating play and problem solving. *Journal of Early Childhood Research*, 12(1), 92-108.

- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (Chpt. 7, pp. 149-172). New York: Springer.
- Richardson, V. (2003). Preservice teachers' beliefs. In J. Raths & A. McAninch (Eds.), *Teacher beliefs and teacher education. Advances in teacher education*. Greenwich, CT: Information Age Publishers.
- Robinson, O. C. (2014). Sampling in interview-based qualitative research: A theoretical and practical guide. *Qualitative Research in Psychology*, 11(1), 25–41. <https://doi.org/10.1080/14780887.2013.801543>
- Sanchez, D. (2023, mayo, 29). *El rol docente en el fomento del aprendizaje cooperativo en niños de nivel inicial*. [Tesis de maestría]. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Sharan, Y. y Shlom, S. (2004). El desarrollo del aprendizaje cooperativo a través de la investigación en grupo. New York: colaboración edición pedagógica.
- Sigelman, C. y Rider, E. (2009). *Life-Span Human Development* (Sixth edit). Wadsworth, Cengage Learning.
- Thompson, A. (1992). Teacher's beliefs and conceptions: a synthesis of the Research. En D. Grouws (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 127-146). Nueva York: Macmillan.
- Tomasello, M., & Vaish, A. (2013). Origins of human cooperation and morality. *Annual Review of Psychology*, 64, 231–255. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143812>
- Tomasello, M., & Hamann, K. (2012). The 37th Sir Frederick Bartlett Lecture: Collaboration in Young Children. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 65(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/17470218.2011.608853>
- Turiel, E. (1983). El desarrollo del conocimiento social. *Moralidad y convención*. Debate.
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la Investigación Social*. México: Editorial Mc. Graw Hill
- Vosniadou, S. (2000). Cómo aprenden los niños. *Academia Internacional de Educación Oficina Internacional de Educación*, 38.
- Willig, C. (2013). *EBOOK: introducing qualitative research in psychology*. McGraw-hill education (UK).
- Zill, N., Resnick, G., Kim, K., O'Donnell, K., Sorongon, A., McKey, R. H., et al. (2003). *Head Start FACES 2000: A whole-child perspective on program performance*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Administration on Children, Youth, and Families.

## ANEXO 1

## Ficha Sociodemográfica

**Nombre:** \_\_\_\_\_ **Código:** \_\_\_\_\_

**Edad:** \_\_\_\_\_

**Formación profesional:** Educación Inicial \_\_\_\_\_ Otra especialidad: \_\_\_\_\_

Institución

Universidad: \_\_\_\_\_

Instituto Superior Pedagógico: \_\_\_\_\_

Otro: \_\_\_\_\_

Tipo: Público: \_\_\_\_\_ Privado: \_\_\_\_\_

**Años totales en la docencia:** \_\_\_\_\_

**Años de docencia con niños de 4 y/o 5 años:** \_\_\_\_\_

**Años de docencia en este colegio:** \_\_\_\_\_

**Enumera en orden de importancia (en donde 1 es lo más importante), el medio donde más has aprendido sobre el tema de la cooperación en el aula**

1. Formación profesional: \_\_\_\_\_

2. Capacitaciones: \_\_\_\_\_

3. Trabajo en el aula: \_\_\_\_\_

4. Reflexión con otros educadores: \_\_\_\_\_

5. Otro: \_\_\_\_\_

¿Qué porcentaje depende exclusivamente de ti en el diseño de las actividades de aprendizaje?: \_\_\_\_\_

## ANEXO 2

### Guía de entrevista

#### Concepciones de las maestras de nivel inicial sobre el desarrollo de la cooperación en el aula.

La siguiente entrevista tiene como finalidad recoger sus opiniones acerca del desarrollo de la cooperación en aulas de nivel inicial. Recuerde que puede retirarse de la investigación en cualquier momento sin que esto sea perjudicial para usted en ninguna medida, o abstenerse de responder cualquier pregunta.

Área	Descripción	Preguntas
1. Concepciones sobre el concepto de cooperación	Tiene como objetivo explorar las concepciones del maestro sobre la cooperación, cómo la comprende, con qué otros conceptos la asocian o la diferencia, y cómo la vincula con los objetivos pedagógicos para los niños de edad preescolar.	<p>En la página web del colegio se menciona que una de las habilidades que construyen los niños de nivel inicial es el trabajo colaborativo.</p> <p>¿Nos puedes contar qué significa trabajar colaborativamente según la propuesta del colegio?</p> <p>¿Qué opinas de esa propuesta?</p> <p>¿Si pudieras modificarla qué cambiarías?</p> <p>Por otro lado, cuando hablamos de colaboración, también surgen otras palabras como ayudar y cooperar. ¿Encuentras alguna relación entre colaborar, ayudar y cooperar? ¿Para ti significan lo mismo o son diferentes?</p> <p>Después de todo lo que nos has mencionado ¿Que sería para ti la cooperación?</p>

		<p>Conversemos ahora sobre la importancia de la cooperación en el aprendizaje de los niños ¿Por qué crees que tus alumnos deben aprender a cooperar? o ¿Qué aporta en la vida del niño el ser capaz de cooperar?</p>
<p>2. Desarrollo de la capacidad de cooperar</p>	<p>Tiene como objetivo explorar las concepciones sobre cómo se desarrolla la cooperación en relación con las dimensiones cognitivas, afectivas y sociales del niño y qué conductas están asociadas a ella.</p>	<p>Ahora vamos a hablar sobre cómo los niños desarrollan la capacidad de cooperar. Hay profesores y autores que plantean que los niños de 4 y 5 años no son capaces de cooperar. Otros dicen que sí son capaces, incluso desde edades previas. ¿Tú qué piensas? ¿Alguna de estas posturas tiene la razón? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué?</p> <p>¿Cómo te das cuenta de que un niño de tu clase está cooperando? ¿Qué acciones o palabras del niño te hacen pensar que está cooperando?</p> <p>Por otro lado ¿Tienes niños que tengan dificultades para cooperar con los demás? Si es así ¿Por qué crees que a ese niño le es difícil cooperar?</p> <p>A continuación, te voy a mostrar una situación que podría pasar en la cotidianidad del colegio, luego te haré unas preguntas.</p> <p><b>Situación 1:</b></p> <p>Miguel tiene 4 años. Durante las actividades grupales casi siempre tiene conflictos con los demás niños. Siempre quiere ser el primero en usar los materiales y busca imponer sus ideas a los demás. Cuando las cosas no se hacen a su modo, usualmente llora, quita a la fuerza los materiales a los demás o se aparta de la actividad. Los otros niños ya no quieren realizar actividades con él por estas actitudes. La maestra piensa que Miguel es egoísta y que, por su bien,</p>

		<p>debe obligarlo a compartir.</p> <p>¿Por qué crees que Miguel actúa así?</p> <p>¿Qué opinas de lo que piensa la maestra? ¿Qué harías en el lugar de esta maestra? ¿Por qué?</p>
<p>3. Concepciones sobre el rol docente, estrategias pedagógicas y la solución de problemas</p>	<p>Se busca conocer las concepciones de la maestra sobre su rol con relación a la cooperación, cómo la implementa en el aula, las razones de las estrategias seleccionadas, la manera de evaluarla, el abordaje de situaciones problemáticas a través de la cooperación y los objetivos que busca alcanzar al solucionar dicha situación (controlar o promover la autonomía) y cuáles son sus razones para optar por una u otra forma de interacción con el niño.</p>	<p>En esta última parte de la entrevista vamos a conversar sobre lo que hacen las maestras para promover el desarrollo de la cooperación en los niños. A continuación, te voy a mostrar una situación que podría pasar en la cotidianidad del colegio, luego te haré unas preguntas.</p> <p><b>Situación 2:</b></p> <p>Alejandra es maestra de Kínder y decide realizar una actividad que promueva la cooperación para un grupo de 4 niños de 5 años de edad. Alejandra les propone construir una sola casa usando bloques de madera en la zona de juego de construcción. Los niños se entusiasman con la idea, pero no todos quieren trabajar juntos. Tres niños se asocian y comienzan a construir, el otro niño separa unos bloques y se pone a trabajar individualmente. Pasado unos minutos, el grupo de tres niños no logra mantenerse unido y uno de ellos decide construir solo también. Los niños comienzan a disputarse los materiales que no ya no son suficientes. La maestra se da cuenta que el grupo no está consiguiendo el objetivo que ella les propuso.</p> <p>¿Qué puede hacer la maestra Alejandra?</p> <p>¿Por qué?</p> <p><b>Propuesta de actividad</b></p> <p>Si usted tuviera que diseñar otra actividad para trabajar la</p>

		<p>cooperación</p> <p>¿Cómo sería esta actividad?</p> <p>¿Qué esperas lograr con esta actividad? ¿Por qué?</p> <p>ó</p> <p>¿Qué esperas que hagan los niños en esa actividad? ¿Por qué?</p> <p>¿Cómo organizarías a los estudiantes para que cooperen entre ellos? ¿Por qué?</p> <p>¿Cuál sería tu rol como maestra en la aplicación de esta actividad?</p> <p>¿Cómo sabrías si los niños están cooperando en la actividad?</p> <p>Después de todo lo conversado te invito a generar tus reflexiones finales con estas preguntas:</p> <p>¿Qué promueve la cooperación entre los niños?</p> <p>¿Qué dificulta que los niños cooperen entre ellos?</p>
--	--	--

### ANEXO 3

#### PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES

Estimada participante,

Le pedimos su apoyo en la realización de una investigación que forma parte del trabajo de tesis conducida por *Davys Lorenzo Sánchez Ccorahua*, estudiante de la Maestría en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), asesorado por la docente *Susana Frisancho*, profesora principal del Departamento de Psicología de la PUCP. La investigación, denominada “Concepciones de maestras de inicial sobre el desarrollo de la cooperación en una escuela privada de Lima”, tiene como propósito analizar las opiniones que las maestras de nivel inicial han construido sobre el desarrollo de la cooperación en el aula y sobre su rol docente en este desarrollo.

Se le ha contactado en calidad de maestra de nivel inicial. Si usted accede a participar en esta investigación se le solicitará completar un cuestionario de datos demográficos y responder algunas preguntas sobre el tema antes mencionado en una entrevista presencial, lo que tomará aproximadamente entre 50 y 60 minutos. La información obtenida será únicamente utilizada para la elaboración de una tesis y sus productos académicos derivados (artículos en revistas académicas, presentaciones en congresos, etc.) A fin de registrar apropiadamente la información, se solicita su autorización para grabar la conversación en audio. Sus respuestas a la entrevista piloto y a la ficha demográfica serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán confidenciales. Una vez finalizada la investigación, los audios de las entrevistas serán borrados. Las transcripciones de la grabación serán almacenadas en una computadora personal al que solo accederá el investigador por un periodo de 5 años y, luego, serán eliminadas.

Cabe resaltar que el investigador cuenta con la autorización del colegio donde usted labora para realizar esta investigación.

Su participación en la investigación es completamente voluntaria. Usted puede interrumpir la misma en cualquier momento, o abstenerse de responder alguna pregunta sin que ello genere ningún perjuicio. Es importante señalar que se considera que su participación en el estudio implica un riesgo mínimo para usted. Se cumplirá con el protocolo de bioseguridad vigente ante el COVID-19, y el uso de un ambiente ventilado en el que sólo estará el entrevistador y la entrevistada.

Si tuviera alguna pregunta sobre la investigación, puede formularla cuando lo estime conveniente, a fin de clarificarla oportunamente. Al concluir la investigación le enviaremos un resumen de los principales resultados a su correo electrónico.

En caso de tener alguna duda sobre la investigación, puede comunicarse al siguiente correo electrónico del investigador [d.sanchezc@pucp.pe](mailto:d.sanchezc@pucp.pe) o al número 993830261. También puede contactar a la asesora de tesis al correo electrónico [sfrisan@pucp.edu.pe](mailto:sfrisan@pucp.edu.pe). Además, si tiene alguna consulta sobre aspectos éticos, puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación de la universidad, al correo electrónico [etica.investigacion@pucp.edu.pe](mailto:etica.investigacion@pucp.edu.pe).

---

Yo, \_\_\_\_\_, doy mi consentimiento para participar en el estudio y autorizo que mi información se utilice en éste. Asimismo, estoy de acuerdo que mi identidad sea tratada de manera confidencial, es decir, que en la tesis no se hará ninguna referencia expresa de mi nombre y el tesista utilizará un código de identificación. Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este

estudio cuando éste haya concluido. Al finalizar el estudio me harán llegar un resumen de los principales resultados.

\_\_\_\_\_  
Nombre completo del (de la) participante   Firma   Fecha

Correo electrónico del participante: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Nombre del Investigador responsable   Firma   Fecha

