

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua

(UNAN Managua)

Facultad Regional Multidisciplinaria Estelí

FAREM-Estelí



Aprendizaje Cooperativo sin Fronteras

“Construcción colectiva de una actitud cooperativa en participantes de procesos formativos presenciales”



“Las huellas de las personas que caminaron juntas nunca se borran” (Proverbio Congo)

Tesis para optar al título de Máster en Gestión del Desarrollo Comunitario

Presentada por el Maestrante: **Ventura Alfonso Alas**

Tutor: **Dr. C. Herman Van de Velde**

Diciembre, 2014

Índice de contenido

<i>Contenido</i>	<i>Pág.</i>
Dedicatoria	6
Síntesis	7
Introducción	8
A manera de preámbulo	15
Capítulo 1: Referente teórico – conceptual – experiencial	16
1. Desarrollo del aprendizaje escolarizado	16
2. Evolución del aprendizaje y del sistema educativo en El Salvador	19
3. La cooperación como opción, posición y acción pedagógica en la construcción colectiva de oportunidades de aprendizaje	28
3.1 Antes de seguir... una aclaración necesaria	29
3.2 Principios psicopedagógico-metodológicos para la construcción de una actitud cooperativa	31
3.2.1. La cooperación en los procesos educativos	31
3.3 Llegando al punto... ¿qué es aprendizaje cooperativo?	36
3.3.1 ¿Qué caracteriza al aprendizaje cooperativo, qué lo hace diferente de los demás enfoques de aprendizaje	39
3.3.2. Y... ¿Desde cuándo se desarrollan procesos de cooperación?	40
3.4 Construyendo una actitud 'cooperativa', ¿de qué hablamos?	42
3.4.1. ¿Qué es 'ACTITUD'?	42
3.4.2. Las dimensiones de una ACTITUD cooperativa	44
4. Teorías que sustentan la construcción colectiva de una actitud cooperativa	48
4.1 Antecedentes históricos del aprendizaje	48
4.2 ¿Qué teorías sustentan el aprendizaje cooperativo?	49
4.2.1 Teoría Sociocultural de Vygotsky y la categoría de la Zona de Desarrollo Próximo entre Iguales (ZDP=)	49

4.2.2	Teoría genética de Piaget y la escuela de psicología social de Ginebra	52
4.2.3	Teoría de la interdependencia social de los hermanos Johnson	54
4.2.4	Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel	55
4.2.5	La psicología humanista de Rogers	56
4.2.6	Las inteligencias múltiples de Gardner	57
4.2.7	La Pedagogía de SER	59
4.3	Ejes o principios del 'aprendizaje cooperativo': ¿Cuáles son y cómo incorporarlos progresivamente al proceso de aprendizaje?	61
4.3.1.	La gestión interna del equipo	63
4.3.2	Evaluación interna del equipo	63
4.3.3	Interdependencia positiva	64
4.3.4	Responsabilidad personal y de equipo (compartida)	65
4.3.5	La interacción estimuladora	66
Capítulo 2:	Referente metodológico y la ruta-guía del proceso investigativo	69
2.1.	Elementos metodológicos	70
2.2.	Ruta metodológica y sus pasos	73
	Paso 1 (previo al inicio de la investigación): foro de análisis temático en una red social, modalidad virtual.	75
	Paso 2: Elaboración del proyecto de investigación (primera versión) en el transcurso de la Maestría y como parte del curso: Taller de Tesis 1.	75
	Paso 3: Diseño de instrumentos para el trabajo de campo	76
	Paso 4: El trabajo de campo (la experiencia de aprendizaje)	85
	Paso 5: Procesamiento de datos resultantes del trabajo de campo	96
	Paso 6: Análisis e interpretación de datos para la elaboración del capítulo de resultados y ajustes generales al informe de tesis	98
Capítulo 3:	Cooperando en el aula	103
3.1.	A manera de diagnóstico: Situación inicial de los participantes en la investigación.	104

3.2. Situación inicial de los estudiantes en relación a la actitud cooperativa	108
3.3. Aplicando técnicas de aprendizaje cooperativo y las experiencias de aprendizaje más significativas.	115
3.4. Resultados comparativos con la valoración final y la situación inicial	125
3.5. La cooperación genuina: 5 pilares y 2 ambientes	137
3.6. Gestión interna de los grupos y la participación personal	144
Limitantes	149
Conclusiones	150
Recomendaciones	153
Bibliografía	155
Anexos	158

Índice de tablas

Tabla	Pág.
Tabla N° 1- Estructura del sistema educativo nacional.	71
Tabla N° 2- Instrumento "Escala de actitud cooperativa"	82
Tabla N° 3 - Comportamiento de los ítems según escala de actitud	111
Tabla N° 4- ítems con mayores puntajes globales	114
Tabla N° 5- Puntajes mayores obtenidos por los estudiantes en su aplicación inicial.	115
Tabla N° 6 – Comportamiento inicial y final de los ítems según escala de actitud	130
Tabla No. 7- Niveles de actitud cooperativa inicial y final – con respecto a dimensiones e ítems positivos y negativos	133
Tabla N° 8- Estudiantes con mayor mejoría, según escala de actitud.	135

Tabla N° 9- Estudiantes que bajaron, según escala de actitud.	135
Tabla N° 10- Puntajes más altos obtenidos por estudiantes en la escala inicial y final.	136
Tabla N° 11- Puntajes más altos obtenidos por los ítems en la escala inicial y final.	136
Tabla N° 12- Evaluación interna de los grupos base.	145
Tabla N°13 - Valoraciones individuales de los estudiantes sobre el trabajo en equipo	147

Índice de Figuras

Figura	Pág.
Figura N° 1- Ruta metodológica y sus pasos	74
Figura No. 2– Proceso de interpretación de datos en una investigación científica	99
Figura N° 3- Correlación e integración de técnicas de aprendizaje cooperativo	115
Figura N° 4- Fragmento del álbum informativo de C.A elaborado por Yulisa Ayala.	124

Índice de Gráficos

Gráficos	Pág.
Gráfico No. 1– Valoración inicial global de escala de actitud cooperativa	110
Gráfico No. 2– Valoración Inicial global de los Participantes en cuanto a su actitud cooperativa	113
Gráfico N° 3- Valoración final del mejoramiento de la actitud cooperativa	127
Gráfico N° 4- Valoración inicial y final de escala de actitud cooperativa – por participantes	128
Gráfico No. 5- Niveles de actitud cooperativa inicial y final – con respecto a los ítems	129



Dedicando este trabajo...

*A mi **papá** y **mis 5 tíos** que ofrendaron la vida en la revolución salvadoreña para que yo pudiese tener las oportunidades que les fueron negadas a ellos.*

*A mi mamá **Blanca**, por darme la vida y apoyarme siempre.*

*A mi **Esperanza** que con amor, voluntad y entrega me enseñó desde el principio a no claudicar. Con su ejemplo y tenacidad me ha empujado para llegar hasta aquí.*

*A **Glenn** y **Edith**, quienes he sacrificado quitándoles tiempo que les correspondía.*

*A todos mis **hermanos** y **hermanas** que han sido partícipes de este esfuerzo.*

*A **Herman Van de Velde** por su apoyo decidido e incondicional, no solamente como tutor de esta tesis, sino en todo el proceso de formación como maestrante.*

*A todo el equipo de **facilitadores/as** del proceso de la maestría, quienes nos acompañaron oportunamente guiándonos por el camino correcto.*

*A todas mis **compañeras/os** de la maestría, leales amigas/os, quienes siempre estuvieron prestas/os a ayudar... particularmente a **Carlita** que me acompañó desde el principio hasta el final en esta investigación.*

*A mis **estudiantes** por permitirme acompañarles en su proceso de aprendizaje y por su apertura a nuevas ideas, a nuevos enfoques para aprender, por su dedicación al estudio, por su colaboración cotidiana, por su espíritu solidario...*

Síntesis

Desde la antigua Grecia donde surge la mayéutica socrática como método de aprendizaje, se han desarrollado muchos métodos para aprender, que los han llamado métodos de 'enseñanza'; teorías y corrientes pedagógicas con aciertos y desaciertos. Hoy en día, con los avances de la psicología social y psicopedagogía se ha podido constatar que cuando las personas nos enfrentamos a una situación determinada, la afrontamos con un tipo de actitud, de manera general positiva o negativa. Vinculada a la educación en los procesos formativos presenciales en las aulas regulares del sistema educativo salvadoreña, esta actitud lleva la tendencia a prácticas individualistas que han sido fomentadas por el tipo de sociedad en el que vivimos. Esta actitud se refleja no solamente en los procesos de aprendizaje; sino también en las dinámicas, enfoques y las distintas formas que establecemos para relacionarnos en el campo familiar, el ámbito laboral, el contexto escolar, ambiente comunitario.

Esta situación se describe ha sido el punto de partida para plantear un estudio vinculado a la cooperación que al relacionarla con la actitud, resulta una 'actitud cooperativa', definida por la práctica de los 5 pilares que constituyen toda cooperación genuina y sus 2 ambientes que les amarran, así como las 15 dimensiones que lleva en sí la actitud.

Este estudio también somete a una revisión crítica el sistema de educación salvadoreño con enfoque en competencias, pero simultáneamente se propone que los procesos de aprendizaje trasciendan las paredes de la escuela y se establezcan relaciones horizontales entre los participantes, mediante la práctica cotidiana de la "cooperación genuina", dicho paradigma se convierta en un estilo de vida.

La tesis ha sido desarrollada en el marco de la maestría en gestión del Desarrollo comunitario y su pretensión fundamental ha sido la *construcción colectiva de una actitud cooperativa en participantes de procesos formativos presenciales*, particularmente en la disciplina de Estudios Sociales con los estudiantes de séptimo grado del Centro Escolar San Antonio Los Ranchos, El Salvador. Este se ha enmarcado en la investigación cualitativa y no ha intentado establecer una relación de causa-efecto, sino más bien valorar y describir los niveles de actitud cooperativa que presentan los participantes en el proceso.

Metodológicamente se desarrollaron 6 pasos para concretar la finalización de la tesis, los cuales van desde el diseño del proyecto de tesis hasta el análisis e interpretación de los resultados del trabajo de campo; así como la redacción del informe final.

Estructuralmente la tesis ha sido organizada en tres capítulos: fundamentación teórica, referente metodológico y el análisis e interpretación de los resultados. Se cierra estableciendo conclusiones y recomendaciones generales del proceso de estudio que tardó esta investigación.

Introducción

*"A la globalización neoliberal y egoísta, al antidemocrático orden político y económico internacional, debemos responder con la unidad y la globalización de la **solidaridad**, y la promoción del **diálogo**, la **integración** y la **cooperación genuina**".*

II Cumbre Cuba – CARICOM en Barbados, Fidel Castro Ruz.

La sociedad, hoy en día, con todo su sistema comercial, ha empujado a la población a competir entre nosotras/os, justificándose en la consecución de metas cada vez más elevadas. Este modelo también está presente en los contextos educativos: se fomenta la competitividad, tanto por parte de las familias, que esperan el 'éxito' escolar, como por parte de la propia escuela o comunidad donde se trabaja la mayor parte del tiempo de forma individual.

Goodlad (1984), citado por Armstrong (2007, p. 73), desarrolló una investigación sobre la escolaridad, en EE.UU, la cual ocupó a más de 1,000 aulas en todo el país: *"Casi el 70% del tiempo en el aula era ocupado con la palabra del "docente" (principalmente hablándoles a los alumnos, instruyéndolos, dándoles clases magistrales)"*. La segunda actividad más observada eran las/os estudiantes haciendo tareas escritas, y *"la mayor parte de este trabajo lo hacían como respuesta a directivas de libros de tareas o planillas de trabajo"*. Esta es una realidad que se replica en todos los sistemas educativos latinoamericanos.

Por tales razones vemos que, cuando las personas participamos en procesos de formación llevamos cierta actitud o prácticas individualistas que han sido fomentadas, practicadas e institucionalizadas por el sistema educativo y el tipo de sociedad en el que vivimos. Esta concepción es contraproducente para las sociedades, ya que el sistema educativo no responde a la naturaleza del ser humano: cooperar genuinamente para sobrevivir, para subsistir, para relacionarse... entonces, los procesos educativos deben preparar a la persona para la vida y han de estar ligados a los ideales democráticos; por consiguiente han de integrar también la recreación del significado de nuestras experiencias, vivencias, el debate crítico y constructivo, la negociación y la resolución de problemas.

Con estas premisas, se ha tomado a bien desarrollar un estudio vinculado directamente con la educación en la solidaridad, ayuda mutua, responsabilidad compartida e interdependencia positiva entre las personas para que juntas/os construyamos una sociedad diferente. Esto implica, no solo incorporar el aprendizaje de habilidades de relación social, sino, organizar de forma cooperativa y sistemática todo los procesos de aprendizaje hasta lograr en un cambio de actitud.

Lo anterior, nos invita a incorporar paulatinamente técnicas grupales en los procesos educativos que promuevan el aprendizaje cooperativo, no solo con fines de socialización, sino también para desarrollar valores y prácticas cotidianas de solidaridad entre las personas, esto es, aprender a cooperar y aprender a través de la cooperación.

Esta investigación se basa en el trabajo realizado durante el trimestre lectivo I-14, con las/os participantes de séptimo grado en la disciplina de Estudios Sociales del Centro Escolar San Antonio Los Ranchos, El Salvador; a partir de la incorporación de técnicas de aprendizaje cooperativo. Se profundiza el debate sobre la necesidad de construir colectivamente una '*actitud cooperativa*'. El estudio se desarrolló en el ámbito de la maestría en Gestión del Desarrollo Comunitario, programa ofrecido por dos instituciones, bajo convenio previamente firmado entre la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN/Managua, a través de la Facultad Regional Multidisciplinaria de Estelí (FAREM Estelí)) y ABACOnRed (Aprendizajes Basados en Actitudes Cooperativas en Red).

Al mencionar el término '*actitud cooperativa*', en el contexto de esta tesis, se hace referencia a ese estado complejo de integración, relativamente estable, de 15 dimensiones¹, relacionado con los 5 pilares² y 2 ambientes³ de la '*Cooperación Genuina*'. Es decir, se

¹ Las 15 dimensiones de la 'actitud' propuestas desde ABACOnRed son: cognitiva, conductual, sentimientos, político-ideológico, económico, ético, histórico-cultural, cívico, estético, bioenergético, volitivo, psicomotor, lúdico-artístico-creativo, social y biológico y se explican con más detalle en el capítulo 1 de este documento.

² Los pilares son: 1) Arte de escuchar-apertura; 2) Habilidad de interpretar-lectura; 3) Voluntad de compartir-ternura; 4) Decisión de compromiso – postura y 5) Visión de integración – contextura.

³ Ambiente de confianza y de (auto) crítica constructiva.

trata de provocar en las personas un cambio de actitud, como máxima expresión de aprendizaje, en cuanto a la forma en que vivimos, pasando de una actitud 'individualista' a una actitud 'cooperativa' en donde se promuevan valores y prácticas cotidianas de solidaridad.

Sería ir en contra de la filosofía misma del aprendizaje cooperativo pretender agotar el tema en esta tesis y mucho menos plantear este informe como última palabra; pero con esta investigación se pretende ubicar el aprendizaje cooperativo en la mesa de debate, ya que el deseo de innovar la forma de desarrollar los procesos de aprendizaje, ha llevado al sistema educativo a realizar cambios de tipo cosmético. Sin embargo, se habla como tema de moda cada vez que se cambian los titulares en el Ministerio de Educación de El Salvador (MINED), convirtiéndose en discurso vacío y sin fundamentos, repitiendo lo que se escucha, presumiendo, muchas veces, de logros obtenidos con innovaciones que jamás se hicieron o que no dieron los resultados esperados.

Evocar el cambio de actitud tiene un fundamento. En muchas ocasiones se ha caído en el ritmo vertiginoso del hacer de "hoy y mañana, y mañana por la mañana", aunque se afirma que lo que se hace es "diferente", al cabo del tiempo se sigue haciendo lo que se sabe hacer y lo "diferente" no deja de ser otra cosa que una moda en el discurso, una palabra que trata de ocultar la repetición de lo mismo: otro empaque para el mismo producto, otros odres para el mismo vino. Pareciera que la educación se aborda como tema de moda, en un puro aparecer y, diciendo que se hace, pero que no se hace, aunque se diga que se hace.

La situación problema que se plantea en los párrafos anteriores sobre la pasividad actitudinal cuando participamos en procesos educativos, es la situación problema que se plantea para este estudio; convirtiéndose en el objeto de estudio la "actitud cooperativa" de las/os participantes en el proceso de aprendizaje de séptimo grado de educación básica, en la asignatura de estudios sociales. El proceso se impulsó desde la modalidad de aprendizaje escolarizado, es decir; en un ambiente presencial, normado por el sistema educativo nacional y regulado en el marco legal de la educación salvadoreña, el cual responde a los lineamientos del año escolar impulsados desde el Ministerio de Educación de El Salvador.

A esta investigación fueron invitados 34 estudiantes, los cuales correspondían a la matrícula inicial de séptimo grado para el año escolar 2014, pero finalmente, debido a las deserciones escolares, la muestra productiva fueron 30 participantes, es decir; los estudiantes que estuvieron permanentes desde el inicio hasta finalizar el proceso y que respondieron a la escala tipo Likert para valorar la actitud cooperativa al inicio y al final del proceso. Además los 30 estudiantes que representan la muestra productiva, participaron activamente en las otras técnicas de recolección de datos como los grupos focales, entrevistas y guías de evaluación.

El tema que orienta esta investigación quedó planteado así: *Construcción colectiva de una actitud cooperativa en participantes de procesos formativos presenciales*. Este tema se operativizará a través del planteamiento de los siguientes objetivos trazados para este estudio.

Con esta investigación se pretende *contribuir a la construcción colectiva de una actitud cooperativa en participantes de procesos formativos presenciales, a partir de la incorporación de técnicas de aprendizaje cooperativo*.

Y para materializar este objetivo general, se han planteado 4 objetivos específicos que empujarán la consecución de los mismos:

1. Fundamentar teóricamente la 'esencia' en la que se basa la construcción de actitudes cooperativas en procesos formativos presenciales.
2. Diagnosticar la '**actitud cooperativa**' de las/os participantes de séptimo grado en una experiencia de aprendizaje al inicio y al finalizar la investigación.
3. Validar distintas técnicas grupales de aprendizaje cooperativo en procesos de formación presencial.
4. Identificar si al incorporar técnicas de aprendizaje cooperativo se refuerza la actitud cooperativa en las/os participantes de séptimo grado.

Las preguntas generadoras que han guiado el proceso de esta investigación se citan a continuación:

1. *¿Cuál es el sustento epistemológico del enfoque cooperativo o la cooperación como opción, posición y acción pedagógica?*
2. *¿Qué teorías psicopedagógicas sustentan el aprendizaje cooperativo?*
3. *¿Qué aportan las ciencias psicopedagógicas al desarrollo de procesos de aprendizaje cooperativo?*
4. *¿Cuál es la relación entre la cooperación y el aprendizaje?*
5. *¿Qué es y cuáles son las dimensiones que nos permiten definir una Actitud Cooperativa?*
6. *¿Qué técnicas de aprendizaje cooperativo se pueden incorporar en contextos de aprendizaje presenciales y que promueven la construcción de una actitud cooperativa?*
7. *¿Cuál ha sido el aporte de la aplicación de técnicas de aprendizaje grupales en la construcción de una actitud cooperativa en el proceso formativo de los estudiantes de séptimo grado?*

Este estudio se ha desarrollado con un enfoque investigación cualitativa, la cual no somete a aprobación o refutación un sistema de hipótesis, sino que busca describir los juicios de valor que le asignan los estudiantes de séptimo grado a la construcción colectiva de una actitud cooperativa, en un ambiente presencial de aprendizaje escolarizado. Por tratarse de una investigación cualitativa, la muestra elegida es teórica inductiva.

La ruta metodológica del proceso de investigación, ha permitido la materialización de los objetivos planteados, se dividió en 6 pasos metodológicos generales, desde la preparación del proceso de investigación, la definición y elaboración de instrumentos metodológicos, el trabajo de campo hasta el procesamiento, análisis e interpretación de datos para elaborar el informe final.

Paso 1: Foro de análisis temático en una red social, modalidad virtual. Este foro fue habilitado previo al inicio de este estudio. Estas reflexiones sirvieron para nutrir el referente teórico-experiencial (capítulo 1) y afinar las ideas iniciales del proceso de investigación.

Paso 2: Elaboración del proyecto de investigación (primera versión) en el transcurso de la Maestría y como parte del curso. El Taller de Tesis 1, fue dedicado para la construcción del proyecto de tesis, el cual estuvo en coherencia con el enfoque de aprendizaje cooperativo. Se organizaron los equipos de trabajo para su elaboración, razón por la cual, este trabajo presenta muchas similitudes en sus dos capítulos iniciales con la investigación de la colega Carla Yaneris Caballero⁴.

Paso 3: Diseño de instrumentos para el trabajo de campo. En este momento se diseñaron los diferentes instrumentos para la recolección de datos durante el trabajo de campo. Como instrumento fundamental se diseñó la escala tipo Likert, luego como complemento del estudio para ampliar y profundizar la recolección de datos, se construyeron también: guía para grupos focales, guía de entrevista a profundidad, listas de cotejo, cuadros de evaluación.

Paso 4: El trabajo de campo (la experiencia de aprendizaje). Este momento estuvo dedicado para el desarrollo de los contenidos programático en el plan de estudios de séptimo grado de estudios sociales durante el trimestre lectivo I-14. Simultáneamente se fueron incorporando las diferentes técnicas grupales de aprendizaje cooperativo, seleccionadas previamente.

Esta experiencia fue enriquecida con técnicas de recolección de datos como la observación participante, la triangulación como mecanismo de constatar la consistencia de los datos, la entrevista y las discusiones grupales mediante el desarrollo de los grupos focales. Los instrumentos de recolección de datos en el paso 3, fueron utilizados en esta parte como herramientas indispensables para garantizar efectividad y eficacia en el buceo de datos.

⁴ Compañera de estudio en la Maestría en Gestión del Desarrollo comunitario y compañera de equipo de trabajo para la elaboración del proyecto de tesis, en el cual se trabajó la primera versión del capítulo 1 y 2 de esta investigación.

Paso 5: Procesamiento de datos resultantes del trabajo de campo. Este apartado fue dedicado para tabular todos los datos recolectados en el trabajo de campo, se procesaron los resultados a través de Excel; se crearon categorías de análisis para la información cualitativa. Para facilitar este proceso se hizo necesario auxiliarse de tablas, figuras y gráficos para presentar y analizar todos los datos.

Paso 6: Análisis e interpretación de datos para la elaboración del capítulo de resultados y ajustes generales al informe de tesis. Luego de contar con datos procesados y traducidos eventualmente en información, se procedió a realizar el análisis e interpretación de los resultados obtenidos del trabajo de campo. Este proceso requirió de mucho talento, ya que al contar con un abanico de posibilidades de datos e informaciones, era necesario concretar la coherencia metodológica para garantizar el logro de los objetivos planteados inicialmente.

Es estudio arroja al menos dos aportes que se consideran importantes: a nivel teórico la profundización del concepto de actitud vinculada directamente con la cooperación, 'actitud cooperativa', la cual está estrechamente ligada con los 5 pilares de la cooperación genuina y los 2 ambientes que entrelazan todos los pilares. Esta concepción es reforzada con las 15 dimensiones que se proponen desde el referente pedagógico metodológico de ABACOenRed. El otro aporte significativo es la validación de 10 técnicas de aprendizaje grupal con enfoque cooperativo, así como la construcción de una escala tipo Likert que puede utilizarse en distintos escenarios educativos para valorar la actitud cooperativa.

Estructuralmente, el documento está constituido por tres capítulos, en el primero se exponen los fundamentos teóricos-experienciales del aprendizaje cooperativo; la ruta metodológica que guía todo el proceso de elaboración de esta tesis, se desarrolla en el capítulo 2, dejando en el orden lógico para el capítulo 3 el análisis e interpretación de los resultados finales de todo el proceso de investigación.

Finalmente el informe se cierra planteando las limitantes encontradas durante el proceso que tardó el estudio, las conclusiones y recomendaciones sobre la construcción colectiva de

una actitud cooperativa, la bibliografía consultada para sustentar teóricamente la investigación y los anexos que se consideran fundamentan lo planteado durante todo el informe escrito.

A manera de preámbulo... Una historia sobre El trabajo en equipo

"El cuento de las herramientas"

Una vez en la carpintería hubo una extraña asamblea: fue una reunión de herramientas para arreglar sus diferencias. El martillo ejerció la presidencia, pero la asamblea le notificó que tenía que renunciar. ¿La causa? ¡Hacia demasiado ruido! Y, además, se pasaba el tiempo golpeando. El martillo aceptó su culpa, pero pidió que también fuera expulsado el tornillo; dijo que había que darle muchas vueltas para que sirviera de algo.

Ante el ataque, el tornillo aceptó también, pero a su vez pidió la expulsión de la lija.

Hizo ver que era muy áspera en su trato y siempre tenía fricciones con los demás. Y la lija estuvo de acuerdo, a condición de que fuera expulsado el metro que siempre se la pasaba midiendo a los demás según su medida, como si fuera el único perfecto.

De repente entró el carpintero, se puso el delantal e inició su trabajo. Utilizó el martillo, la lija, el metro y el tornillo. Finalmente, la tosca madera inicial se convirtió en un lindo mueble. Cuando la carpintería quedó nuevamente sola, la asamblea reanudó la deliberación. Fue entonces cuando tomó la palabra el serrucho, y dijo: "Señores, ha quedado demostrado que tenemos defectos, pero el carpintero trabaja con nuestras cualidades. Eso es lo que nos hace valiosos. Así que no pensemos ya en nuestros puntos malos y concentrémonos en la utilidad de nuestros puntos buenos".

La asamblea encontró entonces que el martillo era fuerte, el tornillo unía y daba fuerza, la lija era especial para afinar y limar asperezas y observaron que el metro era preciso y exacto. Se sintieron entonces un equipo capaz de producir muebles de calidad. Se sintieron orgullosos de sus fortalezas y de trabajar juntos.

Tomado de HISTORIAS URBANAS en la página en Internet de aci · digital

Capítulo 1: Referente teórico – conceptual – experiencial

"Yo hago lo que usted no puede, y usted hace lo que yo no puedo. Juntos podemos hacer grandes cosas".



Tomado de:
<http://www.comodoro.gov.ar/efemerides/wp-content/uploads/2013/02/cooperacion.jp>

Madre Teresa de Calcuta

En este capítulo se responde a las **interrogantes científicas**: *¿Cuál es el sustento epistemológico del enfoque cooperativo o la cooperación como opción, posición y acción pedagógica?* y *¿Qué aportan las ciencias psicopedagógicas al desarrollo de procesos de aprendizaje cooperativo?* Además, este capítulo contribuye al cumplimiento del **objetivo específico 1**, el cual expresa literalmente: *Fundamentar teóricamente la*

‘esencia’ en la que se basa la construcción de actitudes cooperativas en distintos procesos de formación.

Se retoma este Referente Teórico realizando una aproximación a la concepción y proceso de construcción del aprendizaje escolarizado, luego se hace una remembranza histórica del proceso de conformación y consolidación del sistema educativo salvadoreño. Se desarrolla de forma general la diferenciación entre cooperación y colaboración. Después se fundamenta la base teórica del aprendizaje cooperativo. Se retoman luego los procesos de aprendizajes desde un enfoque cooperativo, como opción, posición y acción pedagógica; su concepción, pilares que lo sustentan, características, ejes; así como su relación con las actitudes.

1. Desarrollo del aprendizaje escolarizado

En este apartado no se pretende agotar todo el contenido que implica el título que introduce este acápite, más bien se trata de realizar una aproximación psicopedagógica desde la óptica constructivista del aprendizaje escolar y su relación con el aprendizaje cooperativo; para

luego dar paso y centralizar esfuerzos en lo que se ocupa esta tesis, el aprendizaje cooperativo, la construcción de una actitud cooperativa.

Desde la experiencia y las lecturas de diferentes teorías de aprendizaje, se puede afirmar que el/la estudiante no aprende en solitario, que ningún aprendizaje se desarrolla aislado a otros procesos y sujetos, el aprendizaje es en realidad una reconstrucción de los saberes, pensares y sentires de una cultura. En el ámbito escolar, la posibilidad de acrecentar el caudal de conocimientos, habilidades, valores... ampliar las perspectivas y conseguir un desarrollo integral de la persona está determinado por la comunicación y el contacto interpersonal con las/os demás compañeros/as y los facilitadores/as.

Para aprender se necesita establecer una dinámica constante en el aula, una sinergia que permita la socialización permanente entre todos los/as participantes sin exclusión alguna. Según Coll y Solé, citados por Barriga Arceo y Hernández Rojas (1998, p. 51) en su obra *Estrategias Educativas para un Aprendizaje Significativo*, la interacción educativa "*evoca situaciones en las que los protagonistas actúan simultánea y recíprocamente en un contexto determinado, en torno a una tarea o un contenido de aprendizaje, con el fin de lograr unos objetivos más o menos definidos*". De este modo se visualiza claramente que los componentes intencionales, contextuales y comunicativos que ocurren durante las interacciones docentes-estudiantes y estudiantes-estudiantes, se convierten en los elementos básicos que permiten comprender los procesos de construcción de aprendizajes compartidos.

Es claro también, que aunque sea un proceso de aprendizajes en un contexto de aula, este círculo de interacción no se cierra entre docentes-estudiantes, sino que hay otras relaciones que el/la estudiante establece con otras personas que le rodean, de mayor o menor importancia. En este sentido, el rol central del docente es el de facilitador de los procesos de aprendizaje, mediador o intermediario entre los contenidos y la actividad de aprendizaje.

En los nuevos escenarios educativos, siguiendo a Barriga y Hernández (1998, pp. 51-52) *... los psicólogos de la corriente sociocultural han planteado que los aprendizajes ocurren primero en un plano interpsicológico (mediado por la influencia de los otros), y en segundo plano a nivel intrapsicológico, una vez que los aprendizajes han sido interiorizados debido al andamiaje que ejerce en el aprendiz aquellos individuos "expertos" que lo han apoyado a asumir gradualmente el control de sus actuaciones.*

Desde el enfoque constructivista se rechaza la concepción de un/a estudiante como un mero receptor o reproductor de los saberes, pensares y sentires culturales, tampoco se acepta que el/la estudiante se desarrolla en la medida que acumula conocimientos específicos. Este paradigma educativo desafía a las instituciones educativas a promover y desarrollar procesos de socialización de doble vía, el cual permita a las/os estudiantes la construcción permanente de su personalidad en un contexto social y cultural determinado.

De acuerdo con Barriga y Hernández (1998, p. 15), el proceso de construcción de los aprendizajes desde un enfoque constructivista depende de dos aspectos fundamentales *"de los conocimientos previos o representaciones que se tenga de la nueva información o de la tarea o actividad a resolver y de la actividad interna o externa que el estudiante realice al respecto"*, para estos autores se reconoce el valor que tiene el/la estudiante y el/la docente en el proceso de aprendizaje, rompe el esquema de verticalidad de la enseñanza y pone de manifiesto que los aprendizajes dependen básicamente de la participación activa del / de la estudiante y de la planificación intencionada y sistemática de las actividades de aprendizaje por parte del / de la docente.

Según Coll (1990, pp. 441-442) la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales.

- a) *El estudiante es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje.*
- b) *La actividad mental constructiva del estudiante se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de consideración.*
- c) *La función del docente es engarzar los procesos de construcción del estudiante con el saber colectivo culturalmente organizado.*

El proceso de aprendizaje, según el modelo constructivista, es producto de una elaboración conjunta, en el sentido que el/la estudiante transforma y organiza los datos recogidos y los convierte en información, elementos que recibe de variadas fuentes.

Este apartado introduce que el aprendizaje escolar está determinado por una interacción dialéctica entre docentes - estudiantes y estudiantes - estudiantes; así como los intercambios comunicativos, en un proceso dialógico de negociación permanente.

Se espera que con esta aproximación al aprendizaje, se pueda visualizar con mayor claridad el aprendizaje cooperativo y su implicación para la construcción de una actitud cooperativa. Es así como Coll y Solé (1990, p.332) reafirman que *"el aprendizaje puede ser descrito como un proceso continuo de negociación de significados, de establecimiento de contextos mentales compartidos, fruto y plataforma a la vez de este proceso de negociación"*, reconociendo una vez más la complicidad entre docentes y estudiantes para la construcción colectiva de oportunidades de aprendizaje.

De lo expuesto anteriormente, en este acápite, se reviste la importancia de resaltar el constructivismo en este espacio, ya que el aprendizaje cooperativo se cimienta en la teoría constructivista desde la que se otorga un papel fundamental a las/os estudiantes, como actores/as-actores/as principales de su proceso de aprendizaje.

2. Evolución del aprendizaje y del sistema educativo en El Salvador

Se partirá de la historia educativa en la época colonial, ya que varios documentos⁵ coinciden en afirmar que, durante esta etapa, El Salvador carecía de escuelas adecuadas

⁵ Educación Básica. Sector Público y Privado. Documentos de Trabajo. Fundación Salvadoreña para el Desarrollo Económico y Social FUSADES. Departamento de Estudios Económicos y Sociales (DEES). 1989. P. 5.
EDUCO. Módulo para Capacitadores de Educadores de Parvularia. Ministerio de Educación 1989-1994. P. 13-14.
Memoria de Labores 1991-1992. Ministerio de Educación. P. 64.
Gilberto Aguilar Avilés, "Un vistazo al pasado de la educación en El Salvador"

para formar indígenas en el habla española, con el agravante que para ese entonces era la prioridad de aprendizaje. Lo que a continuación se hace es una cronología general y de manera rápida sobre la evolución del sistema educativo salvadoreño, solamente para tener un marco de referencia histórico que permita visualizar el recorrido en el tiempo del aprendizaje escolarizado en El Salvador.

Antes de **1770**, Según el testimonio del Arzobispo Monseñor Pedro Cortez y Larras, en San Salvador no había escuela alguna para enseñar gramática, ni aún a leer, ni a escribir, ni la doctrina cristiana a los niños... (Cortez y Larras en Herodier, 1997).

En el resto del país, la estructura educativa era administrada por sacerdotes. El fracaso de este sistema, según los representantes de la Iglesia, era provocado por el defecto del maestro, o porque los muchachos que no asisten, o no pagan, se huyen a otras partes, Cortez y Larras en Aguilar Avilés (1995).

Para **1808**, Los datos sobre educación son decepcionantes: 86 escuelas y 88 profesores en un país de 165, 278 habitantes. Tómese en cuenta que la mayoría de la población era indígena y necesitaba aprender el idioma de la corona.

En **1824**, en el marco de la federación centroamericana, la Constitución Federal de Centroamérica establece que el servicio educativo es potestad del Poder Legislativo. No existe una instancia autónoma encargada de este rubro en particular y no se tiene registro de algún avance significativo durante esta época.

1832, es el año en que se generan algunos cambios de tipo estructural. El primer intento serio por reformar la educación en El Salvador se remonta al 8 de octubre de 1832: de conformidad con el Primer Reglamento de Enseñanza Primaria, en el cual se decreta la instrucción pública, en donde todos los pueblos del país tenían que contar con una escuela administrada por una junta departamental con representación de la comunidad.

Gilberto Aguilar Avilés, al escribir el documento "Reforma Educativa en Marcha. Un vistazo al Pasado de La Educación en El Salvador, editado por el Ministerio de Educación de El Salvador. (1995, p. 14) hace referencia al primer reglamento que establece lo siguiente: *creación de escuelas primarias en cada municipio del país, que serán financiadas por la municipalidad o en caso de que ésta no estuviera en la posibilidad serían los padres de familia quienes aportarían una contribución de "4 reales"*⁶.

En 1841 15 de marzo: Se crea la figura del Inspector General de Primeras Letras y también la Junta de Instrucción Pública, que dependen del Ministerio de Gobernación. Esta es una de las primeras expresiones de la voluntad del Estado por ordenar la educación en el país.

Este año se decretó que todos los pueblos y valles que tuvieran más de 150 habitantes tenían que instalar una escuela. Sin embargo, la medida no fructificó por la resistencia de los padres: ellos preferían que sus hijos trabajaran a que estudiaran.

Para **1861**, se decreta un nuevo Reglamento de Instrucción Pública que establece que toda población de más de 500 habitantes debe tener una escuela.

Es en **1873**, con el surgimiento de un nuevo reglamento en el que, por obra del subsecretario de Instrucción Pública, se establece que la educación debe integrar la formación del conocimiento, del alma, de los sentidos y de la fuerza del cuerpo.

En **1887**, una misión colombiana establece el sistema de grados progresivos con un maestro

⁶ La declaración de la independencia de Centroamérica, también marcó el inicio de otra etapa en la historia de la moneda, el peso de plata siguió siendo la moneda principal, pero se acuñó la primera moneda regional cuyo objetivo fue conmemorar la independencia. Los primeros cambios surgieron algunos años después, cuando el gobierno decretó la acuñación de una moneda en oro y plata. Las piezas de plata tenían una R que significaba Reales y las de oro tenían una E, por Escudo.

Visto en: Historia del colón (Antigua moneda Salvadoreña) <http://www.elsalvadormipais.com/historia-del-colon-antigua-moneda-salvadorena>

por cada grado, la enseñanza oral, la dotación de pupitres y la incorporación de más asignaturas (ej.: lectura, gramática, escritura, caligrafía, aritmética, historia sagrada, etc.). Estadísticas: 800 escuelas públicas y 141 privadas, matrícula total de 30 mil alumnos.

Entre los años **1894 -1898**, con el surgimiento de Francisco Gavidia, connotado escritor salvadoreño: Este notable personaje propone la aplicación de correlaciones, que consistía en aprender a leer mediante textos de historia, ciencias, matemáticas, entre otros (una especie de lectura funcional).

Es en **1906** que se complementa el trabajo de Gavidia, con el plan propuesto por el maestro colombiano Francisco A. Gamboa, con lo que se clasifican las escuelas primarias en elementales, medias y superiores según el número de grados. Desde este año hasta 1929, los cambios en educación consisten en meras modificaciones arbitrarias al currículo de las escuelas.

La primera Reforma Educativa oficial de El Salvador, se realiza hasta **1940**. Se introdujeron nuevos planes y programas de estudios divididos en diez jornadas por año, cada una con su propio objetivo. Se potenció el manejo de las correlaciones y se desarrolló un proceso acelerado de capacitación docente. Esta reforma puso énfasis en el componente de calidad.

En **1945** se crea el Plan Básico, que comprende los tres primeros años de la educación secundaria. A esto le seguían otros dos años de bachillerato.

Entre **1948 y 1950** se distribuyeron una serie de publicaciones con información referente a los programas de estudio y con sugerencias metodológicas. Además, se introduce el sistema de escuelas experimentales donde se aplicaban metodologías didácticas modernas. También se fortaleció el sistema de formación docente en escuelas normales.

En la reforma Educativa de **1968**, el Ministro de Educación Walter Béneke, estableció el concepto de Educación Básica dividida en tres ciclos, lo cual implicó el impulso de la

educación en el área rural. Además, se incrementó un año al bachillerato y se diversificó la oferta. Quizás uno de los componentes más destacables de esta reforma fue la creación de la Televisión Cultural Educativa.

Para 1980 se planteó una nueva reforma que fue más de tipo administrativo, la cual buscaba la descentralización, mediante el acercamiento de los servicios educativos a la comunidad. El modelo utilizado fue la nuclearización territorial. A raíz de esta medida, se abrieron seis oficinas subregionales que agrupaban núcleos de escuelas dirigidos por un director. Estos esfuerzos tuvieron cierto efecto positivo en las relaciones escuela-comunidad de entonces.

Entre 1989-1994, el énfasis del trabajo gubernamental se colocó en la ampliación de la cobertura educativa. La inversión priorizó la atención en la Educación Inicial, Parvularia y Básica, sobre todo en la zona rural del país.

Para **1990**, nace el Programa de Educación con Participación de la Comunidad (EDUCO), que convierte en cogestores del servicio educativo a la comunidad misma. Adicionalmente, se promovió el sistema de educación de adultos y de educación a distancia y se dieron los primeros pasos para mejorar la formación docente mediante capacitaciones, la calidad del currículo, la dotación de materiales educativos, la introducción de tecnología como herramienta para la enseñanza (nace Radio Interactiva) y las políticas de supervisión y evaluación de la educación.

El programa EDUCO, no solamente responde a la necesidad de cobertura que para entonces, casi la totalidad del área rural estaba abandonada debido al conflicto armado, sino también como estrategia para contrarrestar todos los movimientos de educación popular que se gestaban en varios puntos del país. Otro de los objetivos ocultos que incorporaba este programa era concesión progresiva de los servicios educativos a la comunidad o las municipalidades.

Entre 1994 y 1999 se impulsa el proyecto de Reforma Educativa del país, 1995 se dedica a una consulta ciudadana guiada por la Comisión de Educación, Ciencia y Desarrollo. Como

resultado, se elabora el Plan Decenal de la Reforma Educativa 1995-2005 cuyo contenido se organiza en cuatro ejes: Cobertura, Calidad, Formación en Valores y Modernización Institucional.

A partir de la implementación de esta reforma, en el tema de cobertura, se amplió el programa 'educó'. En el eje de calidad surge el trabajo en equipo como estrategia de aprendizaje en el aula, así como la incorporación de otras corrientes pedagógicas, con énfasis en el constructivismo. La modernización institucional estuvo marcada por la creación de una modalidad de administración escolar integrada por docentes, estudiante y padres de familia.

En este mismo período se logra la aprobación de la Ley de Educación Superior y en 1996 la Ley de la Carrera Docente y la Ley General de Educación también son aprobadas. Son herramientas jurídicas que mantienen el rumbo de la educación hasta la actualidad, con pequeñas reformas.

El énfasis que se visualizó entre **1999-2001**, son las acciones de apoyo pedagógico para el/la docente (creación del asesor pedagógico), en la capacitación docente (creación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente), en el fortalecimiento del recurso tecnológico en la educación (modernización de los institutos Tecnológicos y creación de los Centros de Recursos de Aprendizaje para Educación Básica y Media) y en la reforma institucional profunda se marcan las direcciones nacionales y departamentales del Ministerio de educación.

La mejora de infraestructura escolar, un déficit heredado desde muchos años se retoma entre **2001-2004**, así como la dotación de material didáctico, laboratorios, libros y computadoras, por medio de bonos; significaron las prioridades en este período de tiempo. Se consolidó un sistema de desarrollo profesional basado en la figura del Asesor Pedagógico. El Programa Escuela 10, propuso un sistema de fortalecimiento a la gestión institucional, pedagógica, la evaluación y el liderazgo en centros educativos de excelencia.

Al terminar el ciclo presentado en el Plan Decenal de 1995-2005, se da el surgimiento del Plan 2021, en el cual básicamente se plantearon líneas estratégicas, las cuales se pueden resumir de la forma siguiente:

1. **Compíte:** Programa de competencias de inglés.
2. **Comprendo:** Competencias de lectura y matemática para primer ciclo de Educación Básica.
3. **Conéctate:** Oportunidad de acceso a la tecnología.
4. **Edifica:** Mejora de la infraestructura escolar.
5. **Edúcame:** Acceso de educación de educación media a la población.
6. **Juega Leyendo:** proceso de apoyo a la educación inicial y parvularia.
7. **Megatec:** educación técnica y tecnológica en áreas de desarrollo.
8. **Poder:** promoción integral de la juventud salvadoreña.
9. **Redes Escolares Efectivas:** apoyo educativo a los 100 municipios más pobres del país.
10. **Todos iguales:** Programa de atención a la diversidad.

¿Y ahora cómo estamos, qué tenemos, qué pretendemos?

Una de las dificultades con que se ha enfrentado el pueblo salvadoreño en general, es que con la llegada de cada gobierno, aunque sea de un mismo partido político, cambian las reglas del juego, cambia la visión de cada ministro de educación; de este modo hay esfuerzos iniciados anteriormente que mueren con el nacimiento de “innovadoras” propuestas.

Han desfilado tantos profesionales en el despacho ministerial, como formas de concebir la educación en El Salvador se han desarrollado e implementado; se ha hablado de la educación como tema de moda, después de un tiempo las reformas y medidas impulsadas no son más otros odres para el mismo vino, otro empaque para el mismo producto.

Los supuestos cambios que se han generado a lo largo de la historia, se puede comprender que son de tipo cosmético, tienen un impacto más mediático. Los parches incorporados cada vez, disfrazados de reformas educativas, no han sido capaces de dar respuestas oportunas a la problemática educativa generacional en El Salvador. Seguimos esperando las

reformas estructurales en materia de políticas públicas educativas. ¿Por qué será? ¿Falta de recursos económicos? ¿Falta de voluntad política? ¿Injerencia internacional, principalmente de las instituciones financieras multilaterales? ¿Falta de compromiso de la sociedad?

Desde 2009, con la llegada del FMLN⁷ al gobierno, se replanteó teóricamente la visión de impulsar la educación en El Salvador. Se ha formulado e impulsado el plan social educativo denominado: 'VAMOS A LA ESCUELA', sin embargo, de los cambios impulsados solo han entrado a las aulas los uniformes y los útiles escolares que el gobierno distribuye año con año a todos las/os estudiantes del sistema público. Se continúa con el mismo enfoque educativo basado en competencias, se siguen utilizando los mismos programas de estudio, los libros de texto son los que se editaron para el plan de educación nacional 2021; la formación docente no dio los frutos esperados y hasta hoy el programa de "dignificación del magisterio" duerme en el sueño de los justos.

¿Se ha cambiado? Se revisarán algunos detalles que se consideran importantes en relación a al enfoque educativo que mantiene El Salvador, debido a la importancia que reviste para el contenido de esta tesis. Específicamente se valorará el impacto que tiene para las personas, el competir.

Cuando se compite hay rivalidad por ser el mejor, envidia de los triunfos ajenos, individualismo al querer todo para una/o y nada para las/os demás; una alta dosis de egocentrismo para hacer girar todas las posibilidades de triunfos sobre una/o misma/o; cuando hay derrotas viene el desánimos al sentirse inferior, ya que al competir la ecuación es ganar-perder, ofensas hacia los demás como estrategia de dejarlos a medio camino... ¿Soñamos con PerSociales⁸ con un paradigma de vida competitivo? ¿Es este el estilo de sociedad al que se aspira en El Salvador?

⁷ Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional, por primera vez en la historia salvadoreña un partido de izquierda que logra llegar poder ejecutivo (junio de 2009).

⁸Enfoque 'PerSocial' referido a nuestro contexto personal, familiar, social y comunitario. Se trata de un enfoque donde dejamos de separar lo personal y lo social, considerando que se trata de una UNIDAD (integrada) inseparable. Se basa en la filosofía de UBUNTU: 'Soy porque Somos'. En ABACOnRed se ha ampliado esta expresión para fortalecer el sentir de 'proceso' y dice: "Soy siendo porque Somos siendo." (Herman Van de Velde, en el Glosario del curso 'Formulación de micro-proyectos sociales')

Las libertades económicas exigen competitividad para su buen funcionamiento, la globalización de las grandes economías mundiales abogan por competir. En esta misma dirección, muchos gobiernos han llevado el enfoque competitivo empresarial hasta el seno del funcionamiento estatal, a tal grado que han llegado a incorporar enfoques de educación basados en el competir. El Salvador, que es el contexto geográfico donde se centra este estudio, es uno de los países con este enfoque. ¿Podemos esperar comportamientos distintos en la población cuando el sistema educativo promueve el competir? Si se impulsa un currículo que prepara para la vida, significa entonces que estamos preparando para el competir.

Los titulares del MINED⁹ defienden el argumento de la necesidad de entrar en una dinámica de enfocar el sistema educativo a las competencias, defendiendo la tesis que “*Con el auge de un mundo globalizado, el acceso veloz de la información y la tecnología; el aprendizaje por competencias adquiere relevancia mundial*”. (MINED, 2008, p. 7)

De acuerdo al *Currículo al servicio del aprendizaje* (2008, p. 10 y 11), documento que guía, orienta y regula el sistema educativo en El Salvador, se ratifica esta idea expresando literalmente entre otras, las siguientes ventajas de trabajar por competencias.

1. *“Estimula la actualización continua de los programas educativos, para poder responder a las necesidades reales de los educandos en la sociedad globalizada y del avance de la ciencia y la tecnología.*
2. *Se adapta a la necesidad de compartir esquemas diversos de formación presentes en la sociedad internacional.*
3. *Se vincula la educación con las demandas requeridas en el mundo laboral...”*

La balanza está inclinada en la preparación de obreros/as y no en la formación de ‘PerSociales’, hay una preocupación por la globalización, por las comunicaciones, por el uso de la tecnología, por el mundo laboral.

⁹ Ministerio de Educación de El Salvador.

La filosofía del currículo nacional estriba en que “*Ser competente es ser capaz de resolver con éxito una tarea en situaciones concretas*”. (MINED 2008, p. 7) ¿Y quién no consiga resolver esta tarea con éxito, será incompetente, inepto, inútil, incapaz? En torno a este escenario es que recobra relevancia esta tesis. Impulsar procesos de educación basados en actitudes cooperativas debe ser la prioridad de todos/as, trabajar por un objetivo común y llegar juntos/as a la meta previamente establecida. Se trata de construir colectivamente oportunidades de aprendizaje, las cuales exigen una responsabilidad colectiva y una responsabilidad personal, es decir; responsabilidad compartida.

También se considera que ha habido un salto ilícito del enfoque competitivo, al traspolarlo del ámbito comercial al ámbito social-educativo. La actividad humana y específicamente los procesos de aprendizaje no deben ser contaminados con enfoques de depredación, ya que la esencia de su actividad es la formación de ‘PerSociales’, tal que sepamos relacionarnos bien unas/os con otras/os, que tengamos buena relación con el medio ambiente, que seamos solidarios/as ante situaciones específicas y generales de la sociedad. El competir en las actividades humanas, siempre, tendrá los mismos efectos: superioridad-marginación, ganar-perder, existir-desaparecer...

3. La cooperación como opción, posición y acción pedagógica en la construcción colectiva de oportunidades de aprendizaje

“...la escuela no requiere inventar la cooperación, lo que necesita es asumirla - e implicarla en los modelos pedagógicos - como condición social de aprendizaje...”

Cristóbal Suárez

Profesor e investigador en la Universidad de Valencia

Dado que la investigación se centra en la construcción de una actitud cooperativa, se profundiza en los elementos y las categorías básicas que lo sustentan. Estas son: **cooperación, actitud cooperativa, aprendizaje cooperativo y estrategias que potencian el aprendizaje cooperativo**; para lo cual se ha tomado a bien desarrollar un referente teórico-conceptual-experiencial que clarifique lo que se entenderá por **cooperación, actitud cooperativa y cuáles serán las técnicas cooperativas que se utilizarán en el trabajo de investigación**.



Se retoman los apuntes del Laboratorio de Innovación Educativa de España (2009) quienes exponen que “*el aula cooperativa se funda sobre los postulados de al menos, las siguientes teorías: la Teoría Sociocultural de Vygotsky; la Teoría Genética de Piaget y su desarrollo a través de la Escuela de Psicología Social de Ginebra, la Teoría de la*

Interdependencia Positiva de los hermanos Johnson, el Aprendizaje Significativo de Ausubel, la Psicología Humanista de Rogers y la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner” por lo que se decide incluir estas teorías como soporte teórico-conceptual del estudio de esta tesis. **La pedagogía de SER**, es otra corriente pedagógica que se incorpora, por retomar la esencia educativa de la cooperación genuina; de modo que entrelazándolas se pueda analizar las interacciones y las influencias que el trabajo entre pares o iguales tienen en la construcción de una actitud cooperativa.

3.1 Antes de seguir... una aclaración necesaria

Sabiendo que existe un debate latente entre los términos ‘**cooperación**’, ‘**aprendizaje cooperativo**’ y ‘**colaboración**’, ‘**aprendizaje colaborativo**’ se declara la opción consciente de utilizar los términos ‘cooperación’ o ‘aprendizaje cooperativo’ (y son los que encontrarán a lo largo de este documento) por considerar que *cooperar no es lo mismo que colaborar*.

Desde el punto de vista de autores como Johnson (1999), Van de Velde (2012) y Pujolás (2009), **cooperar** es diferente a **colaborar** ya que la cooperación implica una ‘*posición ideológica*’, ‘*una actitud de vida*’ y añade a la colaboración un plus de solidaridad, reciprocidad, responsabilidad e interdependencia positiva. En este sentido, desde el aprendizaje cooperativo “cooperamos entre” y en el aprendizaje colaborativo “colaboro con...”. En el primero, se necesita de una participación activa, de reciprocidad y ayuda

mutua, un aprendizaje entre y no un aprendizaje con, exige necesariamente una complicidad en el proceso de aprendizaje... Trabajar codo a codo para conseguir un objetivo común puede contribuir a crear una comunión más intensa.

Pujolás (2009) dice que incluso etimológicamente se diferencian los verbos colaborar y cooperar: “colaborar proviene del latín “*co-laborare*”, “*laborare cum*” que significa “*trabajar juntamente con*”. En cambio, cooperar proviene del latín “*co-operare*”, “*operare cum*”, cuya raíz es el sustantivo “*opera, -ae*”, que significa trabajo, pero que también significa ayuda, interés, apoyo” (p. 232). Cooperar, pues, también significa ayudarse, apoyarse mutuamente, interesarse una/o por otra/o.

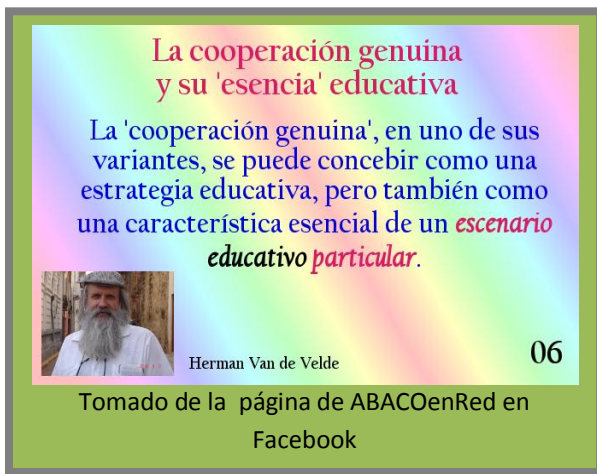
Puntualizando y anteponiendo el término aprendizaje colaborativo o cooperativo, el servicio de innovación educativa de la Universidad Politécnica de Madrid, en un artículo citan a Zañartu, (2000) quien afirma que la *diferencia básica radica en que el aprendizaje cooperativo necesita de mucha estructuración para la realización de la actividad por parte del docente, mientras que el aprendizaje colaborativo necesita de mucha más autonomía del grupo y muy poca estructuración de la tarea por parte del profesor.*

En palabras de otro autor, Panitz (2001), *en el aprendizaje colaborativo los estudiantes son quienes diseñan su estructura de interacciones y mantienen el control sobre las diferentes decisiones que repercuten en su aprendizaje, mientras que en el Aprendizaje Cooperativo, es el profesor quien diseña y mantiene casi por completo el control en la estructura de interacciones y de los resultados que se han de obtener.* Siguiendo a estos autores, la diferencia entre los dos tipos de aprendizaje es el grado de estructura de la tarea y de las interacciones entre los alumnos.

Aunque se considere estéril esta discusión, para efectos de este estudio, se optó por considerar la **cooperación** y el **aprendizaje cooperativo** como *términos que abarcan los enfoques y las prácticas colaborativas; se considera como ‘términos paraguas’ que incluyen una subclase de trabajo en grupo que requiere una planificación de la interacción entre las/os participantes de un equipo para lo cual no es suficiente sentar o ubicar*

juntas/os a un número de personas. Se prefiere partir del origen etimológico de ambos términos y considerar, como se ha recalcado antes, que la cooperación añade a la colaboración, al simple trabajar juntas/os, valores como la solidaridad, equidad, la justicia, el amor, el respeto que hace que las relaciones humanas que se establecen sean más profundas en el aspecto socio-afectivo.

3.2 Principios psicopedagógico-metodológicos para la construcción de una actitud cooperativa



3.2.1. La cooperación en los procesos educativos

La cooperación integrada a los procesos educativos implica lo ya planteado por Pujolás (2009, p. 226), parafraseando a Slavin (1985), que es necesario “*cooperar para aprender, para aprender a cooperar*”. Ovejero (1993) lo plantea también como una necesidad creciente

para “*evitar contextos educativos individualistas y competitivos que están profundizando la crisis de socialización y más bien se debe trabajar en contextos de interacción social cooperativa*”

Prieto (2007, p. 15), citado desde los servicios de innovaciones educativas de la Universidad Politécnica de Madrid, (2008, p. 5-6) expone que “*aprender cooperativamente representa una ocasión privilegiada para alcanzar objetivos de aprendizaje muy diversos, no solo referidos a los contenidos, sino también Aprendizaje Cooperativo orientados al desarrollo de habilidades y destrezas interpersonales, con claros beneficios para el aprendizaje de los alumnos*”

Se trata, entonces, de dar relevancia a los procesos educativos que destaquen la colectividad y la construcción de oportunidades de aprendizaje para todas y todos, rescatando la

cooperación desde un *sentido didáctico, conceptual y cultural*. Retomando a García y Cotrina (2012, p. 401 - 402), se plantea que:

- ✓ El *sentido didáctico*, implica considerar la cooperación como una estrategia didáctica que mejora la adquisición de aprendizajes conceptuales y habilidades personales como la capacidad reflexiva o la interrelación entre iguales.
- ✓ El *sentido conceptual*, como contenido en sí, resulta un tópico relevante y presente en los currículos educativos. Este sentido, no implica necesariamente acción, se limita en principio al ámbito del saber, y no siempre al saber hacer.
- ✓ El *sentido cultural*, que considera a la cooperación como una herramienta para construir una alternativa pedagógica sobre la base de los valores de equidad, justicia social y atención a la diversidad y premisas de acción educativa socio-constructivista, valorando el papel del otro y la otra en la construcción personal y social, más allá de lo academicista. Aquí se pone mucho énfasis en la dimensión social del proceso de construcción colectiva de oportunidades de aprendizaje y más que una estrategia, la incorporación de la cooperación, supone una opción humanista con mucha carga ideológica.

Los tres sentidos presentados se consideran relacionados entre sí en un nivel progresivo de complejidad, no se considera que uno excluye a otro o viceversa, sino más bien complementarios y necesarios trabajarse de forma integral. Así pues, se considera la **cooperación** como *un proceso de construcción colectiva que busca potenciar las habilidades, capacidades, destrezas, pero no sólo desde las dimensiones tradicionales (cognitiva, afectiva y conductual) sino considerando otras dimensiones integrantes de una actitud verdaderamente cooperativa.*

Cooperar, incorporando los tres sentidos antes planteados, implica relaciones de poder compartido, responsabilidad compartida e interdependencia positiva. Invita a un involucramiento emocional y afectivo, en una relación de horizontalidad, respeto, apoyo mutuo y dialogicidad. La cooperación es una actitud o forma de vida.

Es importante trabajar la cooperación como opción, posición y acción pedagógica considerando la construcción de una cultura cooperativa genuina, es decir **cooperación genuina**, que implica no solo un sentido didáctico y conceptual, sino también como enfoque cultural. Esto último se posiciona en una situación contra hegemónica necesaria de construcción social y pedagógica.

Según Van de Velde (2013), el término '**cooperación genuina**' se concibe como un acto educativo y una acción político-pedagógica que se basa en cinco pilares fundamentales desde su interrelación e integración creativa:

1. **El arte de escuchar**, llamada *APERTURA*, que implica un abrirse a la escucha, estar atenta/o a lo que dicen las/os demás y también el contexto.
2. **La habilidad de interpretar**, *LECTURA*, lo que se ha escuchado decir a las/os demás con una actitud de profundo respeto a la diversidad particular según el contexto.
3. **La voluntad de compartir**, *LA TERNURA*, como la expresión máxima de solidaridad. Querer cooperar, querer compartir, ser solidaria/o con las/os demás con respeto, desde el diálogo, desde la interculturalidad y con una actitud de servicio.
4. **La decisión de compromiso**, *POSTURA*, es decir, tomar una posición, expresarla y defenderla.
5. **La visión de integración**, *LA CONTEXTURA*, como una consideración a la globalidad en la que vivimos, al contexto global sin perder de vista lo local.

Estos 5 pilares deben entrelazarse a través de un ambiente de profunda **CONFIANZA** y capacidades de **(AUTO-) CRITICA CONSTRUCTIVA**.

La **cooperación genuina**, como expresa Van de Velde (2013), independientemente de los contextos diferentes (como una expresión de lo particular en cada uno de ellos) se expresa, entre otros aspectos, en:

- ✓ El ejercicio consciente y permanente de **solidaridad (responsabilidad y equidad)**

- ✓ El ejercicio del **diálogo sincero**, entre pares, entre 'iguales' sin precondicionamientos
- ✓ La identificación de una coincidencia en intereses, sobre la base de valores éticos como el **respeto profundo, la consideración de la diversidad** como una oportunidad para el aprendizaje y el desarrollo, el sentimiento de necesidad de aprendizaje y desarrollo desde cada uno de las/os actoras/es involucradas/os, sin excepción (apoyo mutuo) – **interdependencia positiva**.

La educación basada en **cooperación genuina** implica procesos de participación, en los cuales se ponga de manifiesto cuáles son los valores que se persiguen y los que se consiguen a través del diálogo, siendo éste la base de la comunicación, el consenso y la convivencia; bajo esta lógica la dialogicidad se convierte en uno de los principales retos de la educación.

La **cooperación genuina** como opción, posición y acción pedagógica es la apuesta por una 'educación para el diálogo', una educación para vivir en comunidad, una educación por y para la solidaridad, una educación como práctica liberadora de pensamiento crítico, una pedagogía de la solidaridad, una pedagogía de la cooperación.

En esta misma línea de reflexión, Humberto Vandenbulcke¹⁰ (2013) en el foro de LinkedIn sobre métodos y técnicas de aprendizaje cooperativo en ambientes virtuales, plantea que no es que se dude del rol de la educación en procesos de cambio, sino que considera muy importante "*tener claro el modelo de sociedad al que aspiramos, que soñamos, que deseamos y que pretendemos ayudar a construir, entre otras mediante un modelo de educación*". Ya que, según él, si aspiramos a una sociedad más solidaria, igualitaria, ética e incluyente nuestro modo de educar debe distanciarse radicalmente del modelo bancario, el modelo de la imposición, de la importación de verdades universales.

¹⁰ Profesional de origen Belga, radicado actualmente en República Dominicana quien es consultor de Community Radio communication. Ha sido secretario ejecutivo de UDECA (1996-2002); director nacional de Fe y Alegría para República Dominicana (2008-2009) y actualmente es coordinador del proyecto ALER2020.

Nuestro modelo educativo no será la 'pedagogía de la respuesta' (impuesta) sino de una 'pedagogía de la pregunta', que es capaz de sacar todo el potencial de cada persona, en su capacidad de entender y profundizar su realidad y contexto y también en su capacidad de generar, junto con otras/os, respuestas originales para su vida y de su comunidad.

Para Vandembulcke, el modelo educativo dominante está inspirado por la visión del "mundo mercado" que sostiene el paradigma del "desarrollo" que se expresa en las acumulaciones desproporcionadas y las exclusiones, la riqueza exagerada y la pobreza alarmante. Según él, un modelo del "aprendizaje cooperativo" se deja inspirar por otra visión del mundo, una visión contextual que se basa en los valores de la solidaridad, la acción comunitaria, la convivencia armónica con la naturaleza y que persigue la construcción de comunidades sostenibles y felices. Esa propuesta alternativa del mundo rompe con el individualismo y debe ser construida mediante modelos alternativos de educación y aprendizaje.

En este sentido, aprender cooperando, es además de alternativa metodológica una posición ideológica que guía nuestra forma de relacionarnos y trabajar en sociedad. En el aprendizaje cooperativo TODAS/OS somos responsables del aprendizaje y su construcción. La interdependencia positiva (dependen unas/os de otras/os), la interacción y la interacción es fundamental y se constituye en un compromiso personal y también colectivo. Desde este enfoque el/la facilitador/a es un/a moderador/a o acompañante pero su rol y responsabilidad es tan importante como el de todas/os y cada una/o de los participantes del equipo.

Concebido así, la educación no es simplemente una herramienta sino un fin, porque integra personas-sujetos, crea conocimientos originales y colectivos y genera compromisos en torno a nuevos proyectos de cambio, cambia nuestro mundo. Esa educación como práctica liberadora es fuente de pensamiento crítico, de nuevos significados sobre el mundo, la realidad, la vida y el quehacer para el "Bien Ser" o el "Buen Vivir".

Sobre la base conceptual anterior se puede entender mejor la base para un aprendizaje basado en la cooperación versus aprendizaje basado en el competir, es lo que también

comparte Eddie M. González¹¹ en el foro de LinkedIn sobre Métodos y Técnicas de Aprendizaje Cooperativo (2013), quien defiende que:

“El aprendizaje colaborativo, cooperativo o construcción socializada de conocimientos como base de la formación de competencias profesionales está en contraposición, a la tradición de aprender para la competición profesional”.

Según González, se nos "enseña", de manera tradicional, a buscar la excelencia en las calificaciones y esto se premia con un empleo cercano a nuestra salida de la institución educativa.

Efectivamente, la cooperación, desde el contexto que sea, necesariamente y en esencia, es y será un acto educativo, una acción político-pedagógica, de ahí que hablemos de la cooperación como acción, opción y posición pedagógica en donde se evitan los actos de competir y se potencia el proceso para cooperar.

3.3 Llegando al punto... ¿qué es aprendizaje cooperativo?

Siguiendo al servicio de innovación educativa de la (UPM¹², 2008, p. 4) resaltan el aporte de Kagan (1994), quien sostiene que el Aprendizaje Cooperativo *“se refiere a una serie de estrategias instruccionales que incluyen a la interacción cooperativa de estudiante a estudiante, sobre algún tema, como una parte integral del proceso de aprendizaje”.*

El mismo artículo referido anteriormente cita a los hermanos Johnson & Johnson (1991), quienes destacan que el Aprendizaje Cooperativo *“es el uso instructivo de grupos pequeños para que los estudiantes trabajen juntos y aprovechen al máximo el aprendizaje propio y el que se produce en la interrelación”.*

¹¹ Profesional nicaragüense. Director Ejecutivo en Servicios Profesionales en Ingeniería y profesor universitario en la Universidad Nacional de Ingeniería (UNI) y la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN).

¹² Universidad Politécnica de Madrid.

En su artículo denominado '*el trabajo en equipo mediante aprendizaje cooperativo*', Fernández de Haro (2010, p. 2) retoma la discusión sobre el aprendizaje cooperativo, citando a Johnson, Johnson y Stanne (2000), quienes definen el aprendizaje cooperativo como "*un término genérico con el que se hace referencia a un buen número de métodos que se utilizan para organizar y desarrollar la clase en el aula*". El mismo artículo amplía el radio de definiciones con el aporte de Damon y Phelps (1989) puntualizando que se trata de un término "*paraguas*" o etiqueta que hace referencia a un heterogéneo y amplio conjunto de métodos estructurados de instrucción, en los que los estudiantes trabajan en grupo en tareas generalmente académicas.

Para Ferreiro y Calderón (2006), el aprendizaje cooperativo es un modelo educativo innovador que propone una manera distinta de organizar la educación escolar a diferentes niveles: de escuela en su totalidad, en tal sentido es un modelo de organización institucional; del salón de clases, siendo entonces una forma de organización de la enseñanza y el aprendizaje; pero también puede ser considerado como un método o técnica para aprender. El aprendizaje cooperativo implica la organización de los alumnos en grupos pequeños y heterogéneos para potenciar el desarrollo de cada uno con la colaboración de los demás miembros del equipo.

Mayer (2004), desde la óptica del aprendizaje significativo, propone que el aprendizaje consiste en "*un cambio relativamente estable en el conocimiento de alguien como consecuencia de la experiencia de esa persona*".

León del Barco, Gozalo, Felipe, Gómez y Latas (2005), citados por Fernández de Haro (2010, p. 3) en el mencionado artículo anterior, conciben el aprendizaje cooperativo, afirmando que dicho aprendizaje consiste en "*un cambio de comportamiento o conocimiento en un sujeto como consecuencia de la interacción con otros, en una tarea educativa que requiere aunar esfuerzos*".

Estos autores, todos coinciden que cooperar significa trabajar juntos para lograr objetivos compartidos y también destacan que dentro de las actividades cooperativas los estudiantes

buscan los resultados que son beneficiosos para ellos mismos y para los otros miembros del grupo. En las dos definiciones presentadas los autores destacan *la interacción* que tiene lugar entre los estudiantes para el logro de los objetivos previstos.

Bajo un enfoque de **aprendizaje cooperativo** el grupo de estudiantes tiene que trabajar conjuntamente porque se logran los objetivos si, y solo si, cada miembro del equipo consigue los suyos. El equipo necesita el conocimiento y el trabajo de todos los miembros. En esta situación de aprendizaje, se buscan los beneficios para el conjunto del grupo, que lo son, también, para una/o misma/o. La recompensa recibida por el/la estudiante, en el aprendizaje cooperativo, es equivalente a los resultados obtenidos por el grupo.

De acuerdo con Haro (2010, p. 3), las definiciones conceptuales más clásicas del aprendizaje cooperativo proceden de dos ámbitos psicológicos diferentes: la psicología social y la psicología conductual:

- ✓ *Desde la perspectiva de la psicología social, el logro de las metas y objetivos que se propone cada persona en un trabajo cooperativo tienen una correlación positiva con el logro de las metas y objetivos del resto de los miembros del grupo: así, cualquier miembro del grupo alcanza su objetivo sólo si los otros miembros del grupo también lo alcanzan.*
- ✓ *Desde la perspectiva de la psicología conductual, los refuerzos que tiene cada persona en su trabajo están directamente relacionados con la calidad del trabajo elaborado por el grupo; así, cada miembro del grupo obtiene refuerzos y recompensas positivos en el trabajo cooperativo sólo si su grupo obtiene el éxito académico.*

3.3.1 ¿Qué caracteriza al aprendizaje cooperativo, qué lo hace diferente de los demás enfoques de aprendizaje?



Benito y Cruz (2005), referidos por el Servicio de Innovación Educativo de la (UPM, 2008, p. 6), vislumbran como características del aprendizaje cooperativo las siguientes:

- ✓ Desarrollo de habilidades interpersonales y de trabajo en equipo.
- ✓ Desarrollo de habilidades intelectuales de alto nivel.
- ✓ Responsabilidad, flexibilidad y autoestima.
- ✓ Trabajo de todos: cada alumno tiene una parte de responsabilidad de cara a otros compañeros, dentro y fuera del aula.
- ✓ Genera “redes” de apoyo para los estudiantes “de riesgo”: estudiantes de primeros cursos con dificultades para integrarse se benefician claramente de este modo de trabajar.
- ✓ Genera mayor entusiasmo y motivación.
- ✓ Promueve el aprendizaje profundo frente al superficial o memorístico.

Panitz (2004), tras un trabajo exhaustivo con multitud de obras, destaca la existencia de una larga lista de beneficios **académicos, sociales y psicológicos** del Aprendizaje Cooperativo. Por citar algunos ejemplos, se puede señalar que:

- ✓ **Beneficios académicos:** fomenta la **metacognición** en los estudiantes y permite a ellos mismos ejercitar la **sensación de control** sobre la tarea.
- ✓ **Beneficios sociales:** Fomenta que los estudiantes **vean las situaciones** desde otras perspectivas y crea un ambiente donde los estudiantes pueden **practicar** habilidades de coordinación, de dirección.

- ✓ **Beneficios psicológicos:** realiza la **satisfacción** del estudiante con la experiencia de aprendizaje y la ansiedad de los participantes se **reduce** significativamente.

Continuando en esta línea, Goikoetxea y Pascual (2005) realizaron un meta-análisis sobre los efectos del aprendizaje cooperativo y también concluyeron que “los métodos de Aprendizaje Cooperativo tienen efectos positivos en el rendimiento académico (y en otras variables como la productividad y las actitudes hacia el aprendizaje) en comparación con otros métodos de enseñanza tradicionales”, así como favorecen las relaciones entre los estudiantes y atiende a la diversidad. Desde este enfoque, se visualiza claramente la razón de optar por el aprendizaje cooperativo, ya que este enfoque es capaz de producir cambios de actitud hacia/para el aprendizaje, desde/hacia el estudiante.

3.3.2. Y... ¿desde cuándo se desarrollan procesos de cooperación?

Al estudiar algunas culturas de los pueblos originarios africanos o latinoamericanos encontramos frases centradas en la unidad y la cooperación que caracterizan la vida en comunidad. En estas culturas se rescatan frases que expresan una declaración esencialmente humana: **la necesidad de la cooperación.**

Retomando a Bautista, F. (2011)¹³ el saludo maya “IN LAK’ ECH”, que significa “yo soy otro tú”, todos somos uno mismo, y se contesta: “HALA KEN”: “tú eres otro yo” invita a reconocer al otro/a y a comprender que nos complementamos en la temporalidad de nuestras circunstancias, siendo una realidad fundamental e ineludible. La expresión aquí recoge la conciencia de ser iguales y que integramos un único organismo: “**los otros son parte mía y yo soy parte de ellos**”.

Por otra parte, el proverbio congolés “**las huellas de las personas que caminaron juntas nunca se borran**”¹⁴ también es un recordatorio de lo vital de lo que somos siendo y es una invitación a reconocer lo que cada una/o de nosotras **ES** en la medida que **SOMOS** con

¹³ Reflexión encontrada en <http://www.taringa.net/posts/solidaridad/15309332/Yo-soy-otro-tu---Tu-eres-otro-yo.html>

¹⁴ Frase encontrada en el sitio http://es.wikiquote.org/wiki/Proverbios_africanos

otros (Nos-otros) en la diversidad y universalidad, para buscar armonía desde lo personal a lo colectivo en equilibrio, equidad y unidad.

Si se siguen recorriendo pasajes de la historia se encuentran personajes célebres como el francés Montesquieu y el propio Albert Einstein, defendiendo el concepto de **cooperación** y promulgando el cooperativismo como un movimiento emergente para alcanzar justicia social. Albert Einstein gustaba decir "*todos los días me repito que lo que sé es producto de la cooperación*"¹⁵ que es coherente con la idea de que la "**pedagogía de la cooperación**"¹⁶ posee los elementos conceptuales, metodológicos, pedagógicos y el criterio de la producción de aprendizajes significativos de manera teórica y práctica que podrá construir a ese hombre/mujer cooperativo/a hacedores/as del camino humanizante en donde todas y todos tengamos una participación activa.

Y es que hablar de cooperación no es algo nuevo; así lo plantea Cristóbal Suárez: (2008, p. 15): "*la escuela no requiere inventar la cooperación, lo que necesita es asumirla – e implicarla en los modelos pedagógicos- como condición social de aprendizaje*".

Tal como Suárez propone, se debe ser consciente que la cooperación, como estrategia de desarrollo humano, no requiere mucha presentación, es tan antigua como la humanidad que la ha validado en innumerables ocasiones para subsistir, progresar y sobre todo, configurar lo propiamente humano con otras/os, la cultura.

Efectivamente, la cooperación va más allá de su propia conceptualización, ya que en muchas ocasiones se desarrolla sin conocer sus bases teóricas, ya que por naturaleza se tiene la tendencia a cooperar. En este caso particular, la realidad invita a hacer de la cooperación una praxis cotidiana, debido a que los modelos sociales y, por ende los modelos educativos, están inspirados en una visión del "mundo mercado" que sostiene el paradigma del "desarrollo" que se expresa en las acumulaciones desproporcionadas y las

¹⁵ En <http://www.ellibrepensador.com/2010/09/22/enfoques-cooperativos-hoy-pedagogia-de-la-cooperacion-un-camino-humanizante/>

¹⁶ Término propuesto por Cristóbal Suárez en su libro "**La cooperación como condición social de aprendizaje**", 2008.

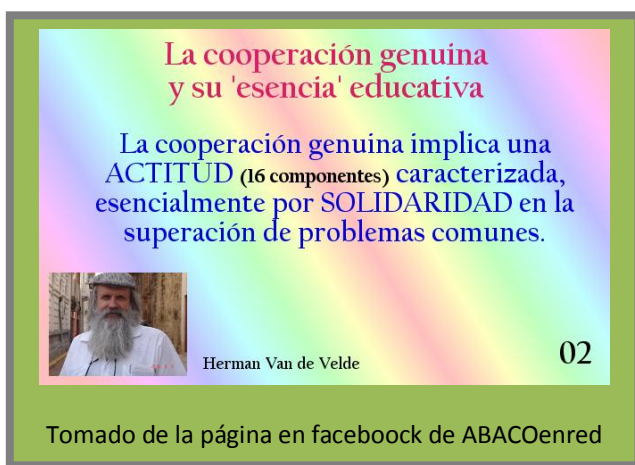
exclusiones, la riqueza exagerada y la pobreza alarmante. La exclusión es la norma que impera.

¿Cuál debería ser entonces la propuesta? Es urgente e impostergable la tarea de desarrollar procesos educativos basados en la cooperación, dejarse inspirar por otra visión del mundo, una visión contextual que se basa en los valores de la solidaridad, la acción comunitaria, la convivencia armónica con la naturaleza y que persigue la construcción de comunidades sostenibles y felices.

Esa propuesta alternativa del mundo rompe con el individualismo y debe ser construida mediante referentes éticos-pedagógicos y metodológicos alternativos que se conviertan en procesos de construcción colectiva de oportunidades para aprender, integrantes de una **actitud cooperativa** emprendedora de calidad creciente.

3.4 Construyendo una actitud 'cooperativa', ¿de qué hablamos?

Para contestar esta pregunta primero se define qué se entiende por actitud, en el marco de este estudio, y cuáles son los componentes o dimensiones que la definen como **actitud cooperativa**.



3.4.1. ¿Qué es 'ACTITUD'?

La Real Academia Española (RAE, 2014)¹⁷ menciona tres definiciones de la palabra actitud, un término que proviene del latín *actitudo*. De acuerdo a la RAE, la actitud “*es el estado del ánimo que se expresa de una cierta manera (como una actitud conciliadora)*”. Las otras dos

definiciones hacen referencia a la postura: del cuerpo de una persona (cuando transmite

¹⁷ Definición de actitud - Qué es, Significado y Concepto en <http://definicion.de/actitud/#ixzz2bfrr3kjU>

algo de manera eficaz o cuando la postura se halla asociada a la disposición anímica) o de un animal (cuando logra concertar atención por alguna cuestión).

La Real Academia de la lengua Española (RAE, 2014) también relaciona a la actitud con el "estado de la disposición nerviosa y mental, que se organiza a partir de las vivencias y que orienta o dirige la respuesta de un sujeto ante determinados acontecimientos".

Según Luis Recalde, la actitud, ha sido una de las categorías más estudiadas desde la psicología social y retomando a Secor y Backman (1964) la define como "cierta regularidad en los sentimientos, pensamientos y predisposiciones del individuo para actuar en relación con algún aspecto de su ambiente".

"Una actitud es un estado mental y neurofisiológico de disponibilidad, organizado por la experiencia, que ejerce una influencia directiva sobre las reacciones del individuo hacia todos los objetos o todas las situaciones que se relacionan con ella". (Allport. G. 1935)

De las definiciones anteriores se han derivado tres componentes con los cuales, generalmente, se vincula la 'actitud': *lo cognitivo, lo afectivo y lo conductual*.

Revisando más literatura sobre el tema de la actitud, se encuentra el referente metodológico de ABACOenRed (PIAF / P-COA_acem_c)¹⁸ que define la actitud no solamente como una expresión externa, a nivel corpóreo, sino lo que cada persona es: *el SER en sí mismo con toda su complejidad material e inmaterial e identidad 'PerSocial'*¹⁹.

Para efectos de este estudio, el concepto de **actitud cooperativa** es el siguiente: *Una actitud cooperativa consiste en un estado complejo de integración, relativamente estable, 15 dimensiones, relacionado con los 5 pilares y 2 ambientes de la cooperación genuina*²⁰.

¹⁸ Paradigma Integrador del Aprendizaje y su Facilitación – y su concreción metodológica el P-COA_acem_c, que significa "Procesos de Construcción Colectiva de Oportunidades de Aprendizajes, basados en una actitud emprendedora de calidad cooperativa creciente.

¹⁹ 'PerSocial', es un concepto que integra a la Persona y lo Social, para destacar la relación intrínseca entre la persona y su comunidad-su contexto.

²⁰ Ver el detalle de las dimensiones en el punto 3.4.1; mientras que los pilares y ambientes de la cooperación genuina que fueron explicados en el punto 3.2.1.

Se nombra como 'actitud cooperativa' para enfatizar que no solo se vincula a los tres componentes comúnmente propuestos por la psicología social, sino se incorpora la propuesta de ABACOenRed que considera hasta 13 componentes más (nombrándolos más bien como dimensiones²¹), por considerar que "en nuestros aprendizajes no solo se involucran nuestros pensamientos, o sentimientos, o la evidencia del cambio de conducta, sino que también implica nuestro estado de ánimo (lo bioenergético), nuestros paradigmas éticos, el disfrute (lo estético), el arte, lo político..." (Van de Velde, 2013, p. 5).

Además, se considera la actitud cooperativa como contenido, como insumo y también como el reflejo de los resultados del proceso de aprendizaje, es decir, se debe trabajar desde un enfoque holístico, integral y sistémico. Bajo este enfoque todo aprendizaje implica necesariamente un cambio de actitud y todo cambio de actitud es reflejado a través de un aprendizaje.

3.4.2 Las dimensiones de una ACTITUD cooperativa

Retomando una compilación que sobre el término 'actitud' realizó la Universidad Anáhuac de Oaxaca (2013), se dice que existen hasta 100 definiciones sobre la misma, siendo algunas de ellas las siguientes:

"La **intensidad de afecto** a favor o en contra de un objetivo psicológico" (Thurstone, 1928)

"Un estado mental y neurológico de atención, organizado a través de la **experiencia** y capaz de ejercer una **influencia** directiva o dinámica sobre la **respuesta** del individuo a todos los objetos y situaciones con las que está relacionado" (Allport, 1935)

"Una **respuesta afectiva**, relativamente estable, en relación a un objeto" (Murphy Murphy & Newcomb, 1935)

²¹ Se prefiere el uso de la palabra 'dimensión' por ser un término que denota una visión holística e integradora de los fenómenos vitales. **Dimensión** refiere a un mayor alcance, magnitud e integralidad, en donde pueden caber uno o varios componentes.

“Una organización duradero de **procesos motivadores, emocionales, perceptivos y cognoscitivos** en relación con el mundo en que se mueve una persona” (Krech & Cruchfield, 1948)

“Una **orientación relativamente duradera** en relación con algún objeto de la **experiencia**” (Schellenberg, 1970)

Los elementos esenciales de las definiciones anteriores (ideas, creencias, afecto, experiencia y predisposición a la acción...) se pueden agrupar en tres componentes, que señala comúnmente la psicología social:

1. *Componente cognitivo*, es decir, los conocimientos teórico-prácticos, las interpretaciones cognitivas, creencias.
2. *Componente afectivo*, que se expresa en las experiencias vividas, interpretaciones sentidas y emociones.
3. *Componente conductual*, que son las formas expresas de relacionarse activamente con su ambiente, tanto social, natural y material.

Sin embargo, según la propuesta metodológico-pedagógica de ABACOenRed, tal como ya se indicó anteriormente, los componentes relacionados con el fenómeno de ‘actitud’ no se limitan a los tres aquí mencionados, sino integran otros componentes (nombrados por ABACOenRed como **dimensiones** como ya se aclaró anteriormente) interrelacionados dentro de un todo. A continuación las otras 12 dimensiones propuestas y que son retomados en el instrumento que se desarrolló en esta investigación para valorar la actitud cooperativa:

1. *Dimensión político-ideológica* que se refleja en expresiones de compromiso desde las posiciones políticas e ideológicas que cada persona tiene (sus ideas, sus referentes ideológicos en relación a los procesos vitales).
2. *Dimensión económica*, que implica la relación de las personas con los medios de producción. Una dimensión íntimamente relacionada con el componente político-ideológico.

3. *Dimensión ética*, que se expresa en los valores y las normas que se comparten como todo un proceso de negociación y se constituyen en un sistema propio. Esta dimensión amplía el significado a los componentes político-ideológico y económico.
4. *Dimensión histórico-cultural* que permite una mayor comprensión de por qué las personas somos quienes somos y cómo nos expresamos. Este componente refleja, junto con otros insumos, la identidad de la persona, expresada en sus actitudes. En esta dimensión se retoma la teoría socio-histórica-cultural de Vygotsky, quien plantea el aprendizaje como resultante complejo de la confluencia de factores sociales en un momento histórico y con determinantes culturales particulares.
5. *Dimensión cívica* que indica la relación de fondo que la persona establece con el estado y abarca su posición ciudadana. Integra su sentido de responsabilidad social.
6. *Dimensión estética*, referida a la capacidad del disfrute, de la contemplación viva, tanto de lo que una/o misma/o hace como de lo que hacen otras/os, tanto de su propio ser, como de los otros seres y del ser comunitario, de nuestro ser como colectivo, como sociedad.
7. *Dimensión bio-energética*, referida al estado del cuerpo humano, el ambiente y la salud tanto física como psico-social. Implica tomar en cuenta la nutrición, los hábitos y costumbres de calidad de vida como elementos que inciden en la actitud humana.
8. *Dimensión volitiva*, que se refleja en la voluntad, deseo o capacidad de decidir. Es la dimensión motivacional y de las intenciones del quehacer humano, que es mucho más amplio que sólo una 'conducta' y se fundamenta desde las necesidades.

9. *Dimensión psicomotora*, que incorpora el conjunto de hábitos, capacidades, habilidades, aptitudes y destrezas necesarias para el ejercicio con calidad de una determinada tarea.
10. *Dimensión lúdico-artístico-creativa*, relacionada directamente con la capacidad humana de expresarse y de crear.
11. *Dimensión social o inter-relacional*, la cual hace referencia al 'estado de salud' de nuestras relaciones tanto en lo material como en lo social.
12. *Dimensión biológica*, refleja dentro de toda actitud, la relación intrínseca del ser humano con la naturaleza (medio ambiente). Como ser vivo, como ser biológico, este componente también incide en los demás componentes al integrar elementos de la salud externa (la relación con (el resto de) la naturaleza).

Todo lo anterior es una 'esquemmatización', o más bien 'estructuración' del fenómeno 'actitud' y se debe integrar un enfoque holístico que implica que toda actitud en la vida es única, integral, integradora e integrada. Sirve esta estructuración para el análisis teórico, sin embargo, también puede tener una 'utilidad práctica' bastante accesible, a pesar de que resulte aparentemente contradictorio con el enfoque holístico: si en una determinada situación, se logra 'descomponer' la **actitud** y visualizar, tanto componentes fuertes, como débiles, entonces se podrían identificar posibles pistas por dónde entrar para lograr un aprendizaje (cambio de actitud) de mayor calidad.

Ahora bien, ¿qué categorías pedagógicas o teorías sustentan el desarrollo de esta actitud cooperativa? Es lo que se aborda en el siguiente punto.

4. Teorías que sustentan la construcción colectiva de una actitud cooperativa

4.1. Antecedentes históricos del aprendizaje

Antes de hacer el abordaje de las diferentes teorías que se vinculan directamente con el aprendizaje cooperativo y que conducen a la construcción de una actitud cooperativa, se quiere realizar a modo de introducción general algunos postulados que han antecedido la construcción de procesos de aprendizaje; se hace un recorrido en los principales enfoques de aprendizaje propuestos por pedagogos reconocidos.

Se conoce muy bien que el aprendizaje es una actividad que surge con la humanidad, sin embargo, los registros más significativos se remontan a antigua Grecia, donde el filósofo Sócrates impulsó procesos de aprendizaje con sus discípulos que privilegiaban el rol del estudiante. La mayéutica socrática, que sería su modelo educativo, radicaba en hacer parir ideas a los estudiantes a través de preguntas que generaban reflexión profunda en el participante.

Más recientemente todos/as los pioneros de la educación moderna han desarrollado sistemas de aprendizaje en algo más que la pedagogía verbal. Armstrong (2007, p. 74) en su obra "Las inteligencias múltiples en el aula", afirma que en el siglo XVIII el filósofo Jean Jacques Rousseau, declaró en su tratado clásico sobre la educación, *que el niño/a no debe aprender por medio de las palabras, sino por la experiencia; no de los libros sino, "del libro de la vida"*

Siguiendo a Armstrong (2007, p. 74) cita al reformador suizo Johann Heinrich Pestalozzi, quien enfatiza la necesidad de *un currículum integrado que considerara la capacitación física, moral e intelectual, basa de manera sólida en experiencias concretas.*

Friedrich Froebel, el fundador de infantes modernos, citado por Armstrong (2007, p. 74) *desarrolló un currículum que consistía en experiencias prácticas con objetos para manipular, juegos, canciones, trabajos de jardinería y cuidado de animales.* Ya en el siglo XX, innovadores como María Montessori, afirma que *el estudiante es capaz de seguir su*

propio ritmo de aprendizaje, mientras que Jhon Dewey, defiende la teoría que *el aula es como un microcosmos de la sociedad*.

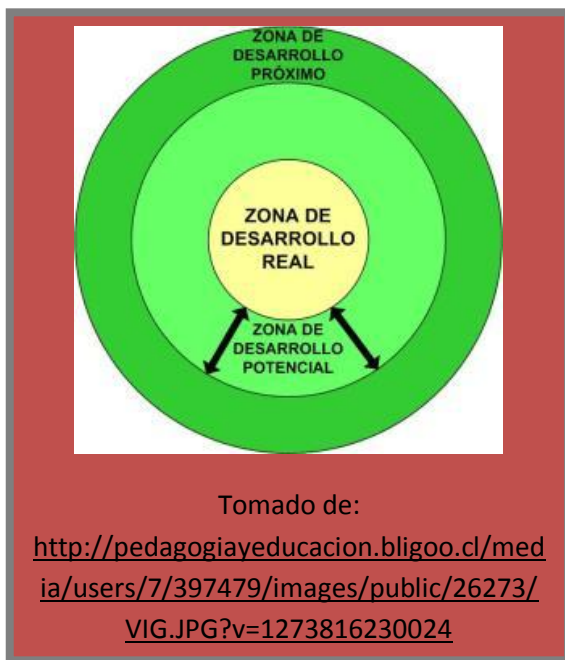
4.2 ¿Qué teorías sustentan el aprendizaje cooperativo?

Quienes integran el Laboratorio de Innovación Educativa "José Ramón Otero" de España²² (2009) exponen que el aprendizaje cooperativo se funda sobre los postulados de, al menos, estas teorías: *la Teoría Sociocultural de Vygotsky; la Teoría Genética de Piaget y su desarrollo a través de la Escuela de Psicología Social de Ginebra, la Teoría de la Interdependencia Positiva de los hermanos Johnson, el Aprendizaje Significativo de Ausubel, la Psicología Humanista de Rogers y la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner*. Al ser coincidentes con esta idea, a continuación se presenta una síntesis de dichas teorías, las cuales son retomadas en el análisis de las interacciones y las influencias que el trabajo entre pares o iguales tienen en la construcción de una actitud cooperativa.

4.2.1 Teoría Sociocultural de Vygotsky y la categoría de la Zona de Desarrollo Próximo entre Iguales (ZDP=)

El psicólogo ruso Lev Vygotsky (1896-1934) es el precursor de la teoría socio-histórica (también llamada teoría socio-cultural) quien consideraba, igual que Suárez (2008, p. 20) que *"el aprendizaje es el producto de procesos internos socialmente situados, interactivos, mediados y distribuidos"*.

²² El Laboratorio de innovación educativa (Lab!) constituye un espacio para la investigación y el diseño de propuestas innovadoras, dirigidas a mejorar la experiencia escolar de estudiantes. Para ello, el Lab! desarrolla toda una serie de actividades que giran en torno al desarrollo del proyecto educativo de la cooperativa, José Ramón Otero, tales como: construcción participativa de la línea pedagógica de sus centros educativos; promoción de la innovación educativa; elaboración y difusión de materiales y recursos informativos; formación del profesorado y colaboración con otros centros e instituciones. Ver más en <http://www.jrotero.org/index.php/jro/lab/que-es-el-lab>



Desde la teoría socio-cultural el aprendizaje es concebido como un proceso de reestructuración subjetiva (internalización) a partir de los instrumentos de mediación cultural en condiciones de interacción social (intersubjetividad) de forma tal que las relaciones sociales, culturales e históricas son fundamentales en el proceso de aprendizaje.

Según esta teoría, el hecho de tener experiencias sociales diferentes no solo proporciona un conocimiento distinto, sino

que estimula el desarrollo de diferentes tipos de procesos mentales. Por tanto, la sociedad es la primera premisa necesaria para que exista la mente humana tal como la concebimos, desarrollada a través del aprendizaje en sociedad.

El Laboratorio de Innovación Educativa (2009, p. 4) define el aprendizaje como *“un proceso donde lo social y lo individual se interrelacionan: las personas construyen el conocimiento dentro del medio social en el que viven. Toda función cognitiva aparece dos veces o en dos planos distintos: primero en el plano interpersonal o social y después se reconstruye en un plano intrapersonal o psicológico, mediante un proceso de interiorización”*.

De acuerdo a la definición anterior, en este proceso de interiorización, el **lenguaje** cumple una doble función, como **vehículo social**, que permite comunicarse con las demás personas, intercambiar y contrastar opiniones, y construir aprendizajes compartidos; y como **herramienta de pensamiento**, que permite expresar los pensamientos, convirtiéndose en un elemento fundamental de los procesos psicológicos superiores.

En este proceso de interacción social entra en juego la categoría conceptual de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) como herramienta de percepción pedagógica que brinda la

posibilidad de entender la acción educativa como un proceso inmerso en las ventajas que el contexto intersubjetivo otorga al desarrollo del aprendizaje (Suárez, 2008).

El Laboratorio de Innovación Educativa (2009, p. 5) refiere el concepto de ZDP de Vygotsky, mencionando que *“es la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de problemas bajo la guía de un/a adulto/a o la colaboración con otra/o compañera/o más preparada/o”*.

En este sentido, la ZDP no puede entenderse como un espacio fijo o estático, sino como un espacio dinámico, en constante proceso de cambio con la propia interacción: lo que una persona es capaz de hacer hoy con ayuda de alguien, mañana podrá hacerlo por sí sola.

Por su parte, Suárez (2008, p. 29) dice que en la ZDP se desarrollan dos tipos de asistencia: **la guía** o **la cooperación**. El primer caso es la relación entre estudiante y docente/facilitador y el segundo caso, la influencia de la cooperación entre pares o iguales, es decir entre los/as mismas/os estudiantes. Esta segunda influencia, a la que se llama la Zona de Desarrollo Próximo entre Iguales (ZDP=) es la que más interesa para efectos de este análisis, por cuanto implica *“participación dinámica y recíproca de los que, estando en situaciones semejantes de expectativa y nivel de aprendizaje, comparten y resuelven tareas de aprendizaje en torno a una finalidad educativa planeada en conjunto”*.

La co-participación, permite que el papel del otro par o igual es la co-construcción. En este caso, la función del otro par o igual no es de dirección sino de **compromiso compartido – mutuo** - entre estudiantes sobre su aprendizaje. No se trata de guía, sino de una experiencia de aprendizaje recíproca como rasgo intencional.

En este último caso, la cooperación, vista desde la ZDP, representa un ámbito de intersubjetividad más allá de la guía, es decir, como interacción cooperativa entre iguales. En esta fase de interacción, las/os participantes del proceso educativo no son entes pasivos, sino interlocutores que guían, regulan, ayudan, comparten, esclarecen, planifican,

estimulan, participan... es decir; buscan entenderse y superar todas las dificultades que encuentren entre sí.

Para que la 'ZDP=' pueda desarrollarse no basta con dosificar adecuadamente las tareas personales en función del desarrollo real, o del grado de desarrollo previo al aprendizaje de una capacidad; ante todo, será necesario asegurar que estudiantes hayan comprendido y asuman su nueva posición de negociación en la ZDP; esto es, estudiantes deben verse como las/os autoras/es principales en ese contexto y proceso de cooperación, donde todas/os y cada una/o de ellas/os son responsables y beneficiarias/os en la tarea de llegar a umbrales superiores de aprendizaje.

Según el Laboratorio de Innovación Educativa (2009) para desarrollar la ZDP entre iguales es necesario la conformación y el perfeccionamiento de una red de aprendizaje, que se sostiene en dos ejes muy claros²³.

1. *El trabajo sobre los ocho ejes fundamentales del aprendizaje cooperativo.*
2. *La incorporación progresiva de estrategias y rutinas de aprendizaje cooperativo.*

Todo lo que se ha desarrollado supone un viaje común al aprendizaje de la mano del otro/a, desde su experiencia a la suya, y viceversa. Por ello, la ZDP= nos brinda una categoría ventajosa para la comprensión prospectiva del desarrollo del aprendizaje, en este caso, como actividad cooperativa entre compañeras/os del proceso de formación.

4.2.2. Teoría genética de Piaget y la escuela de psicología social de Ginebra

Jean Piaget (1896-1980) fue un psicólogo suizo que desarrolló **la teoría genética**. De acuerdo a Van de Velde (2011, p. 1): "*su aporte teórico influye en muchos de los modelos instruccionales de inspiración cognitiva, debido sobre todo a su modo personal de*

²³ Dada la importancia que suponen estos dos ejes para este estudio se ha decidido desarrollarlos en un apartado, después de sintetizar las teorías que fundamentan el aprendizaje cooperativo. Ver acápite 4.3: Ejes del aprendizaje cooperativo ¿cómo incorporarlos en distintos escenarios educativos?

entender la inteligencia, centrado en el análisis que hace de la evolución de las estructuras cognitivas a lo largo del desarrollo de la persona y al papel activo que otorga a la o el estudiante en la construcción del conocimiento”.

Lo rescatable de su teoría es la función de la interacción social como un hecho fundamental para el desarrollo de las estructuras intelectuales superiores (razonamiento, planificación, memoria, atención voluntaria, creatividad...), cuyo papel resulta decisivo para el aprendizaje.

Partiendo de las ideas de Piaget, las/os autores de la Escuela de Psicología Social de Ginebra²⁴ sostienen que el núcleo de todo proceso de aprendizaje es la *interacción social*, ya que el conocimiento se construye cuando interactúan dos o más personas (Laboratorio de Innovación Educativa, 2009).

Las conclusiones más importantes del Laboratorio de Innovación Educativa (2009, p. 6) alrededor de este tema son: En cooperación, la persona accede a un nivel de rendimiento superior al individual, por lo que la producción colectiva es superior a la suma de capacidades personales (**Sinergia**). Las personas que han participado en ciertas coordinaciones sociales son enseguida capaces de efectuar solas/os esas coordinaciones (**Autorregulación**); las operaciones cognitivas realizadas sobre un material dado y en una situación social específica son, en una cierta medida, transferibles a otras situaciones y otros materiales; la interacción social conduce al progreso intelectual debido a los conflictos sociocognitivos que se derivan de la confrontación simultánea de diferentes perspectivas, para que se produzca el desarrollo intelectual derivado del conflicto sociocognitivo, no es necesario que una de las personas se encuentre en un nivel cognitivo más avanzado.

²⁴ La expresión de **Escuela de Ginebra** se refiere a un grupo de lingüistas situados en Ginebra que fueron los pioneros en el estructuralismo lingüístico (a principios del siglo XX) y también fue un grupo de teóricos literarios y críticos que trabajaron desde una perspectiva fenomenológica. Retomado de http://es.wikipedia.org/wiki/Escuela_de_Ginebra, revisado el 11 de septiembre de 2013.

Por tanto, el **trabajo en grupo** debe constituir el núcleo de la dinámica educativa, ya que permite la confrontación de puntos de vista moderadamente divergentes acerca de una misma tarea, lo que hace posible la descentración cognitiva y se traduce en un conflicto socio-cognitivo que moviliza las estructuras intelectuales existentes y obliga a reestructurarlas, dando lugar al progreso intelectual.

El aporte de esta teoría al aprendizaje cooperativo es que al propiciar las dinámicas de trabajo en agrupamientos heterogéneos se pueden generar conflictos socio-cognitivos que conducirán a la reestructuración de aprendizajes, a través de la búsqueda de nuevas soluciones y la asimilación de perspectivas diferentes a las propias.

Al trabajar en grupos, las/os participantes del proceso educativo pueden desarrollar habilidades sociales y comunicativas para participar activa y productivamente en discusiones y debates eficaces. De este modo, también se maximizan las potencialidades de aprendizaje que ofrecen los conflictos socio-cognitivos.

4.2.3. Teoría de la interdependencia social de los hermanos Johnson

Los hermanos estadounidenses Roger T. Johnson y David W. Johnson (1999) citados por el Laboratorio de Innovación Educativa (2009, p. 7) son quienes postulan la **teoría de interdependencia social** dentro de un grupo como determinante de la interacción entre sus miembros y, con ello, los resultados. Según los hermanos Johnson, se pueden desarrollar distintos **tipos de interdependencia** en un grupo:

- ✓ *Interdependencia positiva*, (cooperación) deriva en una interacción promovedora en la que las personas animan y facilitan los esfuerzos de las/os demás.
- ✓ *Interdependencia negativa*, (competencia) deriva en una interacción de oposición en la que las/os miembros del grupo desalientan y obstruyen los esfuerzos de las/os demás.
- ✓ *Ausencia de interdependencia*, (esfuerzos individualistas) no existe interacción, ya que las personas trabajan independientemente sin ningún intercambio.

Verde, en su blog²⁵ personal sobre aprendizaje colaborativo (2012) también concuerda con los hermanos Johnson en cuanto a la importancia de desarrollar la "interdependencia" y también agrega la "interacción estimuladora" o la "interacción promotora cara a cara" relacionado con facilitar el aprendizaje del otro o de la otra a través del trabajo en equipo.

En el primer principio, las/os compañeras/os dependen de sus otras/os compañeras/os para sacar adelante su trabajo y aprender, además de que cualquier miembro del grupo debe saber que ha de ayudar a sus compañeros y compañeras por el bien de todas/os. Según Verde, (2012), para incentivar la interdependencia positiva es necesario formular metas conjuntas del equipo y complementar (o reforzar) la interdependencia positiva en todas las actividades del equipo como puede ser, respecto a las metas, los materiales, los premios, los festejos, los roles o las identidades e incluso incorporar otros tipos de interdependencia con juegos.

Para desarrollar la *interacción estimuladora* o la *interacción promotora*, siempre deberá remarcarse que la participación de todas y todos es de suma importancia y que no existe la necesidad de opacar el trabajo del otro o de la otra; se deben crear condiciones para compartir. También será importante compartir los recursos de forma equitativa, eficaz y eficiente para ayudarse tanto en lo académico como en lo personal así como respaldarse y cooperar mutuamente para ejecutar de buena forma el trabajo a realizar.

4.2.4. Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel

David Paul Ausubel, (Nueva York, 1918-2008) fue un psicólogo y pedagogo estadounidense que desarrolló **la teoría del aprendizaje significativo**, una de las principales aportaciones de la pedagogía constructivista.

Retomando la teoría de Ausubel, el Laboratorio de Innovación Educativa (2009, p. 7) destaca de su teoría que el "el aprendizaje significativo es el proceso a través del cual una

²⁵ Un blog es una página web en la que se publican regularmente artículos cortos con contenido actualizado y novedoso sobre temas específicos o libres. Estos artículos se conocen como "post" o publicaciones.

nueva información (un nuevo conocimiento) se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva (no-literal) con la estructura cognitiva de la persona que aprende”.

Algunas de las condiciones que son necesarias para que el aprendizaje realmente sea significativo:

- ✓ Que el aprendizaje tenga **sentido** para el/la estudiante.
- ✓ Que la información que se presenta esté estructurada con cierta **coherencia interna (significatividad lógica)**.
- ✓ Que los contenidos se relacionen con lo que la/el estudiante ya sabe (**significatividad psicológica**).
- ✓ Que la/el estudiante disponga de las estrategias necesarias tanto para el procesamiento de los nuevos datos, como para el “recuerdo” (**activación**) **de sus conocimientos previos**.

La teoría de Ausubel, tiene mucho que ver con el aprendizaje cooperativo, ya que el trabajo en equipo permite la modificación de los contenidos hasta adecuarlos al nivel de comprensión de cada una/o de las/os estudiantes, a través de la clarificación de dudas, la utilización de un vocabulario adecuado y la explicación más detenida de un concepto.

Al trabajar en equipo se promueve el diálogo, la confrontación de puntos de vista, la reflexión colectiva y las explicaciones mutuas que conducen a una mayor comprensión. El grupo también ofrece un entorno de trabajo afectivo y relajado que fomenta la participación de las/os más inseguras/os y el acompañamiento entre pares o iguales.

4.2.5. La psicología humanista de Rogers

De acuerdo al blog del Taller de Psicología (2010)²⁶, la teoría humanista de Carl Rogers (1902-1987) se basa en los siguientes postulados:

- ✓ *Visión holística y optimista del ser humano.*

²⁶ Un blog creado para compartir trabajos y experiencias con estudiantes que estudian psicología en el IES Blas Cabrera Felipe. Ver más en <http://psicologiabl意思.blogspot.com/>

- ✓ *El objetivo de la Psicología Humanista es comprender y mejorar la personalidad.*
- ✓ *Todas las personas tienen un potencial de crecimiento y el fin de la persona es el desarrollo de sus capacidades positivas.*
- ✓ *El eje vertebrador del comportamiento son los procesos motivacionales.*

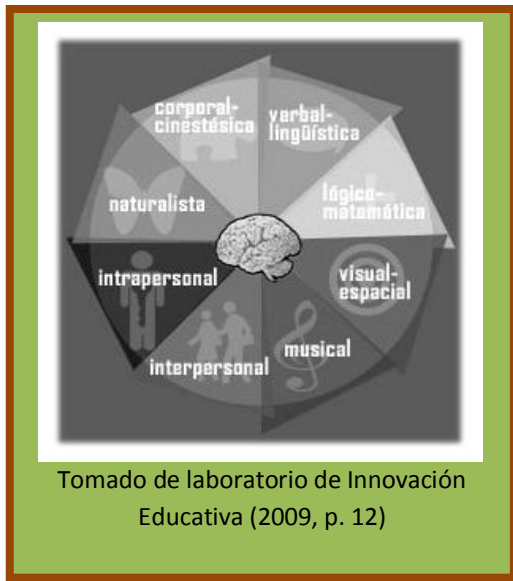
Para Rogers, la personalidad madura y equilibrada es el resultado del proceso de autorrealización, es decir del proceso de convertirse en persona. Esto supone cultivarse, crecer y madurar en armonía con otras personas.

La relación de la corriente humanista con el aprendizaje cooperativo se puede evidenciar en la valoración de la diversidad como rasgo distintivo de lo humano, de lo que se deriva la concepción del aprendizaje como proceso personal (interno) pero de construcción colectiva. También se destaca la dimensión afectiva del aprendizaje considerando los factores afectivos como la motivación, la autoestima, el auto concepto, el apoyo y el afecto. Otro elemento destacable es la importancia dada al clima del escenario educativo, el cual debe ser seguro y dinámico, como elemento condicionante del aprendizaje.

En este punto es destacable una frase desarrollada por el equipo de ABACOenRed que refleja esta dimensión afectiva del aprendizaje: **“Por el efecto del afecto, el sabor se hace saber, un saber aprender a SER”**.

4.2.2. Las inteligencias múltiples de Gardner

De acuerdo con el Laboratorio de Innovación Educativa (2009, p.12), la inteligencia se concebía tradicionalmente como una entidad unitaria, uniforme y cuantificable que algunas/os tenían la suerte de poseer mientras que otras/os, menos afortunadas/os, carecían de ella.



Sin embargo, Gardner (2010, p. 5) denominó a la inteligencia como “la capacidad de resolver problemas, o de crear productos, que sean valiosos en uno o más ambientes culturales” y propuso la teoría de inteligencias múltiples la cual sostiene que el ser humano tiene al menos ocho inteligencias diferentes²⁷ que tienen una localización específica en el cerebro; que poseen un sistema simbólico o representativo propio; que tienen una evolución característica

propia y que pueden ser observados, no sólo en genios, prodigios u otras personas excepcionales.

Según Gardner, la mayoría de las personas tiene la totalidad de este espectro de inteligencias. Cada una desarrollada de modo y a un nivel particular, producto de la dotación biológica de cada una/o, de su interacción con el entorno y de la cultura imperante en su momento histórico. Se combinan y se usan en diferentes grados, de manera personal y única.

La teoría de las inteligencias múltiples no indica que una persona u otra es inteligente en una de ellas, todas las personas son inteligentes de diferentes maneras y cada una es una combinación de diferentes inteligencias y es esa combinación la que hace que cada persona es única. Algunas personas desarrollan más ciertas inteligencias, mientras que otras personas desarrollan más otras inteligencias, pero todos/as somos poseemos las diferentes inteligencias descritas por Gardner.

²⁷ Gardner definió 8 criterios o tipos de inteligencia: 1) Inteligencia verbal lingüística; 2) Inteligencia musical; 3) Inteligencia lógico-matemático; 4) Inteligencia espacial; 5) Inteligencia corporal-kinestésica; 6) Inteligencia interpersonal; 7) Inteligencia intrapersonal y 8) Inteligencia ecológica/naturalista. Para leer más, se puede revisar el libro ‘Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples’ disponible en http://educreate.iacat.com/Maestros/Howard_Gardner_-_Estructuras_de_la_mente.pdf.

La vinculación de esta teoría con el aprendizaje cooperativo se manifiesta se manifiesta destacando el desarrollo de la inteligencia interpersonal, ya que dota a las/os participantes de procesos formativos de las destrezas necesarias para la interacción social: la capacidad de empatía, la cual exige ponerse en el lugar del otro o de la otra, establecer y mantener relaciones positivas con las/os demás, trabajar en equipo, planificar actividades y organizar tareas, tomar decisiones y negociar acuerdos, ejercer un liderazgo compartido, comunicarse de manera clara y eficaz, resolver conflictos de forma constructiva, dar y pedir ayuda y apoyo.

El trabajo en equipo contribuirá al desarrollo de las distintas inteligencias mencionadas por Gardner, ya que a partir de la interacción social se aumenta la variedad y riqueza de las oportunidades de aprendizaje y las experiencias educativas, lo que implica la utilización de habilidades relacionadas con las diferentes inteligencias. Además, el grupo ofrece un entorno relajado y seguro que anima a las/os estudiantes a participar abiertamente en las actividades, lo que les permite poner en práctica sus distintas habilidades.

El aprendizaje cooperativo, tiene un acento muy marcado en las inteligencias múltiples, ya que desde este enfoque de aprendizaje, se desarrollan actividades específicas que involucran a los estudiantes en cada una de las inteligencias citadas por Gardner.

4.2.3. La Pedagogía de SER

Si hay algo transformador en el entorno social, es en efecto la educación, tal como lo afirma Martínez (2010). A veces la educación (del latín *educere*: guiar conducir, orientar), es equiparada con el término pedagogía, entendida ésta como “el conjunto de saberes que buscan tener impacto en el proceso de la educación, así como en la comprensión y organización de la cultura y la construcción del sujeto, quien día a día obtiene los efectos de la educación” (p. 1).

La pedagogía es la ciencia que tiene como objeto de estudio a la 'educación', en su sentido más amplio. La educación es un proceso que implica la construcción permanente de la conciencia o reconocimiento personal (ser) y del lugar que cada una/o ocupa en el mundo (estar) como constructor/a y transformador/a de su entorno inmediato.

Ahora bien, el ser humano no está determinado solo por la naturaleza genética, sino también por una naturaleza cultural y social. En este sentido se apuesta por una formación humana donde cada persona es única e irreplicable, con identidad propia y en constante relación con su contexto, esta es la esencia de lo que expone la 'Pedagogía de SER', una propuesta desarrollada por el equipo de ABACOOenRed.

La pedagogía de SER, al igual que la fenomenología sociológica de Schütz, expresa la relación "*mi en el tú*" considerando que, a pesar de la heterogeneidad y multiplicidad de biografías personales, se interpretan los hechos y objetos de una forma empíricamente idéntica, lo cual permite entender y vivenciar las mismas situaciones que las/os otras/os, a pesar de constituir disímiles experiencias personales. Pero es únicamente en una relación cara a cara donde el 'yo' y el 'otro' / la 'otra' intervienen compartiendo un tiempo y un determinado espacio, percibiéndose, mutuamente (Hernández Romero, Y. y Galindo Sosa, R., 2007)

Al igual que para Schütz, la Pedagogía de SER destaca la importancia de integrar la subjetividad para comprender la acción humana, intentando entender los mundos subjetivos como un universo de interpretaciones compartidas sin el cual no puede entender la producción y reproducción misma de la realidad social (Nuñez, 2012). La propuesta teórica de Alfred Schütz, abre la posibilidad de reflexionar acerca de cómo se sitúa cada una/o en la existencia y, en consecuencia sobre cómo se nos da **el yo del otro** en forma significativa.

Van de Velde (2011) propone, como base fundamental de una educación cooperativa y alternativa, una concepción humanista de SER que centra su atención en la persona (en el ser individual). Con base en su interacción dialéctica personal-social construye sus afectos y significados, los comunica y expresa, es decir, crea y comparte oportunidades de

aprendizajes para transformar a su entorno y a sí mismo/a, en busca de un BienSER que necesariamente también implica un BienESTAR.

Se relaciona a la Pedagogía de SER con el aprendizaje cooperativo debido a que ésta propone el desarrollo de espacios, contextos, escenarios que propicien la construcción de oportunidades de aprendizajes que refieran a identidades propias, sin perder la razón de cada SER, en relación a su contexto. Hace referencia al sujeto, a su capacidad de educarse y formarse y el para qué de su formación; a partir de experiencias y aprendizajes significativos en todos los ámbitos donde se desarrolla y en relación con las/os demás, no solo la escuela, sino también cualquier encuentro que se pueda constituir como referente de prácticas educativas pensadas para los seres humanos.

4.3. Ejes o principios del 'aprendizaje cooperativo': ¿Cuáles son y cómo incorporarlos progresivamente al proceso de aprendizaje?

En cuanto a la formación de grupos-base, Adamson, G. (1997) citando a Pichón Riviére, E. (1977) de la escuela de psicología social, apunta que se opta por esta forma organizativa porque el grupo es, en sí mismo, una estructura básica de interacción, que lo convierte en una unidad básica de trabajo e interacción.

Pichón Riviére (1977, p.152) citado por Adamson, G. (1997) define al grupo como "el conjunto restringido de personas, ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna, que se propone en forma explícita o implícita una tarea que constituye su finalidad".

Se propone la conformación de 'grupos de trabajo' o grupos base, los cuales deben promover la heterogeneidad, porque aunque en algunos casos pueda resultar interesante realizar agrupamientos homogéneos, si se quieren conseguir todas las ventajas derivadas de la interacción cooperativa (conflictos sociocognitivo, andamiaje, modelado...) es necesario que las/os participantes en el proceso educativo trabajen juntas/os en grupos heterogéneos

de acuerdo a diversos criterios: sexo, formación, interés por el tema, nivel de integración en el grupo-clase; nivel de habilidad para el trabajo en grupo, entre otras.

Aunque en teoría sería interesante conseguir el máximo grado de heterogeneidad atendiendo a todos estos criterios, en la práctica, es muy difícil simultanearlos todos. Por ello, resulta conveniente primar un criterio concreto, especialmente relevante para nuestro grupo-base y, a partir de ahí, ir tratando de congeniar la heterogeneidad respecto a otros criterios, hasta donde se pueda llegar.

Se sugiere la formación de grupos-base heterogéneos, ya que permiten a las/os participantes del proceso beneficiarse de todas las ventajas que ofrece el aprendizaje cooperativo: conflicto sociocognitivo, situaciones de andamiaje, complementación de funciones, habilidades y destrezas...

La cantidad de miembros que conforman un grupo-base depende de los objetivos del tema; las características propias de las/os estudiantes, su experiencia, el tiempo disponible y la modalidad de aprendizaje en la cual trabajamos (virtual o presencial). Sin embargo, lo más recomendable es que los grupos-base no sobrepasen los 5 miembros.

Una vez conformados y organizados los grupos-base, como unidad básica de interacción cooperativa se debe proceder al funcionamiento de los mismos, a través del despliegue de distintas actividades metodológicas, así como el acompañamiento oportuno del facilitador/a. En este momento es muy oportuno reflexionar que se llevan al menos tres procesos paralelamente: el aprendizaje del contenido académico, el aprendizaje sobre cooperación y el funcionamiento interno del grupo-base. Por tal razón, el proceso no debe quedar en detrimento del producto consumado.

4.3.1. La gestión interna del equipo

Gastelo (2007) de la Universidad de Perú, menciona en un artículo de su blog personal²⁸ que “**Nadie nace sabiendo, y, como todo en la vida, a trabajar en equipo se debe aprender**”. Y es que, sin duda, el aprendizaje cooperativo resulta más complejo que otras dinámicas de enfoque individualista o competitivo, ya que requiere que las/os participantes del proceso educativo (participantes y facilitadores/as) no solo aprendan los contenidos curriculares, sino también las destrezas, hábitos y actitudes interpersonales y grupales, necesarias para el trabajo en equipo.

La gestión interna del equipo implica desarrollar la **cooperación** (compartir los materiales y las ideas, pedir y proporcionar ayuda, cumplir los compromisos, controlar los tiempos, estar atento, aceptar y cumplir con las tareas del cargo asignado...). También implica aprovechar todos los canales de **comunicación** (escuchar con atención a las/os compañeros, utilizar un tono de voz suave, respetar el turno de palabra, preguntar y responder con corrección...) y ser capaces de **resolver los conflictos** que surjan de la relación (escucha activa, mensajes en primera persona, la descentración cognitiva, relativización de posiciones...).

4.3.2 Evaluación interna del equipo

Según Anijovich, Malbergier y Sigal (2004), en la literatura de los últimos veinte años se viene señalando, y no está de más recordarlo, que la evaluación debe ser coherente con el proceso educativo que se desarrolla. Y al optar por el aprendizaje cooperativo significa que la valoración de los aprendizajes debe ser también una acción colectiva y participativa y con el objetivo de aprender juntas y juntos.

Para Suárez (2010, p. 59) “*la evaluación interna del equipo implica una reflexión crítica del equipo sobre si el desempeño conjunto y la participación personal permiten alcanzar las metas de aprendizaje comunes en la dinámica cooperativa*”.

Retomando nuevamente los aportes del Laboratorio de Innovación Educativa (2009, p. 42) dicen que “*la eficacia del aprendizaje cooperativo depende en gran medida del*

²⁸ Véase en <http://www.universidadperu.com/articulo-el-trabajar-en-equipo-universidad-peru.php>.

establecimiento de dinámicas de evaluación grupal dentro de los equipos de trabajo, que sirvan para regular su propio desempeño". Según ellas/os, se debe tomar en cuenta:

- ✓ La **autoevaluación del trabajo** desarrollado por el grupo: identificar lo que se hace bien y lo que se debe mejorar. Establecer nuevos objetivos y compromisos de grupo.
- ✓ La **evaluación de los resultados realizada por el/la profesor/a o facilitador/a**: prestando atención a los objetivos y contenidos curriculares, y a la incidencia del trabajo grupal en el rendimiento personal.
- ✓ La **elaboración de planes de trabajo personal y grupal**, relacionados con el desarrollo de nuevos objetivos, tanto curriculares como cooperativos.

4.3.3 Interdependencia positiva

Consiste en el compromiso de todas/os con la meta conjunta del aprendizaje del grupo-base. Como se ha venido comentando, éste es uno de los elementos fundamentales del aprendizaje cooperativo ya que implica la toma de conciencia por parte del o la estudiante de que solo aprenderá si también lo hacen sus compañeras/os ("o todas/os o ninguna/o").

Sin interdependencia positiva no hay cooperación. Esto implica que los objetivos personales de aprendizaje están implicados por los del grupo-base. En el aprendizaje cooperativo, por tanto, cada miembro debe procurar no solo su propio aprendizaje, sino también el de las/os demás, ya que su rendimiento está fuertemente relacionado al de todas/os y cada una/o de las/os miembros del grupo.

Los objetivos personales deben conectar con los del grupo-base y viceversa, de modo que se potencien mutuamente. Para promover la interdependencia positiva es necesario establecer objetivos o metas conjuntas de aprendizaje y reforzar la 'interdependencia positiva de metas', con otras formas de interdependencia: de tareas, recursos y funciones. Se conseguirá una interdependencia de metas al establecer un objetivo o criterio de calidad grupal que requiere del trabajo y la implicación de todas/os los miembros del equipo.

Para lograr la interdependencia respecto a las tareas se debe orientar la división del trabajo en tareas distintas pero complementarias, de tal forma que el producto final requiera la implicación activa de todas/os los miembros del grupo. La tarea se encadena de forma que cada miembro del grupo completa una parte, que resulta imprescindible para el paso a la siguiente.

La interdependencia respecto a los recursos implica proporcionar recursos limitados a las/os participantes para que se vean obligadas/os a compartirlos con sus compañeras/os. La interdependencia respecto a las funciones se implementa asignando a las/os estudiantes roles complementarios e interconectados como por ejemplo moderadores/as, secretarías/os, coordinadores/as; estos roles es importante rotarlos en relación al tiempo de duración de los grupos-base y las etapas en que se vaya desarrollando el contenido y la metodología.

La interdependencia positiva es el sentimiento de necesidad hacia el trabajo de los demás. Cuando los miembros del grupo perciben que están vinculados entre sí para realizar una tarea y que no pueden tener éxito a menos que cada uno de ellos lo logre. Si todos consiguen sus objetivos, se logrará el objetivo final de la tarea. Pero si uno falla, será imposible alcanzar el objetivo final. De este modo todos necesitarán a los demás y, a la vez, se sentirán parte importante para la consecución de la tarea.

4.3.4 Responsabilidad personal y de equipo (compartida)

Este tipo de responsabilidad consiste en el cumplimiento de las tareas de cada miembro del grupo-base y su complementariedad eficiente con la meta de aprendizaje del equipo. Trabajar este eje implica promover que cada una/o de los miembros del equipo sea responsable de cumplir con la parte del trabajo que le corresponda (su propio aprendizaje) para conseguir los objetivos comunes del equipo.

La responsabilidad personal debe pasar a ser una '**responsabilidad compartida**' y se puede lograr cuando las situaciones se estructuran de forma que los resultados que se obtengan como equipo dependan también del aporte personal de cada una/o de sus

miembros y cuando cada participante sabe que su trabajo será verificado y evaluado de forma personal.

De acuerdo al Laboratorio de Innovación Educativa (2009) la responsabilidad compartida se promueve:

- ✓ Formando grupos pequeños (máximo cinco integrantes). Cuanto más pequeño es el grupo, más se “nota” la falta de implicación de alguna/o de sus miembros.
- ✓ (Co-)Evaluando a cada participante.
- ✓ Eligiendo al azar el trabajo de un/a participante para representar al grupo.
- ✓ Pidiendo a las/os participantes que expliquen lo aprendido a sus compañeras/os.
- ✓ Fomentando la autoevaluación personal y grupal.
- ✓ Antes de empezar a trabajar en equipo, cada participante realiza una tarea personal concreta sobre los contenidos a tratar.
- ✓ Asignando roles y tareas concretas.
- ✓ Cada miembro del equipo firma o aprueba el trabajo (“participé en la elaboración”, “estoy de acuerdo con el resultado”, “puedo explicar el trabajo”).

4.3.5 La interacción estimuladora

De acuerdo a Suárez (2010, p. 59) la interacción estimuladora “*consiste en la promoción de logros personales y de las/os demás compartiendo los recursos existentes y motivándose mutuamente*”. Esto implica promover la ayuda mutua, el apoyo recíproco y el estímulo de los esfuerzos por aprender de todas/os los miembros del grupo.

Si las dinámicas de interacción que se establezcan en los equipos promuevan el aprendizaje de todas/os o no, depende de tres factores íntimamente ligados:

En *primer lugar*, cada participante debe **querer interactuar** de forma positiva. Esto supone compartir una cultura de cooperación en la que se asume que la interacción y el trabajo en equipo suponen un beneficio para todas/os, independientemente del nivel de rendimiento de cada una/o. Es necesario desarrollar progresivamente una serie de actitudes cooperativas,

que les hagan proclives a extraer todos los beneficios derivados de las dinámicas de cooperación.

En *segundo lugar*, cada participante debe **poder interactuar** de forma positiva para lo cual es necesario establecer en el aula una dinámica en la que la cooperación tenga sentido.

Y, en *tercer lugar*, cada participante debe **saber interactuar** de forma cooperativa, lo que supone la interiorización progresiva de un conjunto de habilidades cooperativas, que les permitan interactuar eficazmente de cara a maximizar el aprendizaje de todas/os.

Para reforzar los ejes descritos anteriormente, se ha tomado a bien reforzarlos con lo descrito por el artículo de Servicios de innovación educativa de la (UPM, 2008, p. 7) citando a Jhnson, Johnson y Holubec (1999), quienes señalan que son cinco los elementos básicos que forman el Aprendizaje Cooperativo. La interdependencia positiva, la interacción cara a cara o simultánea, la responsabilidad individual, las habilidades sociales y la autoevaluación del grupo. Se describirán 4 elementos, ya que la interdependencia positiva se ha explicado en el apartado anterior.

1. **La interacción "cara a cara" o simultánea:** *en el Aprendizaje Cooperativo, los estudiantes tienen que trabajar juntos, "aprender con otros" (Prieto, 2007, p. 49), favoreciendo, de esta manera, que compartan conocimientos, recursos, ayuda o apoyo. Discutir sobre los distintos puntos de vista, sobre la manera de enfocar determinada actividad, explicar a los demás lo que cada uno va aprendiendo... son acciones que se tienen que llevar a cabo con todos los miembros del grupo para poder lograr los objetivos previstos.*
2. **La responsabilidad personal:** Esta es la base para llegar a construir una responsabilidad compartida, la responsabilidad colectiva, la responsabilidad de grupo. Cada miembro, individualmente, tiene que asumir la responsabilidad de conseguir las metas que se le han asignado. Por tanto, realmente, cada persona es, y debe sentirse, responsable del resultado final del grupo. Este concepto sintoniza y

complementa al de interdependencia positiva, estos elementos conjugan una relación dialéctica. Sentir que algo depende de uno mismo y que los demás confían en la propia capacidad de trabajo (y viceversa) aumenta la motivación hacia la tarea y el rendimiento individual y grupal. Prieto (2007, p. 45) señala que la responsabilidad individual *"implica, por un lado, que cada uno sea responsable de contribuir de algún modo al aprendizaje y al éxito del grupo. Por otro se requiere que el estudiante individual sea capaz de demostrar públicamente lo que ha aprendido"*.

3. **Las habilidades sociales:** Éstas son muy necesarias para el buen funcionamiento y armonía del grupo, en lo referente al aprendizaje y también vinculadas a las relaciones entre los miembros. Los roles que cada persona vaya ejerciendo en el equipo, su aceptación o no por parte del resto de compañeros, la gestión que hagan de los posibles conflictos que surjan, el ambiente general que existe en el mismo,... son temas que los estudiantes tienen que aprender a manejar.
4. **La autoevaluación del grupo:** implica, que a los estudiantes se les dé la oportunidad y que sean capaces de evaluar el proceso de aprendizaje que ha seguido su grupo. Esta evaluación guiada por el profesor es muy importante para tomar decisiones para futuros trabajos y para, que cada miembro, pueda llevar a cabo un análisis de la actuación que ha desempeñado en el equipo de trabajo.

Después de haber reflexionado sobre las categorías teóricas básicas en las que se sustenta este estudio, como son: cooperación, actitud cooperativa, teorías, elementos y elementos del aprendizaje cooperativo, en el siguiente capítulo se presenta la ruta metodológica seguida en este proceso investigativo.

Capítulo 2: Referente metodológico y la ruta-guía del proceso investigativo

El referente metodológico muestra el camino a seguir desde el inicio del estudio hasta la presentación e interpretación de los resultados y la formulación de las conclusiones y recomendaciones. Debe presentar claramente los pasos que se siguieron. Con esta idea en mente, como estrategia de facilitación, se formularon preguntas científicas de la investigación que permitieran orientar el desarrollo de esta tesis *¿Cuál/Cómo sería un diseño metodológico adecuado para visualizar posibles contribuciones a la formación de una actitud cooperativa en escenarios presenciales de aprendizaje?* y *¿Qué técnicas grupales de aprendizaje cooperativo se pueden implementar en contextos de aprendizaje presenciales que ayuden a la construcción de una actitud cooperativa entre los/as participantes?*

La segunda pregunta se responde, al menos parcialmente, en este capítulo 2 al hacer una descripción de las técnicas grupales que se aplicaron en el estudio de campo en la experiencia educativa. Sin embargo, el análisis del aporte de dichas técnicas en la construcción de la actitud cooperativa se constata hasta en el capítulo 3, el cual está dedicado a analizar e interpretar los resultados obtenidos en el trabajo de campo.

Las herramientas metodológicas esenciales de formulación, planeación y guía de esta tesis fueron la **visión vertical** y la **visión horizontal**:

En la **visión vertical** se incluyó un acercamiento a la razón de ser del proceso investigativo, la situación problemática/sueño, problema científico y sus preguntas orientadoras, objeto y sujetos de estudio, campo de acción, sistema de objetivos y tipo de investigación, así como una bibliografía básica inicial.

La **visión horizontal** presenta en forma de matriz, las principales interrogantes científicas de este estudio y sus correspondientes tareas, métodos, resultados y 'posible salida' en la estructura final de la tesis.

2.1. Elementos metodológicos (visión vertical)

Para visualizar el camino a recorrer durante la planeación y desarrollo de este estudio, se parte de dos herramientas metodológicas (visión vertical y visión horizontal), las cuales contienen de manera global el contenido de la investigación. En este apartado se desarrollarán elementos constitutivos de la visión vertical.

Y para materializar este objetivo general, se han planteado 4 objetivos específicos que empujarán la consecución de los mismos:

Objetivos:

a) Objetivo general:

- ✓ Contribuir a la construcción colectiva de una 'actitud cooperativa' en participantes de procesos formativos presenciales, a partir de la incorporación de técnicas de aprendizaje cooperativa.

b) Objetivos específicos:

- ✓ Fundamentar teóricamente la 'esencia' en la que se basa la construcción de actitudes cooperativas en procesos formativos presenciales.
- ✓ Diagnosticar la '**actitud cooperativa**' de las/os participantes de séptimo grado en una experiencia de aprendizaje al inicio del estudio y al finalizar la investigación.
- ✓ Validar distintas técnicas grupales de aprendizaje cooperativo en procesos de formación presencial.
- ✓ Identificar si al incorporar técnicas de aprendizaje cooperativo se refuerza la actitud cooperativa en las/os participantes de séptimo grado.

Antes de realizar el abordaje sobre los siguientes tres componentes importantes de este capítulo, se realizará una aclaración necesaria, en cuanto a la estructura del sistema educativo en El Salvador, de modo que se pueda enmarcar con facilidad el campo de acción del estudio que se presenta, así como la focalización de la población que abarca la tesis y la muestra seleccionada.

Según la Ley General de Educación de El Salvador, en su Art. 8. - El Sistema Educativo Nacional se divide en dos modalidades: la educación formal y la educación no formal.

El Art. 9. - *La Educación Formal es la que se imparte en establecimientos educativos autorizados, en una secuencia regular de años o ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas y conducentes a grados y títulos. La Educación Formal corresponde a los niveles inicial, parvulario, básico, medio y superior.*

El Sistema Educativo Nacional está dividido en dos subsistemas: la Educación Formal y la Educación no Formal. La educación formal se conforma con los niveles de estudios, sus ciclos y las edades normales de las personas que se incorporen.

Tabla N° 1- Estructura del sistema educativo nacional

Nivel Inicial	Nivel Parvulario	Nivel Básico	Nivel Medio	Nivel Superior
De 0 a 3 años	Comprende tres años de estudio De 4 a 6 años	I Ciclo: 1°, 2° y 3° grados. II Ciclo: 4°, 5° y 6° grados. III Ciclo: 7°, 8° y 9° grados.	Modalidad General: 1° y 2° años de Bachillerato. Modalidad Técnico Vocacional: 1°, 2° y 3°.años de Bachillerato.	Corresponde al estudio de profesiones, carreras universitarias.

Fuente: Construcción propia a partir del contenido de los Arts. 16, 18, 20, 22 y 27 de la Ley General de Educación de El Salvador.

La **población del estudio** está conformada por las/os participantes de séptimo grado del Centro Escolar "San Antonio Los Ranchos" en la disciplina de ciencias sociales durante el trimestre lectivo I-2014.

El **campo de acción del estudio** está vinculado directamente con la modalidad de educación formal, específicamente se focaliza en el séptimo grado de tercer ciclo de educación básica, en la disciplina de ciencias sociales; durante el primer trimestre lectivo (Enero – Abril)²⁹ de 2014.

La **muestra elegida (invitada)**, o la **comunidad de referencia del estudio**, es conformada por las/os 34 participantes de séptimo grado, específicamente en la disciplina de Ciencias Sociales del Centro Escolar "San Antonio Los Ranchos", Chalatenango, El Salvador. El autor de esta tesis, es el coordinador de séptimo grado e imparte la clase de ciencias sociales.

La **muestra productiva**, es decir; quienes respondieron debidamente a la escala de valoración (inicial y final) fueron 30 estudiantes (12 mujeres y 18 hombres). En los grupos focales participaron 28 estudiantes, debido a la inasistencia de dos el día que se ejecutaron. Durante la aplicación y desarrollo de las técnicas y métodos de aprendizaje cooperativo, varió la participación en relación a la asistencia escolar, sin embargo, la inasistencia fue mínima y la regularidad, consistencia y participación de las/os estudiantes fue en un porcentaje muy alto.

El enfoque de esta investigación es predominantemente **cualitativa**, razón por la cual ésta privilegia la comprensión de los significados y trata de encontrar los patrones de sentido subyacente asignados por las/os participantes del proceso investigativo en cuanto a la construcción de la actitud cooperativa en participantes de procesos formativos presenciales, a partir de la incorporación de métodos y técnicas de aprendizaje cooperativo en distintos

²⁹ El año escolar en El Salvador, se organiza en tres trimestres lectivos. Trimestre I: de Enero a abril, Trimestre II: de mayo a julio, Trimestre III: de Agosto a Noviembre.

escenarios y ambientes educativos. Al tratarse de una investigación cualitativa la muestra elegida es **teórica** o **inductiva**³⁰.

Este tipo de investigación, para continuar con una secuencia lógica, exige un método *inductivo* desde el *método descriptivo*, para describir esa construcción colectiva de una actitud cooperativa a partir de la incorporación de métodos y técnicas de aprendizaje cooperativo en distintos escenarios y ambientes presenciales educativos.

Con el desarrollo de esta investigación no se pretende comprobar un sistema de hipótesis, en el cual se establecen variables dependientes e independientes, es decir, la relación causa-efecto, sino que busca enfocar una parte del complejo fenómeno de la comprensión acerca de la construcción colectiva de una cultura de cooperación en una experiencia de formación presencial en diferentes escenarios educativos.

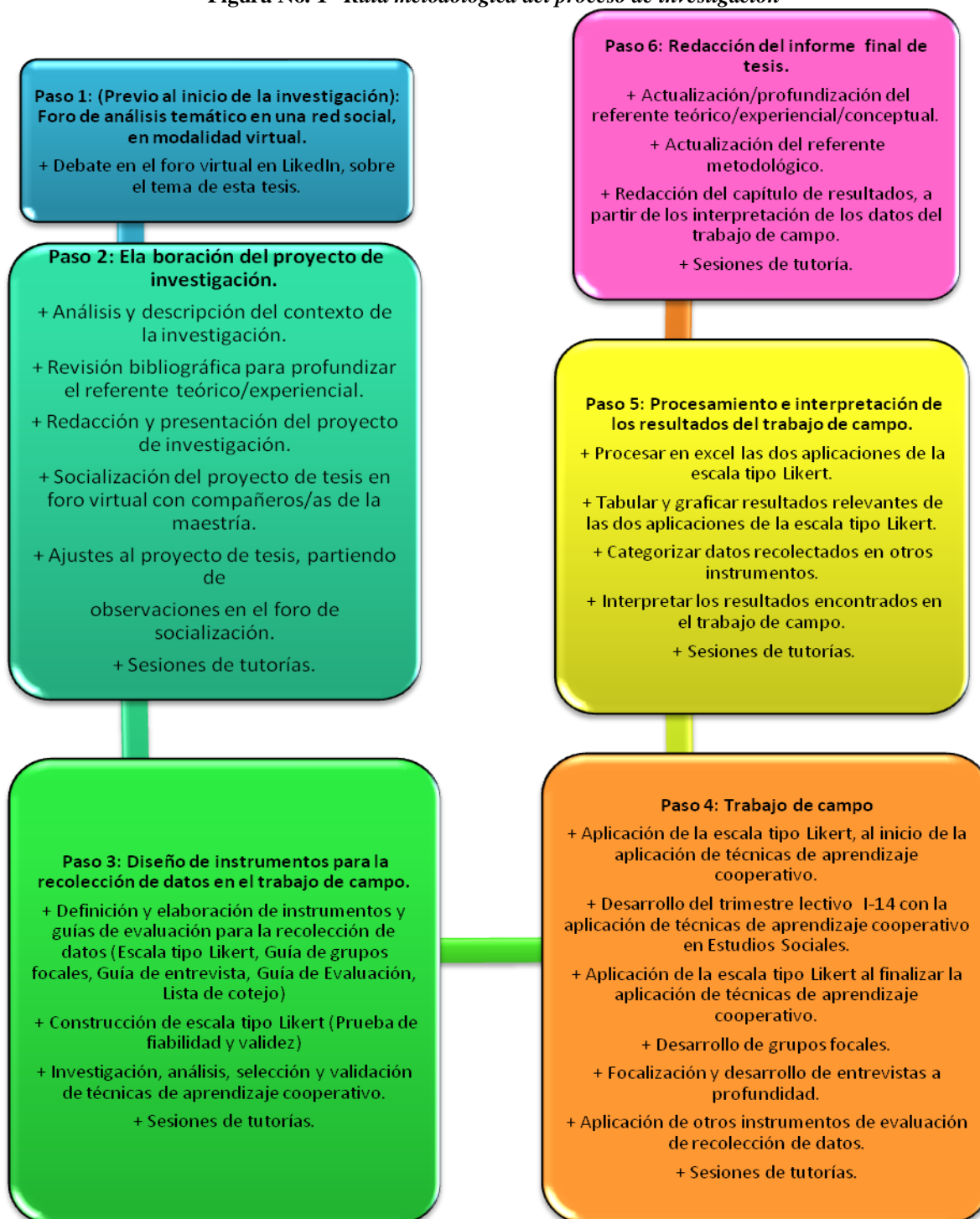
Las principales corrientes teórico-metodológicas que se retoman son *la fenomenología* y *la teoría crítica*. La corriente *fenomenológica* intenta comprender el "mundo y sus objetivos como son experimentados internamente por las personas" (Martínez, 1998); así como los fenómenos sociales desde la propia perspectiva de las/os participantes en el proceso investigativo. Para este estudio, la corriente fenomenológica se aplica al dar primacía a las experiencias subjetivas inmediatas como fundamentos del conocimiento orientándonos a la búsqueda de los significados que las/os participantes de la comunidad educativa de referencia otorgan a sus experiencias en cuanto a la construcción colectiva de una actitud cooperativa.

También se toma en cuenta *la teoría crítica* desde la investigación social cualitativa, por lo que se vuelve necesario 'observar' los hechos y las situaciones de las/os sujetos de estudio desde su perspectiva marcada por su propio contexto histórico, cultural y social.

³⁰ La muestra teórica es la que se define teóricamente (de ahí su nombre) y está conformada por aquellas/os entrevistadas/os o hechos que serán observados en la estrategia de investigación y que son consideradas/os por el/la investigador/a como quienes pueden contribuir al desarrollo de la teoría concreta de investigación (Giraldo, M. s.f: 83). No es una muestra probabilística.

2.2. Ruta metodológica y sus pasos

Figura No. 1– Ruta metodológica del proceso de investigación



Fuente: Elaboración propia a partir de la definición de la ruta metodológica.

Paso 1 (previo al inicio de la investigación): *Foro de análisis temático en una red social, modalidad virtual.*

Como preámbulo de la investigación se abrió un foro en LinkedIn³¹. para crear un debate y análisis entre profesionales latinoamericanas/os acerca de sus visiones sobre la diferencia conceptual y práctica entre 'cooperar-colaborar', 'cooperación-colaboración' y cómo, desde sus puntos de vista, inciden las técnicas grupales para fomentar una cultura de cooperación a lo interno del grupo de participantes en procesos virtuales. Estas reflexiones sirvieron para nutrir el referente teórico-experiencial (capítulo 1) y afinar las ideas iniciales del proceso de investigación.

Fue un foro puntual desarrollado durante los meses de enero y febrero de 2013. Contó con la participación de 12 personas de 8 países: Henry Roncacio (Dallas, Estados Unidos), Piet de Vuyst (Quito, Ecuador), Trinidad de los Ángeles (Murcia, España), Carla Caballero (Estelí, Nicaragua), Humberto Vandebulcke (República Dominicana), María Cristina Cardozo (Argentina), Eddie M. González (Managua, Nicaragua), Nora Claros (El Salvador), Teresa Cecilia Leyva Aguilar (Mazatlán, México), Luz Mariela Avruj (Argentina), Carlos Riba (Managua, Nicaragua) y Herman Van de Velde (Nicaragua)³².

Paso 2: *Elaboración del proyecto de investigación (primera versión) en el transcurso de la Maestría y como parte del curso: Taller de Tesis 1.*

La tesis es una experiencia de aprendizaje colectiva con un producto personal. Bajo esta lógica y para tener coherencia con el referente pedagógico y metodológico de la Maestría en Gestión del Desarrollo Comunitario, desde donde se promovió un aprendizaje basado en actitudes cooperativas, se organizaron equipos para que buena parte del proceso se realizara

³¹ Red Social orientada a establecer relaciones profesionales e intercambio de ideas sobre temas diversos.

³² Si bien es cierto que no participo directamente en este debate, se retoma este foro como paso previo a esta tesis, porque la temática del foro es coincidente y participan: Carla Caballero, compañera de este proceso en sus pasos iniciales y Herman Van de Velde, tutor de esta tesis.

de forma colectiva, fundamentalmente el referente teórico y metodológico. Se sugirió la formación de equipos, con no más de 3 integrantes, la premisa para su conformación debía ser las temáticas afines y otros puntos comunes desde el propio contexto laboral de cada una/o de las/os participantes.

Posteriormente, desde la coordinación de la Maestría se asignaron a las/os tutoras/es para dar seguimiento y acompañamiento metodológico, de acuerdo a las especializaciones y experiencias laborales comunes de los temas de tesis.

Una vez constituido el equipo de trabajo, se procedió a elaborar la primera versión de la visión vertical y horizontal de la tesis que incluyó un acercamiento a la razón de ser del proceso investigativo, la situación problemática/sueño, problema científico y sus preguntas orientadoras, objeto y sujetos de estudio, campo de acción, sistema de objetivos y tipo de investigación.

Esta primera versión fue compartida y retroalimentada con el resto de colegas de la Maestría y se fue afinando en la marcha del proceso, siempre con el acompañamiento pertinente del tutor. Este proceso permitió no solamente una visualización global del estudio de la tesis, sino también someter a una revisión más crítica las ideas iniciales sobre la investigación.

Paso 3: Diseño de instrumentos para el trabajo de campo

En este momento se definieron los instrumentos para la captura de datos (escala de actitud tipo de Likert, evaluaciones grupales, autoevaluaciones, listas de cotejo, grupos focales y entrevista a profundidad, triangulación y la observación participante).

Sobre la escala tipo Likert

Ya que el objeto del estudio es la valoración del nivel de actitud cooperativa de participantes en distintos escenarios de procesos de aprendizaje presenciales, uno de los **instrumentos principales** que se utilizaron fue una *escala tipo Likert*, la cual permitió

´valorar` actitudes. Aunque los resultados del instrumento sean numéricos, los mismos corresponden a categorías cualitativas y se analizan en esa misma dirección.

En la construcción de la escala de tipo Likert se establecieron siete niveles que corresponden a categorías cualitativas relacionadas con las 15 dimensiones de la actitud definidas en el capítulo 1 de este documento.

Para definir el instrumento inicial de la escala, lo primero fue determinar el "objeto" referente, en este caso la *´actitud cooperativa´*³³ y redactar una definición guía de cómo se iba a entender este concepto en el contexto de este estudio.

A partir de la definición, se diseñó una matriz de trabajo que incluía distintas dimensiones para valorar la actitud (15), la definición conceptual de cada dimensión, indicadores e ítems u oraciones relacionadas. Se escribieron, al menos 3 oraciones en sentido positivo y 3 en sentido negativo para cada dimensión, para un total de 102 oraciones.

Los 102 ítems se entremezclaron entre sí y se ubicaron en el instrumento con una escala de 1 a 7, en donde:

1. Definitivamente, NO es así (totalmente en desacuerdo)´
2. ´Considero que NO es así´
3. Me parece que NO es así´
4. Realmente NO SÉ si será así (ni de acuerdo, ni en desacuerdo)
5. Me parece que así es´,
6. ´Considero que sí, así es´
7. Definitivamente, así es (totalmente de acuerdo)

Este instrumento inicial fue aplicado a 136 personas: 79 estudiantes universitarias/os de la carrera de trabajo social de la UNAN-Managua/FAREM Estelí³⁴ y 57 estudiantes de tercer

³³ Ver la definición de *´actitud cooperativa´* bajo el acápite 1.3.1. ¿Qué es *´ACTITUD´*? en el capítulo 1 de este documento.

³⁴ Esta colectividad, al incorporar en la aplicación a estudiantes de Estelí, se debe a que un buen porcentaje de trabajo de esta tesis se realizó en conjunto con Carla Caballero, de Estelí.

ciclo de educación básica de la comunidad San Antonio Los Ranchos de Chalatenango en El Salvador.

Los criterios utilizados para seleccionar estudiantes universitarias/os en Estelí, para la validación del instrumento inicial de la escala fueron:

1. Corresponden al perfil de posibles inscritas/os en el DI-FACIL 8 (conocimientos previos, temas de interés...).
2. La facilidad de encontrar varias personas en un mismo lugar para aplicar la escala.
3. La posibilidad de recibir ayuda de otras personas para aplicar la escala.

Para el caso de los estudiantes de Los Ranchos en Chalatenango, El Salvador, los criterios utilizados para seleccionar estudiantes fueron:

1. Que estuvieran inscritos en la matrícula del Centro Escolar 'San Antonio Los Ranchos'.
2. Que tuvieran edades entre 12 a 16 años de edad.
3. Que no fuesen a participar en el proceso de investigación. Esto se calculó de acuerdo al grado académico en que se encontraban, para eso, los estudiantes de 6°, quienes eran los potenciales participantes en el estudio, no participaron en el proceso de validación de la escala.

Posteriormente se diseñó una base de datos en SPSS y se tabularon los resultados (en el caso de los ítems negativos se invirtieron recíprocamente los 'números' (nivel 1 en 7, nivel 2 en 6, nivel 3 en 5; mientras que el 4 mantuvo siempre su valor). Se hizo un control de calidad de los datos que implicó una revisión exhaustiva y comparativa de los mismos junto con una persona de apoyo a través de las tablas de frecuencia de respuestas para cada uno de los ítems.

Se realizó la **prueba de confiabilidad**³⁵ o también llamada alfa de Cronbach. La prueba se hizo primero con todos los ítems (102) y luego los ítems con expresiones positivas a la cooperación y a los ítems con expresiones negativas a la cooperación.

³⁵ Según Ledesma, R.; Molina Ibañez, G. y Valero Mora, P. (2002:1) dentro de la Teoría Clásica de los Tests (TCT) el método de consistencia interna es el camino más habitual para estimar la fiabilidad de pruebas,

Los resultados (alfa de Cronbach) de esta prueba son:

Global: 0.938
Negativos: 0.919
Positivos: 0.932 56

Los resultados de la prueba de confiabilidad resultan satisfactorios ya que se sabe que cuánto más se acerca a 1 el alfa de Cronbach la fiabilidad es mayor, de este modo, el instrumento garantiza más consistente internamente.

Con base en los resultados de la prueba de fiabilidad por cada ítem, se fueron seleccionando ítems, tanto positivos como negativos, respetando la representación de cada una de las 15 dimensiones, que más contribuían a una fiabilidad deseada. La selección de los ítems que se incluyeron en la escala definitiva se hizo mediante el análisis particular de cada resultado (por ítem) y cuidando que quedaran 2 ítems por dimensión, un ítem escrito en sentido positivo y otro en sentido negativo.

Ya definidos los 2 ítems por cada dimensión, uno plateado en sentido positivo y otro en sentido positivo, se completaron los 30 ítems, se volvió a aplicar la prueba de fiabilidad obteniendo los resultados siguientes (alfa de Cronbach):

Global: 0.872
Negativos: 0.840
Positivos: 0.863

escalas o test, cuando se utilizan conjuntos de ítems o reactivos que se espera midan el mismo atributo o campo de contenido. Por otra parte, Cervantes, V. (2005:1) expresa que para todo psicólogo, tanto investigador como profesional, resulta de vital importancia contar con instrumentos válidos y confiables. Por esta razón, cuando un investigador desarrolla una prueba psicológica lleva a cabo una evaluación rigurosa de las propiedades psicométricas de dicho instrumento. En primer lugar, evalúa la presencia de un nivel apropiado **de confiabilidad**, condición sin qua no puede obtenerse un instrumento válido y útil. Así, en el proceso de construcción de una prueba psicológica, la evaluación de la confiabilidad de la misma es un paso imprescindible para que pueda ser utilizada en la medición del atributo de interés.

La razón por la cual el resultado de la prueba de confiabilidad disminuye se debe a la reducción de ítems que entran en la prueba, hay una disminución de 72 ítems, bajó de 102 a 30. Sin embargo, considerando la cantidad de ítems (solo 30), el nivel de confiabilidad es considerablemente aceptable partiendo que según, Muñiz (1994) indica que, "si no hubiese errores de medida, las puntuaciones coincidirían y la correlación sería perfecta, por lo que este coeficiente sería igual a 1".

Una vez que se tenía la escala de 30 ítems con su respectiva prueba de fiabilidad, se realizó la prueba **de validez**³⁶, para la cual se solicitó a 5 profesionales expertos/as³⁷ que revisaran el instrumento tomando en cuenta los criterios de *comprensión, sintaxis y orden* de los ítems presentados.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE NICARAGUA, MANAGUA
FACULTAD REGIONAL MULTIDISCIPLINARIA DE ESTELI
APRENDIZAJES BASADOS EN ACTITUDES COOPERATIVAS
(ABACOenRed)



Después de revisar nuestra propuesta de instrumento, por favor, les pedimos responder a la siguiente escala de valoración, teniendo en cuenta que:

1 = inadecuado y 6 = muy adecuado. Muchas gracias de antemano. (Carla y Ventura)

Nombre:

Por favor, valore las siguientes cuestiones

		1	2	3	4	5	6
1.	¿Los ítems son de fácil comprensión?						
2.	¿La sintaxis de los ítems es?						
3.	El orden en el cual se proponen los ítems es...						

³⁶ Es la prueba que determina si un instrumento psicométrico mide lo que fue diseñado para medir. En este caso, la prueba de validez se realizó con la interpretación del contenido y significado de los ítems a partir de expertas/os en el tema de cooperación o trabajo en equipo.

³⁷ Entre las/os profesionales se contó con un doctor en ciencias pedagógicas, una maestra en gestión del desarrollo comunitario, una maestra en recursos naturales y medio ambiente, una maestra en psicología y atención personalizada y una maestra en métodos de investigación social cualitativa y en gestión de políticas públicas. Todas/os cuentan con mucha experiencia de facilitación de aprendizajes con un enfoque cooperativo y el trabajo en equipo.

De acuerdo a su formación y experiencia, considera usted que:

4.	¿La totalidad de ítem nos permitirá valorar en qué medida una persona tiene una actitud cooperativa?
5.	¿Cree que se debería incluir algún otro ítem?. Especifique cuál/es y justifique brevemente su respuesta.
6.	Indíquenos qué ítem(s) se debería cambiar en cuanto a su formulación. ¿Cómo sería su propuesta de formulación? (lo puede hacer en el mismo instrumento con otro color)
7.	¿Le parece adecuada la presentación del formulario?
8.	¿Alguna observación o sugerencia adicional?

Fuente: Elaboración propia, 2014

Se solicitó a las/os expertas/os asignar una calificación entre 1 a 6 para cada uno de los criterios antes mencionados. El criterio 'comprensión' fue valorado por las/os expertas/os en 5.8; el de 'sintaxis' en 5.2 y el de 'orden' en 5.8. Las/os expertas/os sugirieron cambios de forma en la redacción de los ítems 1, 5, 9, 14, 10, 20, 23 y 29 para evitar presentar ítems con negaciones, ítems con palabras repetidas y estandarizar la redacción de los mismos para que leyeran todos en primera persona. Las recomendaciones fueron incorporadas al instrumento de la escala.

Con la prueba de confiabilidad y validez la escala de actitud quedó lista para su aplicación en sus dos momentos:

- a) Al inicio del año escolar, que implicaba el arranque del proceso de aprendizaje, como medición diagnóstica de la actitud cooperativa con que entran los participantes al proceso, de tal manera que se pueda tener un parámetro comparativo para el final del proceso.
- b) Al finalizar el proceso de aprendizaje mediante el cual se han incorporado 10 técnicas de aprendizaje cooperativo, esta medición sirvió para valorar los avances y retrocesos que los participantes tuvieron durante la aplicación de técnicas de aprendizaje en relación a la construcción colectiva de una actitud cooperativa.

Tabla N° 2- Instrumento "Escala de actitud cooperativa"

#	Escala:	1	Definitivamente, NO es así (totalmente en desacuerdo)	Revisa muy bien lo que significa cada número (ver escala al lado izquierdo)										
		2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
		2	Considero que NO es así											
		3	Me parece que NO es así											
		4	Realmente NO SÉ si será así (ni de acuerdo, ni en desacuerdo)											
		5	Me parece que así es											
		6	Considero que sí, así es											
		7	Definitivamente, así es (totalmente de acuerdo)											
01	Sólo trabajo en equipo cuando me lo orientan explícitamente.													
02	Al trabajar en equipo resuelvo mejor las tareas.													
03	En el trabajo en equipo, uno/a somos todos/as y todos/as somos uno/a.													
04	Si trabajo sola/o, soy más eficiente.													
05	No hago nada a favor del medio ambiente, porque sólo mi esfuerzo no sirve de nada.													
06	Cuando trabajo en equipo, me estanco y no desarrollo plenamente mis talentos.													
07	Mientras más opiniones hay sobre un trabajo, nos cuesta más ponernos de acuerdo.													
08	Desde mi punto de vista, cooperar y colaborar es lo mismo.													
09	De nada sirve que trabajemos en equipo porque, con frecuencia, no tomamos en cuenta nuestras opiniones.													
10	Nuestra sobrevivencia está determinada por nuestra capacidad de cooperación.													
11	El trabajo en equipo nos permite ir construyendo un ambiente de confianza.													
12	Si trabajamos en equipo, compartimos metas.													
13	Reunirme en equipo me gusta, aunque me sienta mal de salud.													
14	Soy más creativo/a cuando trabajo solo/a.													
15	Al poder elegir entre trabajar en equipo y trabajar sola/o, prefiero hacerlo solo/a.													
16	Si compito, alcanzo mejor mis metas.													
17	El trabajo en equipo me permite desarrollar más mis habilidades.													
18	Mi relación con los miembros de mi familia, mi comunidad y mis compañeros/as de clase no influyen mucho en mi persona.													
19	Cuando trabajamos en equipo, respetamos la diversidad de opiniones y sentimientos.													
20	La forma en que me relaciono con otras personas, se refleja en cómo me integro en un equipo de trabajo.													
21	Con buena salud físico-mental trabajo mejor individualmente.													
22	Al compartir mis ideas en un equipo, éstas se enriquecen, lo que me permite crear ideas superiores.													
23	Saber interpretar nuestros aportes en equipo es importante para cumplir una meta común.													
24	Para que nuestro país salga adelante, debemos trabajar juntas/os.													
25	Mi comunidad y yo, constituimos una unidad inseparable.													
26	Con el trabajo individual resuelvo más rápido y con mejor calidad cualquier tarea.													
27	Tengo que tener voluntad de compartir como condición, para un trabajo de equipo con calidad.													
28	En los equipos de trabajo, muchas veces no nos sabemos escuchar.													
29	Trabajar en equipo es una expresión cultural nuestra.													
30	Me siento más cómodo/a trabajando solo/a porque así no me critican tanto.													

Otros instrumentos y técnicas de recolección de datos

La escala tipo Likert constituyó el instrumento principal para la recolección de datos, ya que el foco de atención de esta tesis es valorar la 'actitud cooperativa' de las/os participantes en el estudio. También se tomó a bien incorporar otros instrumentos de recolección de datos que permitieran tener más elementos valorativos, mayores oportunidades que facilitaran encontrar y rescatar los pensares y sentires de las/os participantes en el proceso.

El desarrollo de los **grupos focales** permitió profundizar en aspectos que la escala tipo Likert, por su naturaleza misma, había dejado sueltos, elementos que estaban íntimamente relacionados con la conformación y funcionamiento de los grupos. Esta técnica cualitativa de estudio de las opiniones o actitudes de las/os participantes, facilitó acercarse más entre las/os participantes, interactuar y dialogar; así como recolectar más información requerida para el informe final de esta tesis. También es consecuente con la filosofía de trabajo impulsada en este estudio: construir colectivamente una actitud cooperativa.

Para desarrollar el instrumento y materializar la técnica, se conformaron 4 grupos focales de 7 participantes cada uno, los cuales se conformaron respetando mayoritariamente los siguientes criterios:

1. Integrados por hombres y mujeres.
2. Que sus participantes no hayan integrado los grupos de trabajo en donde se aplicaron las técnicas de trabajo cooperativo.
3. Al menos un/a integrante de la zona rural en cada grupo.

Los grupos focales se organizaron internamente de la siguiente manera para facilitar su funcionamiento y desarrollar la guía con fluidez:

- a) Un/a coordinado/a que hiciera las preguntas y dirigiera la discusión. También debía encauzar la conversación para que no se alejara del tema de estudio³⁸.

³⁸ Las/os coordinadores/as fueron seleccionados previamente por el investigador, ya que se les formó con anticipación, para desarrollar satisfactoriamente dicha función.

- b) Un/a controlador/a del tiempo, que fuese monitoreando el avance de la guía con el tiempo estimado. Esta/e miembro del grupo debe garantizar además que la calidad y profundidad de los aportes no se debe coartar por avanzar.
- c) Secretario/a, registra textualmente las opiniones de todos/as las/os participantes.

La conversación de los grupos focales versó sobre la valoración del aprendizaje cooperativo como estrategia metodológica para la construcción colectiva de una actitud cooperativa entre las/os participantes en esta experiencia educativa. Otro punto clave fue el análisis de la responsabilidad personal compartida, ya que ésta lleva intrínsecamente muchos valores y procesos: sentido de pertinencia, organización, disciplina, exigencia... los cuales se relacionan directamente con el desarrollo del proceso de aprendizaje.

El desarrollo de los grupos focales exigió el diseño de una guía que delimitara una línea de conversación, la cual fue garantizada por los coordinadores/as de cada grupo.

La **observación participante** permite realizar una observación directa en el contexto, experiencia y vida cotidiana, para conocer directamente toda la información que poseen los sujetos de estudio sobre su propia realidad, o sea, pretender conocer la vida cotidiana de un grupo desde el interior del mismo. Uno de los principales aspectos que debe vencer el investigador en la observación es el proceso de socialización con el grupo investigado para que sea aceptado como parte de él y, a la vez, definir claramente dónde, cómo y qué debe observar y escuchar.

Para el registro de estas experiencias se utilizó el **diario de campo** como técnica, en el cual se escriben y describen las impresiones de lo vivido y observado. Durante el proceso de investigación, para recolectar los datos, se debe observar e interactuar con las/os participantes. Esta metodología, en su forma más elemental, busca preservar la objetividad con la subjetividad (balance).

Las *guías de evaluación* integraron auto-evaluación y co-evaluación entre participantes del curso y la evaluación general del curso, incluyendo la facilitación.

- a) Guía de evaluación grupal. Este instrumento buscaba que los integrantes del equipo reflexionaran colectivamente sobre su funcionamiento, sobre sus roles, sus aciertos

y desaciertos. También incluía este instrumento ítems relacionados con la facilitación del proceso. Esta guía fue contestada una por cada equipo de trabajo.

- b) Guía de autoevaluación. Esta herramienta permitió profundizar sobre las valoraciones individuales en cuanto a su papel personal como miembros de un equipo de trabajo.

En las dos guías se incluyeron escalas de valoración de *nunca, a veces, casi siempre, siempre*, en donde se les solicitó contestar de forma honesta y autocrítica, tanto a nivel personal como colectiva los diferentes ítems que incorporaban. El conjunto de los ítems integrados en las guías de evaluación, estaban encaminados a profundizar y valorar los 5 pilares y los dos ambientes de la 'Cooperación Genuina'³⁹.

También se aplicó la *triangulación* para validar los resultados obtenidos a través de la aplicación inicial-final de la escala de actitud y los demás instrumentos de captura de datos, los datos recolectados con los grupos focales y la observación participante de todos los intercambios producidos entre las/os participantes a través del proceso de socialización/interacción mientras se aplicaban las técnicas de trabajo cooperativo. Desde el rol de facilitador y participante del proceso, se aplicó una *observación participante* al compartir actividades, intereses y afectos desde el interior, como facilitador y acompañante, como un compañero más dentro del proceso de aprendizaje.

Paso 4: El trabajo de campo (la experiencia de aprendizaje)

La **muestra elegida (invitada)**, o la **comunidad de referencia del estudio**, son las 34 personas participantes en el séptimo grado de educación básica matriculados legalmente en el año lectivo 2014, quienes constituyeron la experiencia educativa o campo del estudio. La investigación se delimitó para el desarrollo de la unidad uno de ciencias sociales: "El Medio Geográfico y Población de El salvador y Centroamérica", la cual temporalmente está enmarcada en el trimestre uno (enero – abril).

³⁹ El concepto de cooperación genuina, sus pilares y ambientes se desarrollan en el capítulo 1 de este documento.

El objetivo didáctico de esta unidad temática era: Observar y describir con interés los componentes geográficos de la localidad, país y de la región centroamericana, sus características geoeconómicas y ecológicas; la vulnerabilidad y gestión para la reducción de riesgos a desastres y la institucionalidad ambiental, proponiendo con responsabilidad soluciones para reducir o eliminar acciones en contra del ambiente y mitigar sus consecuencias.

El desarrollo de esta unidad implicó el trabajo cooperativo, no solamente como técnica de trabajo sino como enfoque de aprendizaje, basado en actitudes cooperativas; para la cual se recurrió a la aplicación de técnicas de aprendizaje cooperativas. El objetivo fundamental radicaba en la construcción colectiva de una 'actitud cooperativa'. Este proceso incorporaba no solamente a las/os estudiantes, sino también las familias de los estudiantes y al facilitador como participante entre iguales del proceso de desarrollo de la unidad didáctica y como compañero del proceso de aprendizaje.

Todas las actividades de aprendizaje se desarrollaron en el contexto de la asistencia regular de las/os estudiantes en el calendario escolar que enmarca el Ministerio de educación de El Salvador. Para dosificar y facilitar el estudio de la unidad, ésta fue dividida en 5 temas y éstos a su vez en 5 subtemas cada uno respectivamente.

Para favorecer el aprendizaje y dinamizar el trabajo cooperativo, se procedió a la conformación de 7 equipos de trabajo permanentes⁴⁰, número que responde a la cantidad de los países que conforman el istmo centroamericano. Cada grupo realizaría un estudio del país que le ha correspondido, a partir de las orientaciones que va recibiendo del facilitador y el acompañamiento del mismo. Desde la semana inicial de las clases se aplicó la **escala tipo Likert**.

⁴⁰ Equipos de trabajo que durarían desde el inicio hasta el final del desarrollo de la unidad didáctica, todo el trimestre lectivo I-14, tiempo que tardaría en aplicarse las técnicas de trabajo cooperativo, espacio temporal que entra en este estudio.

Los **grupos permanentes** constituyeron la estructura básica de interacción entre participantes, en donde crearon sinergia y fueron desarrollando la mayor parte de las tareas, las reflexiones y los intercambios generados en el proceso de aprendizaje. Estos grupos heterogéneos se formaron a partir de los siguientes criterios:

- ✓ Incorporación de participantes de la zona rural y urbana.
- ✓ Distribución de estudiantes que estén repitiendo grado.
- ✓ Que hayan al menos dos señoritas en cada uno de los grupos.
- ✓ Diferente nivel de rendimiento académico.

La organización interna de cada grupo consistió básicamente en la elección de un/a coordinador/a. Establecimiento de reglas internas de funcionamiento del grupo.

Discusión y establecimiento de acuerdo de cada grupo para seleccionar el país de su preferencia argumentar como grupo las razones que les ha motivado para elegir el país que postulan. En el proceso de aprendizaje se aplicaron diferentes **técnicas de aprendizaje cooperativo**⁴¹. A continuación una descripción de las mismas:

✓ **Contrato Cooperativo**

Esta técnica colectiva consiste en establecer un acuerdo escrito de que las/os estudiantes están de acuerdo en dialogar y practicar esta modalidad de aprendizaje en un tiempo determinado. Según como dice el Laboratorio de Innovación Educativa (2009)⁴² *“si la decisión final es afirmativa, se redacta el contrato cooperativo que será rubricado por*

⁴¹ La palabra **técnica** proviene de ‘téchné’, un vocablo que se ha traducido al español como “arte” o “ciencia”; esta noción sirve para describir a un tipo de acciones regidas por normas o un cierto protocolo que tiene el propósito de arribar a un resultado específico, tanto a nivel científico como tecnológico, artístico o de cualquier otro campo. La **técnica** supone que, en situaciones similares, repetir conductas o llevar a cabo un mismo procedimiento producirán el mismo efecto. Por lo tanto, se trata de una forma de actuar ordenada que consiste en la repetición sistemática de ciertas acciones. Si concebimos a las **técnicas** como medios y no como fines en sí mismas, comprenderemos entonces que no hay ninguna mejor que otra, se tratará de utilizar en cada momento, aquella que se adapte más a nuestras necesidades en función del grupo de participantes en un proceso educativo, de manera que se potencien los factores que faciliten la cooperación y el aprendizaje cooperativo.

⁴² El contrato cooperativo fue modificado a una juramentación colectiva, asumiendo responsabilidad y decidiendo, todos/as los participantes en optar por un enfoque de aprendizaje basado en cooperación genuina.

todas/os las/os estudiantes y se conforma una "comunidad de aprendizaje cooperativo" a la que se le puede otorgar una identidad a partir de símbolos, denominaciones y/o materiales comunes".

El contrato cooperativo se propone una vez que se ha compartido sobre las ventajas, desventajas y retos del aprendizaje cooperativo y que el grupo está convencido de la importancia de trabajar bajo esta modalidad de aprendizaje.

Para el caso de las/os participantes de séptimo grado, del Centro Escolar San Antonio Los Ranchos, en la disciplina de Estudios Sociales, no se llegó a completar el contrato cooperativo con una firma, sino más bien quedó a nivel de juramentación colectiva, levantando su mano derecha, donde todos/as las/os participantes decidieron voluntariamente responsabilizarse para cumplir y hacer cumplir los pilares y ambientes de la cooperación en el proceso de aprendizaje.

Antes de llegar al momento cúlmine de la juramentación colectiva, como compromiso serio, en adoptar el enfoque de aprendizaje basado en cooperación genuina, se desarrolló la conceptualización de la misma, así como el debate, un debate a partir de preguntas generadoras que dieron pie a la reflexión y establecimiento de acuerdos en cuanto a las ventajas que implicaba optar por este enfoque de aprendizaje. ¿Qué es cooperar? ¿En educación qué significa cooperar? ¿Qué ventajas tiene la cooperación para la vida? ¿Qué ventajas tiene aprender cooperando? ¿Qué retos nos pone la cooperación en el aula? ¿Qué obstáculos debemos vencer? ¿Qué significa cada uno de los pilares de la cooperación y sus dos ambientes? ¿A qué me comprometo individualmente para que este proceso funcione bien?

✓ **Grupos de investigación**

De acuerdo con el laboratorio de innovación educativa (2009, p. 52) La investigación grupal es un método semejante al trabajo por proyectos de primaria o a los créditos de síntesis de secundaria. Sigue los pasos siguientes:

1. Elección y distribución de subtemas. Las/os estudiantes escogen un subtema, según sus aptitudes o intereses, dentro de un tema general planteado por el facilitador de acuerdo a la planificación didáctica.
2. Cada participante del equipo elige un subtema diferente, de manera que todo el grupo clase trabaja el mismo tema general, pero desde diferentes especializaciones (como lo hace una comunidad educativa).
3. Planificación del estudio del subtema: Los miembros del equipo, junto con el profesor, determinan los objetivos que se proponen y planifican los procedimientos que utilizarán para conseguirlos, al mismo tiempo distribuyen el trabajo a realizar.
4. Durante el desarrollo de las investigaciones, el facilitador acompaña oportunamente y le da seguimiento al progreso de cada grupo y ofrece su ayuda cuando sea necesaria.
5. Análisis y síntesis: Las/os participantes de cada grupo analizan y evalúan la información obtenida. La resumen y la presentan de forma creativa al resto de la clase.
6. Presentación del trabajo: Una vez expuesto, se plantean preguntas y se da respuesta a las posibles cuestiones, dudas o bien ampliaciones del tema que se puedan plantear.
7. Evaluación: Participantes en colectivo, conjuntamente realizan la evaluación del trabajo en grupo y la exposición. Este proceso tiene tres tipos de evaluación: autoevaluación, evaluación grupal, hetero-evaluación.

Este método fomenta la motivación intrínseca, con el compromiso con el subtema elegido y la autonomía.

Esta técnica de trabajo fue un eje transversal en todo el trimestre lectivo, ya que se desarrollaron investigaciones permanentes del tema asignado a cada grupo, se socializaban avances a nivel grupal y a toda la clase y se continuaba con el proceso.

✓ **Jigsaw II o Puzzle**

Es la variedad más conocida del Jigsaw. Requiere dos tipos de agrupamientos: el equipo base o habitual (heterogéneo) y el grupo de especialistas o expertos (homogéneos). Los pasos son los siguientes:

1. Dividir la clase en equipos (cooperativos y heterogéneos). El material objeto de estudio se divide en tantas partes como miembros tienen los equipos
2. Preparación en grupo de "especialistas": cada miembro del equipo se reúne con el resto de miembros de equipos que tienen la misma área de conocimiento (o pieza del puzzle) y hacen actividades para llegar a ser "expertos" en ese tema. Una vez resueltas estas actividades, preparan como explicarían lo que han aprendido a sus compañeros de equipo
3. Retorno a los equipos originales o base: Cada estudiante (experto en un apartado) se responsabiliza de explicar al resto del equipo la parte que ha preparado, al mismo tiempo que debe aprender el material que compartirá a los otros miembros del equipo
4. Actividad de aprendizaje o evaluación que requiere de toda la información: La evaluación se puede hacer grupal o individual, pero con valoraciones de grupo.

Esta técnica de aprendizaje cooperativo, constituyó una de las más utilizadas en este ejercicio por su alto contenido cooperativo y su exigencia de responsabilidad personal y grupal. Para efectos de la materialización de esta técnica de aprendizaje, se desarrolló siguiendo los siguientes pasos y se denominó: **Aprendizaje Cooperativo Cruzado:**

1. Se organizaron 7 grupos de 4 o 5 estudiantes a quienes se les fue asignado un sub-tema del contenido global.
2. Orientar un análisis del sub-tema a nivel personal antes de intercambiar comentarios o dudas sobre el mismo.
 - a. Para este análisis inicial se sugiere en una primera lectura del documento ir anotando las palabras claves relacionadas con el tema. Al finalizar su primera

lectura, revisar las palabras claves y procurar definir las con sus propias ideas. Realizar una segunda lectura, profundizando en aquellas partes donde encontró mayor dificultad de comprensión.

- b. Antes de guardar su trabajo, elabore un mapa conceptual (esquema) de lo expuesto en el documento. Este mapa conceptual será la base para compartir lo analizado en tu grupo de 'expertas', que les corresponde. Hay que exponer también sus inquietudes no resueltas.
3. Realizar una sesión de intercambio, todas/os sus integrantes tienen el mismo tema (expertas/os). La socialización será para compartir inquietudes respecto al sub-tema asignado.
4. Después de la sesión de intercambio, a cada una/o, de manera personal, le corresponde elaborar un resumen ilustrativo sobre el sub-tema estudiado. Cada una/o de los integrantes de este equipo se constituye en un/a EXPERTO/A sobre el tema.
5. A través de un foro temático, en su segundo momento, cada experto/a del sub-tema comparte su TAREA con las/os expertas/os de los otros subtemas, leyendo todas las tareas, haciendo preguntas y comentarios.
6. Al final se procura que cada estudiante haga una o varias conclusiones generales del tema global, integrando los aprendizajes de cada sub-tema.

Este método permite que las contribuciones de todos las/os participantes, incluyendo a las/os estudiantes con más necesidad de ayuda, sean igualmente valoradas porque son necesarias para conseguir los objetivos de grupo.

✓ **Tertulia temática**⁴³:

Es la adaptación de la técnica “Chat temáticos” a un ambiente presencial denominado “tertulia temática”, también funciona para desarrollar una lluvia de ideas colectivizada para identificar conocimientos previos.

La técnica de ‘**tertulia temática**’ permitió que las/os participantes mantuvieran una conversación. Esta es una manera útil de intercambiar ‘sentires’ y ‘pensares’, voluntades y compromisos respecto al tema en debate.

En las tertulias se pueden utilizar estrategias como la frase mural o lámina/foro mural que consiste en presentar una frase corta, fotografía o lámina y proyectarla para provocar reflexiones compartidas sobre el tema en debate.

Esta técnica también fue bastante permanente, ya que una de las características del trabajo es que fue dinámico y las “tertulias” permitieron ventilar todo tipo de inquietudes, dudas, aciertos y desaciertos, tanto a nivel de contenido como de funcionamiento grupal.

En algunos momentos se desarrolló esta técnica de manera planificada, pero en la mayoría de los casos se presentó de forma espontánea, como estrategia de trabajo para establecer acuerdos y revisar la consecución de los mismos.

Esta técnica de aprendizaje cooperativo sirvió para debatir contenido académico y también para discutir y resolver situaciones de funcionamiento interna de los grupos de trabajo.

✓ **Aprendizaje Recíproco**⁴⁴

Esta modalidad de aprendizaje cooperativo fue diseñada para desarrollar la lectura comprensiva. En el aprendizaje recíproco cada miembro del grupo se ocupa de desarrollar

⁴³ Es una adaptación de la técnica de aprendizaje cooperativo en modalidad virtual “Chat temático”.

⁴⁴ El nombre original de la técnica es: ENSEÑANZA RECÍPROCA, debido a la visión pedagógica con que se desarrolla esta tesis, se ha tomado a bien cambiar, *enseñanza por aprendizaje, ya que la enseñanza verticaliza el proceso, mientras que el aprendizaje es coherente con la cooperación genuina, enfoque que se desarrolla en esta tesis.*

una de las operaciones cognitivas que un buen lector haría para comprender un texto. Después de la lectura y el resumen de un fragmento por parte de uno de los miembros del equipo, otro hace preguntas, otro responde las preguntas y por último otro anticipa lo que vendrá después.

Estas operaciones se irán rotando entre los miembros del grupo, para conseguir que todos alcancen los objetivos.

✓ Foros temáticos

Los **foros temáticos** son actividades interactivas que permiten debatir y profundizar sobre un tema específico en un tiempo determinado previamente establecido.

Los foros se pueden estructurar de diferentes maneras y pueden incluir la valoración de cada mensaje aportado por las/os compañeros.

Durante el tiempo que duró el ejercicio se impulsaron dos foros temáticos, en los cuales se logró el 100% de participación de los estudiantes, con interés y motivación.

✓ "Frases incompletas"

Esta valiosa estrategia de activación consiste en que la/el estudiante complete oraciones incompletas. Todos los enunciados tendrán el mismo sujeto; a continuación, se escriben pies forzados que correspondan a cada una de las cinco preguntas básicas: qué, por qué, para qué, cómo y dónde/cuándo".⁴⁵

Por ejemplo:

País: _____

Idioma y/o dialectos: _____

División política: _____

Capital: _____

⁴⁵ Adaptado a la construcción colectiva del perfil de un país centroamericano.

Moneda: _____

Extensión territorial: _____

Población: _____

Símbolos patrios: _____

Principales ciudades: _____

Principales productos de exportación: _____

Las/os estudiantes completan los enunciados a partir de sus conocimientos previos y de la intuición que al respecto tengan. No se necesitan que consulten fuente alguna para buscar posibles respuestas; lo importante es descubrir con qué conocimientos cuentan para resolver el problema de completar las frases y que, al esforzarse por completarlas, este esfuerzo active las funciones corticales por las sinapsis que se estimulan.

En un segundo momento, las/os estudiantes confrontan (en dúos) sus respuestas. Después habrá un momento de compartir las respuestas ante el grupo global, permitiendo al facilitador realizar una valoración diagnóstica inicial, de manera rápida y dinámica, acerca del referente de conocimientos del grupo sobre un tema en particular.

✓ **Lápices al centro**

De acuerdo con lo estudiado en el laboratorio de innovación educativa (2009, p. 42), esta técnica de trabajo sigue los siguientes pasos:

1. Se entrega a los equipos una hoja con tantas preguntas/ejercicios como miembros tienen. Cada estudiante hace cargo de una.
2. Los lápices se colocan al centro de la mesa para indicar que en esos momentos sólo se puede hablar y escuchar, y no se puede escribir. Cada uno de las/os estudiantes...
... lee en voz alta su pregunta o ejercicio,
... se asegura que todo el grupo expresa su opinión y
... comprueba que todas/os comprenden la respuesta acordada.

3. Cada estudiante coge su lápiz y responde a la pregunta por escrito. En este momento, no se puede hablar, sólo escribir.
4. A continuación, se vuelven a poner los lápices en el centro de la mesa, y se procede del mismo modo con otra pregunta o cuestión, esta vez dirigida por otra/o participante.

✓ **Lectura compartida**

Esta técnica de aprendizaje cooperativo registrada en el laboratorio de innovación educativa (2009, p. 45) resalta el siguiente procedimiento lógico:

1. El profesor divide la clase en grupos de cuatro estudiantes y entrega a cada equipo un texto.
2. El/la participante "A" lee el primer párrafo. Las/os demás deben estar muy atentos, puesto que el/la estudiante "B" deberá explicar o resumir lo que acaba de leer su compañera/o, mientras que "C" y "D" deberán verificar la corrección de la explicación o resumen, mediante opiniones y argumentos, esto permite profundizar el contenido temático.
3. El/la estudiante "B" lee el segundo párrafo. "C" realiza la explicación o resumen y, a continuación, "D" y "A" verifican la corrección.
4. El proceso continúa hasta que se haya leído todo el texto.

✓ **Producción creativa en cadena cooperativa**

Esta técnica permite desarrollar la creatividad, la comunicación y la interdependencia positiva entre las/os miembros del grupo ya que se les pide elaborar un producto creativo de carácter colectivo: álbum informativo de Centroamérica.

Se pide a las/os participantes preparar un plan de grupo para elaborar su producción creativa (qué van a hacer y cuál es el compromiso de cada quien en esa producción colectiva).

La idea es que las tareas personales estén interconectadas y que cada una/o de las/os miembros del equipo de trabajo aporte a la elaboración del producto colectivo. El/la coordinador/a del grupo es quien garantiza que cada integrante del grupo cumpla con su compromiso y tarea personal.

Paso 5: *Procesamiento de datos resultantes del trabajo de campo*

La prueba de confiabilidad del instrumento de la escala de valoración, tipo Likert se procesó a través del programa SPSS (en el acápite anterior se compartieron más detalles al respecto).

La tabulación de los datos (inicial y final) de la escala definitiva se realizó a través de Excel. La lógica indica que mientras más cerca esté del 7 más coincidencias tienen las/os participantes con respecto a ítems que refuerzan una actitud cooperativa y más cercano al 1 cuando se trata de ítems redactadas de forma negativa. Sin embargo para el procesamiento parejo de ítems positivos y negativos, en el caso de los negativos se invirtieron los 'números' (nivel 1 en 7, nivel 2 en 6, y así sucesivamente). Los ítems positivos mantuvieron su valor registrado en la escala.

Una vez tabulados los datos se aplicaron fórmulas estadísticas para obtener los resultados globales por ítems, por personas, máximos y mínimos globales tanto de la valoración inicial como de la valoración final.

Para el procesamiento de los datos cualitativos (grupos focales, guías de evaluación, entrevistas a profundidad y observación directa) se construyeron categorías y sub-categorías tomando en cuenta las técnicas cooperativas aplicadas, los ejes del aprendizaje cooperativo, las dimensiones, pilares y ambientes de la actitud cooperativa y las teorías en los cuales se sustenta la construcción de una actitud cooperativa⁴⁶.

⁴⁶ Estos elementos ya fueron desarrollados en el capítulo 1.

El procesamiento cualitativo general se desarrolló siguiendo a Pérez y Van de Velde (2006, pp. 43-45), el cual incluyó las siguientes etapas:

1. **Lectura crítica de los datos cualitativos** (por instrumento) y definición de unidades de análisis.
2. Identificación de las **variables** a tomar en cuenta en cada unidad (a través de palabras clave) lo que permite crear **categorías y sub-categorías** en correspondencia con las categorías teóricas definidas en el referente teórico-conceptual.
3. Definición de **códigos** por cada una de las categorías.
4. Ubicación de los **códigos en una guía** (segunda lectura y análisis de instrumentos) a la par de aquellas preguntas cuyas respuestas, ofrecen información al respecto.
5. **Agrupación de datos** según las unidades de análisis (preguntas).
6. Primera lectura y análisis de los datos correspondientes a las variables. En este momento se fueron **depurando y reduciendo** los datos y ubicando provisionalmente códigos a la par del texto que claramente correspondían a alguno de ellos (**codificación**).
7. Después del primer análisis de un conjunto de datos correspondientes a una primera variable se realizó una **validación del sistema de categorías y de códigos**.
8. Se volvieron a leer y analizar los datos correspondientes a la primera variable (respuestas no tachadas a la primera pregunta). Esta vez más detenidamente, revisando de nuevo la codificación primera ya realizada, para completar, ajustar y corregirla en caso de ser necesario. Se repitió lo mismo para cada una de las variables (**recodificación**).
9. Construcción de una estructura provisional del capítulo de resultados, considerando todas las relaciones necesarias entre las diferentes variables y categorías integradas al trabajo (**síntesis y agrupamiento**).
10. Clasificación y ubicación de datos disponibles según la estructura lógica establecida anteriormente (**clasificación según códigos**).
11. Explicitar los hallazgos (**síntesis**) por cada una de las unidades de análisis con sus variables.

Paso 6: Análisis e interpretación de datos para la elaboración del capítulo de resultados y ajustes generales al informe de tesis

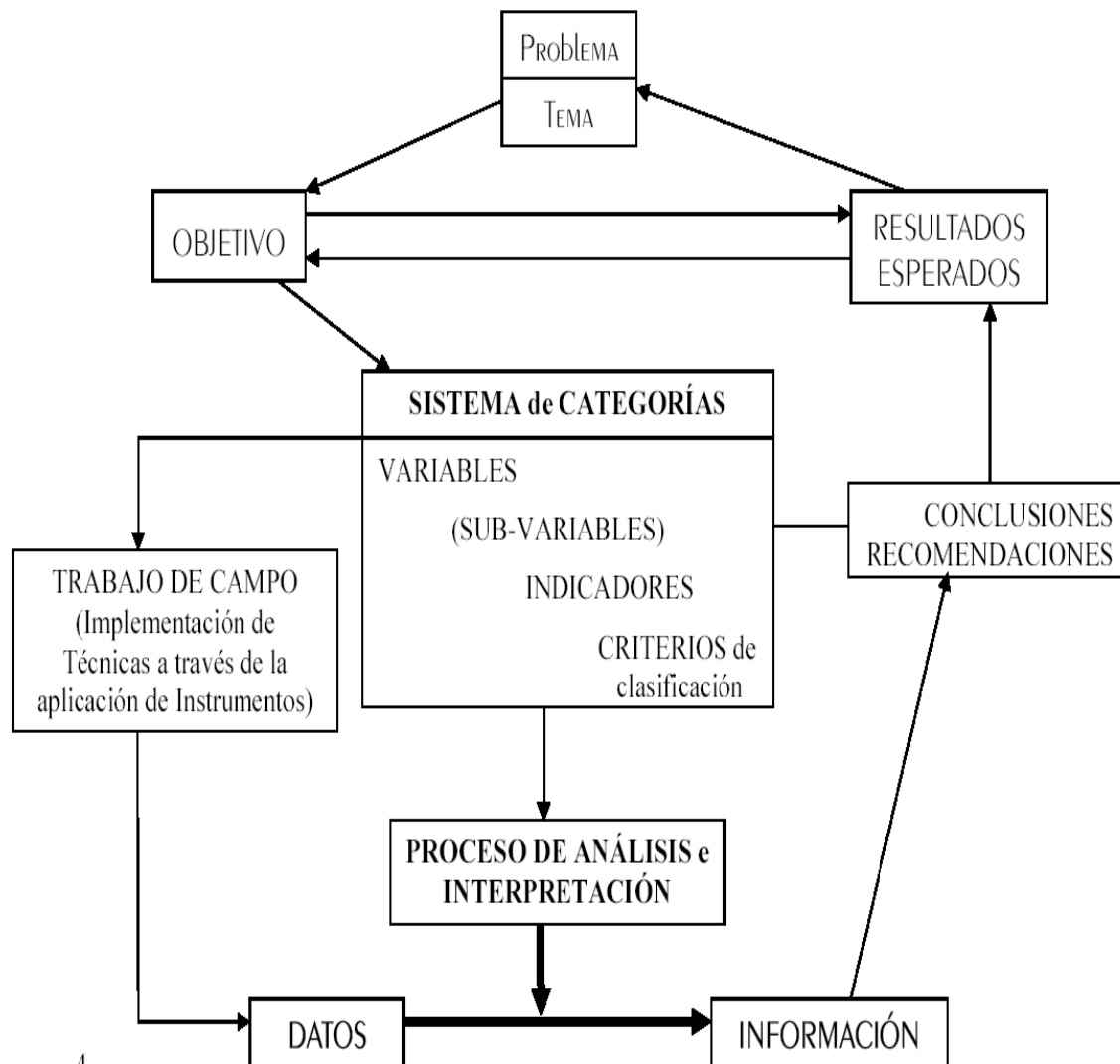
Los datos resultantes en el trabajo de campo (lo descrito en el momento anterior) fueron procesados, según se explica en el paso anterior; luego se procedió a la elaboración del capítulo de resultados, conclusiones y recomendaciones del estudio.

En principio, se parte del **tema de la investigación**, teniendo presente las **preguntas científicas** y los **objetivos específicos del estudio**. Esta es la línea conductora que marca el rumbo a continuar, de modo que se le logre apreciar una vertebralidad desde el principio al fin del estudio, es decir: asegurar una coherencia lógica desde la introducción hasta las recomendaciones de la investigación.

Para garantizar esta secuenciación, se contrastó con los aspectos teóricos analizados en el **capítulo 1** (sustento epistemológico de la construcción de actitud cooperativa (teorías), dimensiones, pilares y ambientes de la actitud cooperativa en función de los ejes del aprendizaje cooperativo), retomando elementos del referente metodológico – **capítulo 2** (técnicas de captura de datos y técnicas cooperativas aplicadas en el trabajo de campo), considerando la **experiencia y desde la visión crítica** como investigador, facilitador y participante activo del proceso (observación participante, triangulación de datos, enfoque sistémico y desde el método vivencial).

El procedimiento anterior es coherente con lo expuesto por Pérez y Van de Velde (2006, p.4) en su libro 'procesamiento de datos', cuya expresión gráfica se presenta en la siguiente figura.

Figura No. 2– Proceso de interpretación de datos en una investigación científica



Fuente: Pérez, M. y Van de Velde, H (2006). Procesamiento de datos. p.4

Los resultados del proceso de análisis e interpretación de los datos recolectados se describen en el siguiente capítulo. Pero antes, se presenta un cuadro resumen que sintetiza en forma esquemática la experiencia educativa: sus temáticas y las técnicas de aprendizaje cooperativas aplicadas, las técnicas de captura de datos que se utilizaron y una relación con categorías cualitativas de análisis (dimensiones/pilares/ambientes de la actitud cooperativa).

<p>ACTITUD COOPERATIVA: 15 Dimensiones 5 pilares: apertura, lectura, ternura, postura y contextura 2 ambientes: confianza y (auto)crítica</p>	TEMA GLOBAL	SUB-TEMAS	TÉCNICAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO A INCORPORAR	<p>TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Escala tipo Likert ✓ Guías de evaluación ✓ Grupos focales ✓ Diario de campo ✓ Entrevistas a profundidad
	<p><i>1. Geografía y Geoeconomía</i></p>	<p>a) Fundamentos básicos de la geografía b) Principales características del medio geográfico de Centroamérica c) La geografía y su relación con el medio ambiente d) Principales fundamentos geoeconómicos de Centroamérica e) Geoeconomía y su relación con el desarrollo de la comunidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lápices al centro • Lectura compartida • Aprendizaje cooperativo cruzado. 	

<p>ACTITUD COOPERATIVA: 15 Dimensiones 5 pilares: apertura, lectura, ternura, postura y contextura 2 ambientes: confianza y (auto)crítica</p>	TEMA GLOBAL	SUB-TEMAS	TÉCNICAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO A INCORPORAR	<p>TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Escala tipo Likert ✓ Guías de evaluación ✓ Grupos focales ✓ Diario de campo ✓ Entrevistas a profundidad
	<p><i>2. El relieve físico y su relación con la población</i></p>	<p>a) Principales características del relieve físico de Centroamérica (llanuras, mesetas, montañas...) b) Principales características del relieve hidrográfico de Centroamérica: ríos, lagos, mares, golfos, costas, litoral y otros. c) Relación entre recursos hidrográficos con los medios de vida de las poblaciones. d) Principales ciudades y regiones agrícolas de Centroamérica. e) Puertos marítimos, lacustres y fluviales de Centroamérica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Foro temático: "Disponibilidad de recursos naturales y desarrollo territorial" • Lectura compartida • Frases incompletas 	

ACTITUD COOPERATIVA: 15 Dimensiones 5 pilares: apertura, lectura, ternura, postura y contextura 2 ambientes: confianza y (auto)crítica	TEMA GLOBAL	SUB-TEMAS	TÉCNICAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO A INCORPORAR
	3. Fenómenos naturales y medidas ante riesgos.	a) Los fenómenos naturales. b) Fenómenos naturales ante los cuales Centroamérica es vulnerable: sismos, deslizamientos, huracanes, erupciones volcánicas, inundaciones, tsunamis y terremotos. c) Impacto social y psicológico de los fenómenos naturales en Centroamérica. d) Impacto económico y ecológico de los fenómenos naturales en Centroamérica. e) Medidas institucionales y comunitarias ante los riesgos ocasionados por los fenómenos naturales en Centroamérica.	<ul style="list-style-type: none"> • Producción creativa en cadena • Tertulia temática • Lápices al centro

ACTITUD COOPERATIVA: 15 Dimensiones 5 pilares: apertura, lectura, ternura, postura y contextura 2 ambientes: confianza y (auto)crítica	TEMAS GLOBAL	SUB-TEMAS	TÉCNICAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO A INCORPORAR
	4. Población y contaminación ambiental.	a) Situación ecológica y poblacional de Centroamérica: la contaminación ambiental. b) La deforestación y la erosión en Centroamérica. c) Propuestas para descontaminar y contrarrestar la erosión: la reforestación. d) La urbanización y la concentración de la población en Centroamérica. e) Desastres provocados por el ser humano: deficiencias en las construcciones y sobrecarga de edificios; la deforestación y los incendios.	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje recíproco • Aprendizaje cooperativo cruzado • Grupos de investigación

<p>ACTITUD COOPERATIVA: 15 Dimensiones 5 pilares: apertura, lectura, ternura, postura y contextura 2 ambientes: confianza y (auto)crítica</p>	<p>TEMA GLOBAL</p>	<p>SUB-TEMAS</p>	<p>TÉCNICAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO A INCORPORAR</p>	<p>TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Escala tipo Likert ✓ Guías de evaluación ✓ Grupos focales ✓ Diario de campo ✓ Entrevistas a profundidad
	<p>5. Política y leyes de protección al medio ambiente.</p>	<p>a) Políticas gubernamentales para la protección y el mejoramiento del medio ambiente natural en Centroamérica. b) Leyes, convenios, tratados y acuerdos que rigen la protección ambiental. c) Legislación referida a la gestión de protección de riesgos. d) Instituciones gubernamentales y regionales que promueven la protección y el mejoramiento ambiental. e) Instituciones no gubernamentales que promueven la protección y mejoramiento ambiental en Centroamérica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos de investigación • Tertulias temáticas • Aprendizaje recíproco 	

Capítulo 3: Cooperando en el aula

Después de haber desarrollado dos capítulos, en los cuales se sustenta el fundamento teórico del aprendizaje cooperativo y la ruta metodológica que se ha recorrido para llegar hasta este punto, se procede al análisis e interpretación de los datos obtenidos en el trabajo de campo. En este capítulo se les da respuesta a las preguntas científicas: *¿Qué técnicas de aprendizaje cooperativo aplicadas desde distintos escenarios educativos presenciales permiten construir una actitud cooperativa entre las/os participantes?* y *¿Cómo visualizar el aporte de la aplicación de técnicas grupales de aprendizaje en la construcción de una actitud cooperativa en distintos escenarios educativos presenciales?*

Como respuesta a estas preguntas guías, se describen contextos personales y compartidos, procesos y resultados del trabajo de investigación, con su interpretación correspondiente. Este capítulo también, pretende la consecución de los objetivos específicos que se detalla literalmente a continuación:

- ✓ OE2⁴⁷: Diagnosticar la 'actitud cooperativa' de las/os participantes de séptimo grado en una experiencia de aprendizaje al inicio del estudio y al finalizar la investigación.
- ✓ OE3: Validar distintas técnicas grupales de aprendizaje cooperativo en procesos de formación presencial.
- ✓ OE4: Identificar si al incorporar técnicas de aprendizaje cooperativo se refuerza la actitud cooperativa en las/os participantes de séptimo grado.

Inicialmente se intenta hacer una caracterización global de las/os participantes de séptimo grado, quienes conforman la población del estudio, como sujetos de esta investigación. Este análisis inicial hace énfasis en su 'actitud cooperativa' durante el inicio del año lectivo, es decir; los resultados iniciales de la aplicación de la escala de Likert sobre 'actitud cooperativa'. Este apartado responde al **objetivo específico 2** del presente estudio, referido

⁴⁷ Objetivo Específico 2... Según la visión horizontal.

diagnosticar la 'actitud cooperativa' de las/os participantes de séptimo grado en una experiencia de aprendizaje al inicio del estudio y al finalizar la investigación.

Los resultados que corresponden al **objetivo específico 3**, *Validar distintas técnicas grupales de aprendizaje cooperativo en procesos de formación presencial*, se abordan desde la descripción de las experiencias estratégicas de aprendizaje cooperativo, así como los significados subjetivos (vivenciales) desde los puntos de vista de las/los participantes.

3.1 A manera de diagnóstico: Situación inicial de las/os participantes en la investigación.

Para efectos de realizar una contextualización social e histórica de la comunidad donde está ubicada la escuela en la cual se ha desarrollado la investigación, se ha tomado a bien retomar algunos aspectos que se consideran importantes como situación comunitaria.

Después de 8 años en el exilio, el 18 de agosto de 1988, desde el campamento de Mesa Grande, Honduras, 800 refugiados son retornados hacia San Antonio Los Ranchos, El Salvador. En este lugar todo estaba destruido, ya que para ese entonces era un campo de batalla entre la guerrilla y el ejército salvadoreño. Para responder a esta situación, la repoblación desarrolló una amplia organización comunitaria en la cual se destacaron áreas de trabajo: salud, educación, reconstrucción, producción, pastoral...

Al llegar no se tenía si siquiera en qué dormir, se improvisaron champas de nylon para pasar la noche. Esa situación no significó ningún desánimo, por el contrario, provocó en el pueblo el deseo de seguir luchando y transformar las condiciones de vida con que se habían encontrado. Fue así como en poco tiempo, lo que hacía algunos meses era un monte impenetrable, estaba organizado en sectores habitacionales con casas de bahareque, adobe, madera y lámina.

En cuanto a la dinámica comunitaria, se estructuró la población en las áreas de trabajo que podía desempeñarse mejor, aprovechando la experiencia organizativa y laboral acumulada en el refugio de Mesa Grande. Los promotores de salud comunitaria eran los encargados de solventar la sanidad de los pobladores, los educadores populares a las aulas para pelear el

déficit educativo que el gobierno no cubría en estas zonas, los agricultores/as a la producción de alimentos para nutrir a todo el pueblo, mientras la guardería cumplía con la función de cuidar a los niños/as que no estaban en edad escolar paraqué así los adultos podían dedicarse de lleno a las actividades que les exigía la comunidad...

Con la firma de los acuerdos de paz en 1992, cambia el rumbo del país y en esa lógica, la comunidad también debe girar su camino. Por un lado, se viene la reconstrucción formal de la comunidad, pero también se debía enfrentar la restauración del tejido social. Para el último punto, la educación ha jugado un papel protagónico; desde sus inicios con la educación popular y más adelante con la "oficialización" al sistema educativo nacional. Desde entonces distintas instituciones le han apostado al proceso de desarrollo comunitario y producto de eso, hasta se ha logrado declarar al municipio "libre de analfabetismo" (24 de mayo de 2012). También ha habido un avance significativo con estudiantes que han continuados sus estudios de bachillerato y la universidad.

Otro fenómeno social que ha impactado positiva y negativamente en la vida comunitaria, ha sido la emigración masiva a EE.UU, ocasionando de esta manera un recambio en la forma y estilo de vida, desde la subsistencia hasta sus principios familiares.

Debido a este fenómeno la comunidad depende básicamente de dos rubros: remesas familiares y agricultura: cultivo del maíz y frijol, primordialmente. Del grano que la gente colecta, buena parte sirve para el gasto familiar y el poco excedente lo venden para comprar azúcar, jabón, servicios y otras necesidades.

El frijol lo siembran en mayo y agosto, el maíz lo siembran en mayo o junio – de acuerdo al invierno- y lo recolectan en noviembre.

Otra parte muy reducida de la comunidad vive de servicios profesionales, mientras que un porcentaje mínimo desarrolla actividades comerciales.

La base económica de la comunidad da luces para ir determinando cual es el rumbo en materia educativa, pues el sector agrícola le apuesta poco a la educación de sus miembros familiares por las limitadas posibilidades de continuar la educación media y menos la universidad; los hijos e hijas de emigrantes están pensando más en ir a reunirse con sus

padres o telefonarlos para no olvidar que el fin de mes se debe actualizar con la remesa o con la promesa de cumpleaños.

A nivel escolar, para el inicio de este año lectivo, se encontró una población estudiantil en séptimo grado así; la matrícula inicial fue de 34 estudiantes, de los cuales 14 eran niñas, que representan el 41.2% y 20 niños que corresponde al 58.8%. Las edades oscilan desde los 13 a los 19 años de edad. Del total de los participantes 11 (32.4%) son repitentes, es decir; han reprobado uno o más años en séptimo grado.

De todos las/os participantes, debido a las reprobaciones que van teniendo en los grados anteriores, llegan con una incongruencia entre la edad y el grado que cursan. Así se tiene en esta sección a 19 (55.9%) estudiantes con un indicador de sobre-edad. Teóricamente en séptimo grado, deberían estar jovencitos y jovencitas de 13 y 14 años, pero se tienen estudiantes con edades diversificadas que llegan hasta los 19 años.

Hay muchas/os estudiantes que, debido a que la comunidad tiene un importante sector que tiene la agricultura como subsistencia, tienen que trabajar la tierra para colaborar con sus m/padres para sostener la economía del hogar. Esto exige que en la temporada agrícola haya estudiantes que se ausenten por un período. A esta situación se debe agregar que hay 14 (46.7%) estudiantes que sólo viven con su mamá, quienes tienen que colaborar con mayor responsabilidad en la tarea de apoyo familiar.

La pena constituye una barrera entre el estudiantado y el profesor, así como el poco interés que tienen las/os estudiantes por la educación, dadas las condiciones de desarrollo personal tienen intereses vinculados a otras cosas (modas, redes sociales, amistades, sueño americano); en muchas oportunidades hay expresiones de desmotivación para estudiar, no solamente con palabras sino también con actitudes estudiantiles; se encuentra también entre la población estudiantil una marcada baja autoestima y en menor cantidad hay estudiantes que muestran pocos hábitos de orden y aseo con sus útiles escolares.

Las/os estudiantes provienen en su mayoría del casco urbano del municipio, también vienen estudiantes de los cantones: El Gramal y el Alto, este último con jurisdicción de Potonico.

Después de la firma de los acuerdos de paz, la implementación de medidas de ajuste estructural a través del modelo económico neoliberal y la profundización de la pobreza, se dio un auge migratorio de El Salvador hacia EE.UU. Este fenómeno ha llegado hasta los municipios más distantes como San Antonio Los Ranchos, ya que su población no quedó exenta del sueño 'americano', por tal razón muchas/os estudiantes tienen sus m/padres en Estados Unidos u otros familiares cercanos. Debido a esta situación, muchas/os estudiantes tienen una visión migratoria, el sueño no es convertirse en un profesional, sino más bien viajar a EE.UU. y "ganar mucho dinero".

En relación al desempeño docente, no es tan fácil definirlo en los grados anteriores, ya que la mayoría de profesores/as se enfrascan tirándose la pelota del uno al otro y al final no se encuentran responsables de las deficiencias educativas cuando no sean las/os mismas/os estudiantes quienes no ponen el interés adecuado para asimilar todos los contenidos del programa de estudio. Sin embargo se debe recalcar que buena parte del éxito o fracaso de las/os estudiantes se debe a la labor que realiza el/la docente; en este caso las dificultades mostradas por las/os estudiantes no son más que una parte del reflejo del trabajo docente.

La responsabilidad debe ser compartida, asumir la parte que le corresponde a cada actor/a de la educación, ya que constituye un pilar importante en el proceso de aprendizaje.

Después de realizar algunas pruebas diagnósticas y estar en el aula como observador participante, se pueden agrupar las principales dificultades que muestran las/os estudiantes de séptimo grado en las siguientes:

- La mayoría de estudiantes está con una autoestima muy baja, mostrándola a través de expresiones como "no hago eso porque no puedo" "no hablo porque me da pena"
- La vergüenza genera una barrera fuerte entre las/os estudiantes y el profesor cuando se está en clases.
- La deserción, el ausentismo, la repitencia, la sobre-edad y la pérdida de clases constituyen una dificultad en este grado.
- La desvalorización por la educación.
- Falta de proyecto de vida.

- Apatía a la lectura: se observa renuencia para la lectura.
- Hay problemas para comprender lo que se lee.
- Baja autoestima en relación al aprendizaje de las ciencias sociales, mostrando una inferioridad de sus capacidades para resolver una tarea determinada.
- Tienen dificultades para expresarse con soltura.
- Muestran dificultades para escribir correctamente, en cuanto a la legibilidad de la letra, así como la ortografía.
- Poca práctica de valores éticos, morales y cívicos.
- Problemas para el manejo de conflictos entre estudiantes.
- Cultura de competitividad entre estudiantes.
- Hay estudiantes que no cumplen reglas establecidas y previo acuerdo institucional.

3.2 Situación inicial de los estudiantes en relación a la actitud cooperativa

¿Cómo se encontró al grupo de estudiantes de séptimo grado en cuanto a la actitud cooperativa? Para contestar a esta interrogante, se recurrirá a los resultados iniciales de la escala de Likert en su primera aplicación.

De acuerdo a los diferentes factores que se han analizado anteriormente y otros solamente mencionados entre líneas, se valora que la actitud cooperativa de las/os participantes en séptimo grado conlleva muchos elementos favorables y otros en contra. Históricamente provienen de padres-madres que han impulsado procesos de sobrevivencia social y desarrollo familiar-comunitario tomando como enfoque la cooperación, sin embargo, los fenómenos sociales subsiguientes a la revolución salvadoreña, luego de la firma de los acuerdos de paz, en 1992, (momento histórico que unificó objetivos de lucha), se han desarrollados rupturas en la estructura organizativa de la comunidad, situación que ha provocado un estilo de vida más tendido al individualismo, al egoísmo y la competencia que a la cooperación entre sus habitantes.

Otro elemento importante de recalcar en este apartado, es que el sistema educativo en el cual se ha desarrollado este estudio está basado en el competir y el Centro Escolar "San Antonio Los Ranchos", a pesar de estar situado en una comunidad donde históricamente se

ha practicado la cooperación como estilo de vida, no ha hecho nada por desmarcarse del enfoque del sistema educativo nacional y adoptar medidas que favorezcan la construcción de una actitud cooperativa.

Para efectos del estudio, se estableció un parámetro de tiempo durante el cual se realizó la investigación para aportar a la comprensión de cómo se puede contribuir a la construcción colectiva de una actitud cooperativa de aprendizaje. Con esta lógica era indispensable tener una valoración inicial en cuanto a esta actitud cooperativa de todas/os las/os participantes activas/os de séptimo grado que concluyeron el proceso (30 - muestra productiva). Para esto, se elaboró y aplicó la siguiente escala de actitud, tipo Likert⁴⁸.

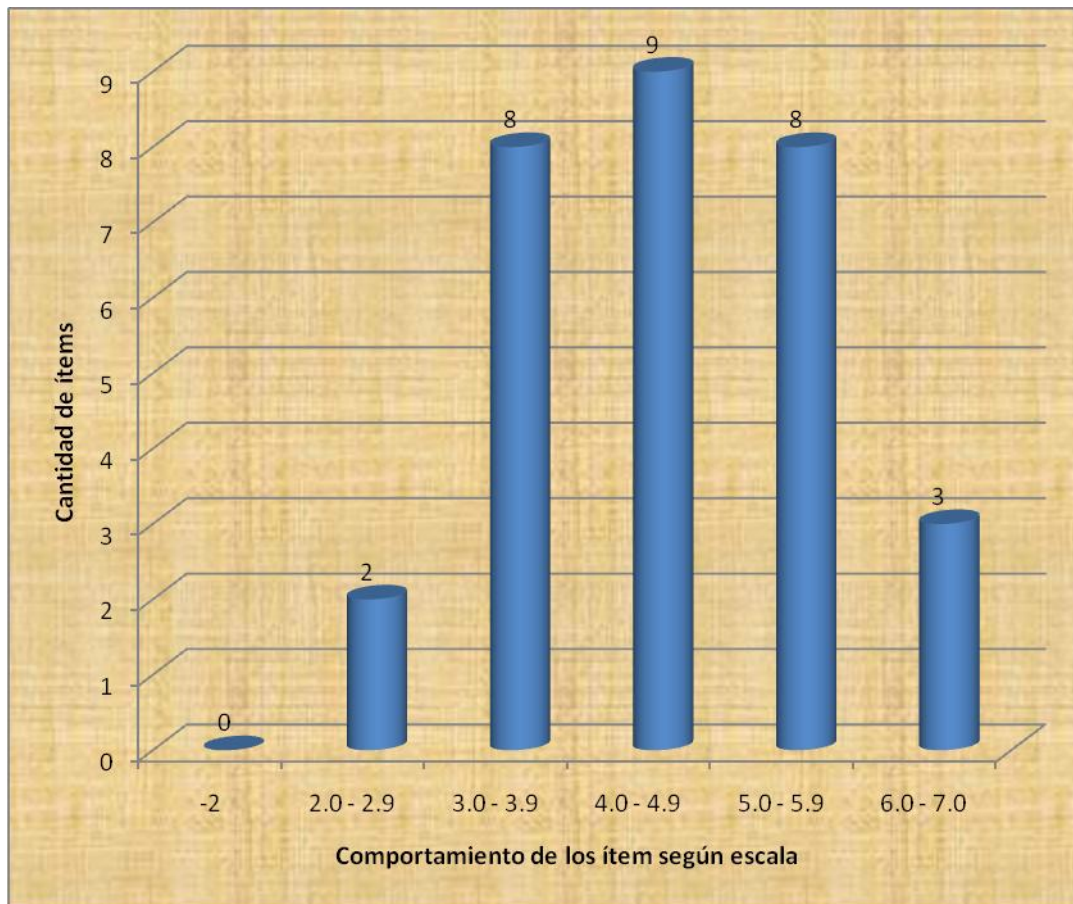
Para efectos de brindar mayor comprensión a la escala en su aplicación, ésta fue construida considerando 7 niveles, en donde 1 era 'Definitivamente NO es así (totalmente en desacuerdo)', 2 'Considero que NO es así', 3 'Me parece que NO es así', 4 'Realmente NO SE si será así (ni de acuerdo, ni en desacuerdo)', 5 'Me parece que así es', 6 'Considero que sí, así es' y 7 'Definitivamente así es (totalmente de acuerdo)'.

La lógica indica que mientras más cerca esté del 7 más coincidencias tienen las/os participantes con respecto a ítems que refuerzan una actitud cooperativa y más cercano al 1 cuando se trata de ítems redactadas de forma negativa. Sin embargo para el procesamiento parejo de ítems positivos y negativos, en el caso de los negativos se invirtieron los 'números' (nivel 1 en 7, nivel 2 en 6, y así sucesivamente).

En el siguiente gráfico se visualiza el comportamiento que tuvo la muestra productiva (30) en relación a los resultados por ítems. El resultado global de los ítems es de 4.55, el cual es consecuente con el rango 4.0 – 4.9 que es donde se ubica el mayor número de ítems y donde se encuentra el resultado global.

⁴⁸ Este instrumento ya fue abordado ampliamente, en cuanto a su construcción en el acápite 2.2, paso 3.

Gráfico No. 1– Valoración inicial global de escala de actitud cooperativa



Hay dos ítems que se ubican de 2.0 – 2.9, los cuales representan los puntajes más bajos. Los tres rangos que van desde 3.0 – 5.9 consecutivamente, aglutinan la mayor parte de todos los ítems (25 de los 30 ítems que contiene la escala). La gráfica también muestra que hay tres ítems que se ubican en el rango superior (6.0 – 7.0). En cuanto a actitud cooperativa se refiere, si bien es cierto que no es significativo el resultado en el último nivel más alto, pero tampoco los registros son muy bajos, dejando la posibilidad abierta de tener la tendencia a mejorar su expresión en el resultado final.

Para reforzar los resultados iniciales globales, se ha tomado a bien presentar la siguiente tabla, en la cual se reflejan los resultados por niveles de actitud cooperativa considerando los 30 ítems de la escala en cuanto al resultado global de las/os 30 participantes:

Tabla N° 3 - Comportamiento de los ítems según escala de actitud

N°	Ítems	-	2.0	3.0	4.0	5.0	6.0
		2	- 2.9	- 3.9	- 4.9	- 5.9	- 7.0
01	Sólo trabajo en equipo cuando me lo orientan explícitamente		+				
02	Al trabajar en equipo resuelvo mejor las tareas					+	
03	En el trabajo en equipo, uno/a somos todos/as y todos/as somos uno/a				+		
04	Si trabajo sola/o, soy más eficiente				+		
05	No hago nada a favor del medio ambiente, porque solo mi esfuerzo no sirve de nada					+	
06	Cuando trabajo en equipo, me estanco y no desarrollo plenamente mis talentos				+		
07	Mientras más opiniones hay sobre un trabajo, nos cuesta más ponernos de acuerdo			+			
08	Desde mi punto de vista, cooperar y colaborar es la misma cosa			+			
09	De nada sirve que trabajemos en equipo porque, con frecuencia, no tomamos en cuenta nuestras opiniones				+		
10	Nuestra sobrevivencia está determinada por nuestra capacidad de cooperación				+		
11	El trabajo en equipo nos permite ir construyendo un ambiente de confianza						+
12	Si trabajamos en equipo, compartimos metas						+
13	Reunirme en equipo me gusta, aunque me sienta mal de salud				+		
14	Soy más creativo/a cuando trabajo solo/a			+			
15	Al poder elegir entre trabajar en equipo y trabajar sola/o, prefiero hacerlo solo/a				+		
16	Si compito, alcanzo mejor mis metas			+			
17	El trabajo en equipo me permite desarrollar más mis habilidades					+	
18	Mi relación con los miembros de mi familia, mi comunidad y mis compañeros/as de clases no influyen mucho en mi persona			+			
19	Cuando trabajamos en equipo, respetamos la diversidad de opiniones y sentimientos					+	
20	La forma en que me relaciono con otras personas, se refleja en cómo me integro en un equipo de trabajo				+		
21	Con buena salud físico-mental trabajo mejor individualmente			+			
22	Al compartir mis ideas en un equipo, éstas se enriquecen, lo que me permite crear ideas superiores					+	
23	Saber interpretar nuestros aportes en equipo es importante para cumplir una meta común					+	
24	Para que nuestro país salga adelante, debemos trabajar juntas/os						+
25	Mi comunidad y yo, constituimos una unidad inseparable			+			
26	Con el trabajo individual resuelvo más rápido y con mejor calidad cualquier tarea				+		
27	Tengo que tener voluntad de compartir como condición, para un trabajo de equipo con calidad					+	
28	En los equipos de trabajo, muchas veces no nos sabemos escuchar		+				
29	Trabajar en equipo es una expresión cultural nuestra					+	
30	Me siento más cómodo/a trabajando solo/a porque así no me critican tanto			+			
Global Inicial		0	2	8	9	8	3

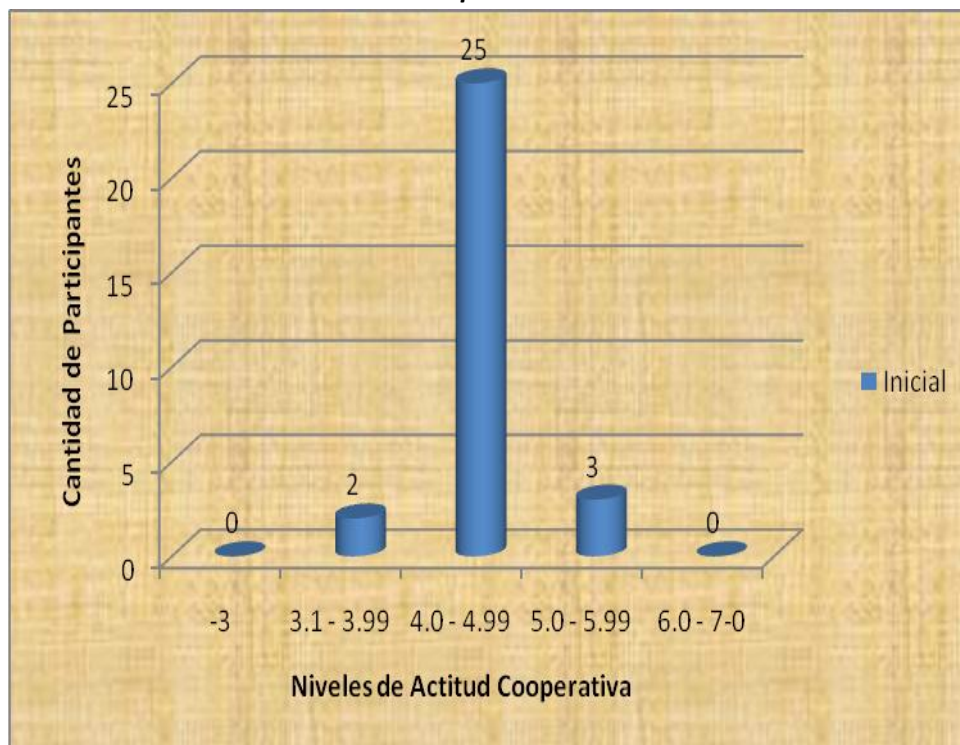
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la escala de Likert

Entre las novedades más significativas que arroja este consolidado en este cuadro es el posicionamiento más bajo (2 - 2.9) del ítem 1 y el número 28, los cuales se refieren a trabajar en equipo solamente cuando se les solicita explícitamente y el otro a las dificultades que enfrentan para escucharse las/os unas/os a las/os otras/os. Saber escuchar es el pilar de entrada a la cooperación genuina, también se convierte en un elemento fundamental para la construcción de una actitud cooperativa; escuchar implica no solamente la voz, sino los movimientos, los gestos del hablante, también es muy importante escuchar(se).

Este parámetro inicial da pie para analizar que son las dos áreas más deficientes en los participantes de séptimo grado. Escucharse en un equipo de trabajo, realmente es todo un reto, los estudiantes lo manifiestan claramente. Además reconocen que no tienen el hábito de trabajar en equipo, lo hacen solamente cuando se les pide explícitamente que lo hagan.

De 3-5.9, el cual agrupa tres rangos, se concentran la mayoría de los ítems. Mientras que en el nivel óptimo (6.0- 7.0) se ubican tres ítems que corresponden a la lógica de tener el espíritu de mejorar la actitud cooperativa. Uno de ellos se refiere a la construcción de un ambiente de confianza en la medida que se trabaja en equipo, el otro ítem tiene una vinculación directa con el compartir las metas al trabajar en equipo. El último ítem que aparece en un nivel muy alto es el que nos invita a trabajar juntos/as para poder sacar adelante a nuestro país. Luego de analizar el comportamiento de los ítems, se pasará a revisar cuáles fueron los resultados de las/os 30 participantes, en relación a la escala de actitud construida.

Gráfico No. 2– Valoración Inicial global de las/os Participantes en cuanto a su actitud cooperativa



Al realizar un análisis de los resultados globales por participantes, se cambia no solamente los rangos, sino también el comportamiento de los mismos. El nivel más alto (6.0 – 7.0) no lo alcanzó ningún estudiante. Los 2 estudiantes que expresan una actitud menos cooperativa se ubican en el nivel de 3.1 – 3.99. Se puede visualizar que la mayoría de las/os estudiantes, 25 de las/os 30 participantes, que corresponden al 83.3%, se ubica en la parte central de la escala del nivel de actitud expresado (4.0 – 4.99). Esta es una situación favorable porque se tiene un margen de dos niveles más para hacerlas crecer durante el trabajo de campo a realizar.

Después de procesar los 30 ítems con los 30 participantes se encontró que había algunos ítems con mayores puntajes, fue así como se tomó en consideración para este análisis los 5 ítems en los cuales las/os estudiantes hayan expresado una mayor tendencia a cooperar, los cuales se presentan en la siguiente tabla.

Tabla N° 4- ítems con mayores puntajes globales

Ítems con mayor puntaje		
N°	Ítems	Inicial
1.	Para que nuestro país salga adelante, debemos trabajar juntas/os.	6.63
2.	El trabajo en equipo nos permite ir construyendo un ambiente de confianza.	6.6
3.	Si trabajamos en equipo, compartimos metas.	6
4.	Tengo que tener voluntad de compartir como condición, para un trabajo de equipo con calidad.	5.63
5.	Saber interpretar nuestros aportes en equipo es importante para cumplir una meta común.	5.5

Esta tabla destaca el contenido de los 5 ítems con mayores puntajes, sobre los cuales las/os estudiantes expusieron su máxima expresión en cuanto a su actitud cooperativa. Resaltan la construcción de un ambiente de confianza, compartir metas y la voluntad de compartir como condición para construir un trabajo con calidad. Sobresale también la dimensión cívica, al reconocer que debemos unificarnos para sacar adelante el país de residencia.

El otro ítem que entra en estos cinco con mayores puntajes, está relacionado directamente con un pilar de toda cooperación genuina "la habilidad de interpretar", este pilar es tan importante como los otros 4. Para poder construir un ambiente cooperativo, una actitud cooperativa, se vuelve indispensable contar con la habilidad para interpretar, lo que dicen las/os demás, los gestos y movimientos del entorno, interpretar los signos del contexto, interpretar(me).

Estos puntos que surgen como fuertes al analizar los resultados de la escala de Likert, dan pie para la construcción de una actitud cooperativa, parte con premisas importantes; tener la voluntad de emprender este camino, construir y compartir metas y la generación de un ambiente de confianza como condición básica de todo proceso de trabajo en equipo.

Al referirse al comportamiento que tuvieron las/os estudiantes en sus máximas expresiones de actitud cooperativa en esta fase inicial, se encontró que los puntajes más altos fueron los siguientes:

Tabla N° 5- Puntajes mayores obtenidos por estudiantes en su aplicación inicial.

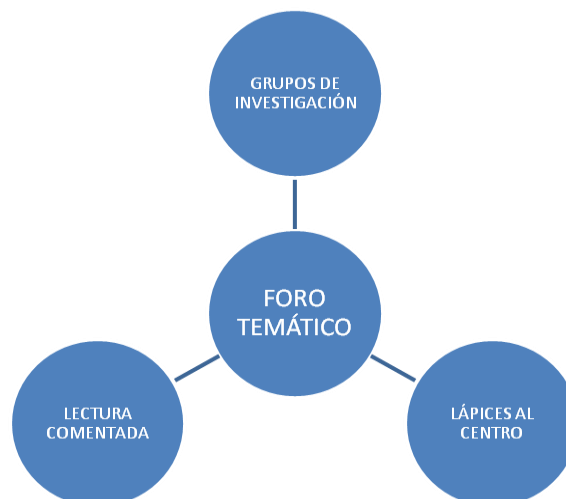
Puntajes más altos						Promedio
Inicio	4.93	4.97	5.13	5.37	5.6	5.2

Al hacer una revisión minuciosa sobre los puntajes más sobresalientes, tomando en cuenta las/os 30 participantes, se pudo constatar que ninguno de ella/os superó el 5.6, el cual representa la máxima expresión de actitud cooperativa registrada. Estos posicionamientos demuestran que las/os participantes tienen ciertas habilidades, destrezas y conocimientos sobre la cooperación, pero que es mejorable. Esta situación es favorable en la medida que existe la tendencia para trabajar en equipo, con ciertas condiciones. Es así como se espera tener en el estudio final un crecimiento significativo en cuanto a sus puntajes.

3.2. Aplicando técnicas de aprendizaje cooperativo y las experiencias de aprendizaje más significativas.

Las técnicas de aprendizaje cooperativo que se impulsaron en el trabajo de campo de este estudio, por su naturaleza misma, en muchas oportunidades exigen la implementación de otras paralelamente, no una técnica en solitario, es decir; se complementan una con otra. Así por ejemplo, para organizar, preparar y llegar a materializar un *foro temático*, se implicaba el desarrollo de otras dos o más técnicas de aprendizaje cooperativo.

Figura N° 3. Correlación e integración de técnicas de aprendizaje cooperativo



La figura anterior muestra cómo se ha recurrido a diferentes técnicas casi simultáneamente para llegar a concretar una de ellas como es el caso del foro temático. La dinámica interna de los grupos de trabajo ha propiciado técnicas específicas, mientras que la relación intergrupala ha exigido otras técnicas. Todas las técnicas y actividades desarrolladas han buscado la potenciación de la construcción de una actitud cooperativa.

Es importante mencionar también que algunas de las 10 técnicas de aprendizaje cooperativo aplicadas, fueron modificadas por el autor, con el propósito de contextualizarlas en su contenido, de modo que dieran respuesta a las necesidades de la realidad educativa, en la cual se desarrolló el estudio.

✓ **Contrato Cooperativo**

Esta técnica engloba a todas las demás técnicas de aprendizaje y encierra la parte teórica del proceso, se constituyó en la primera, por su naturaleza, luego de la conceptualización y discutir sobre las ventajas que implicaba este enfoque de aprendizaje, se procedió a realizar la juramentación⁴⁹. Esta técnica permitió desarrollar un proceso de aprendizaje del trabajo cooperativo mismo, asumir responsabilidades individuales y colectivas. Antes y durante el acto de juramentación las/os estudiantes se mostraron muy contentas/os y comprometidas/os con el proceso que asumirían.

Una de las novedades importantes fue que los acuerdos fueron dialogados y consensuados con las/os 30 estudiantes, por tal razón se dejó en libertad a todos/as para decidir si querían o no participar dentro del proceso, dejando la posibilidad también que algunas/os de las/os estudiantes optaran por continuar con un proceso tradicional, sin embargo; finalmente todos/as las/os 30 estudiantes decidieron aceptar trabajar sus aprendizajes bajo un enfoque cooperativo.

⁴⁹ Para el caso de séptimo grado no llegó a culminar la técnica con un documento escrito, sino que se realizó un acto formal de juramentación para trabajar con un enfoque de aprendizaje cooperativo y todas sus implicaciones.

Entre los acuerdos que más resaltaron fue la ayuda mutua, saberse escuchar entre todos/as, cumplir con las tareas individuales, no interrumpir el trabajo de las/os demás, trabajar juntos/as por resolver dificultades que se presenten, saber resolver los conflictos interpersonales e inter-grupales, a través del diálogo y el consenso.

Esta técnica permitió que los participantes tuvieran un recordatorio moral permanente por una opción de trabajo, así lo manifiesta H.A, de 15 años de edad: *“este juramento que hicimos nos hizo trabajar un poco más de lo normal, porque nos hacía recordar que teníamos un compromiso con nosotras/os mismos/as y con las/os demás”*.

Entre los aspectos en que más se insistió desde la facilitación está la participación activa de toso/as y el cumplimiento de tareas personales como condición básica de un buen desempeño grupal, sin embargo en muchas ocasiones estos aspectos se vieron debilitados. Por eso en ocasiones, esta juramentación fue objeto de recordatorio y reflexión sobre los acuerdos. Al finalizar el proceso también se discutió en el grupo focal. En concordancia con este análisis opina Y.A, estudiante de 13 años de edad: *“Si todos/as hubiésemos cumplido con lo acordado los resultados hubieran sido mejores, pero cuando alguien del grupo no hacía su tarea nos dejaba mal a las/os demás”*.

✓ Grupos de investigación

Los mismos grupos base constituyeron los grupos de investigación, las/os participantes mantuvieron en el tiempo ejercicios de investigación permanente. Esta técnica de aprendizaje sirvió para fortalecer las otras, para profundizar contenidos y dinamizar las clases.

Las/os participantes en la medida que transcurrían las investigaciones fueron comprendiendo que esta técnica dividía la investigación, pero que multiplicaba los resultados. A pesar que se tiene una tendencia natural a investigar, se encontraron algunos inconvenientes con la investigación bibliográfica, se impulsaron pequeñas investigaciones vivenciales-experienciales, del conocimiento empírico comunitario y éstas tuvieron un mayor aprovechamiento.

Uno de los impulsos más fuertes que se le dio a esta técnica era que la investigación debía ser puntual, que significara algo para el aprendizaje personal, así podía aportar a la construcción grupal. También se desmontó la idea errónea que todo trabajo de investigación estaba amarrado a un premio o castigo, en este caso, la nota; se posicionó la idea que las investigaciones estaban estrechamente ligadas con el aprendizaje personal y grupal, con el crecimiento como estudiante...

La dificultad más grande encontrada con esta técnica fue el poco hábito que traen los estudiantes de segundo ciclo, para realizar investigaciones de tipo bibliográfico y de campo. Este aspecto, hace que los participantes lleguen a presentar trabajos elaborados en un CIBER⁵⁰, sin haberlos leído al menos una vez ellos mismos/as, mejorar este elemento pasa por cambiar el enfoque de investigación que tradicionalmente tienen los estudiantes.

Así lo reconoce E.A, joven participante de 17 años de edad “*con estas investigaciones no solamente aprendemos los contenidos de la investigación, sino también estamos aprendiendo a investigar, hemos aprendido que todos/as debemos trabajar*”. En esa misma lógica SG, niña de 13 años de edad, manifiesta: “*aunque sea poquito que traigamos cada uno, pero ya entre todos la investigación se amplía*”. Ambos participantes reconocen el valor que tiene la participación activa de cada una/o de las/os integrantes del grupo, tanto en el proceso de investigación como en su producto consumado.

✓ Jigsaw II o Puzzle

Uno de los avances más significativos que se destacan con el ejercicio de esta técnica de aprendizaje, es la división del trabajo y la multiplicación de los resultados. Esta técnica es otra de las que rompe con esquemas trazados en las/os estudiantes, que consistía en parcializar el trabajo sin generar la dinámica de unidad grupal, cada uno hace su trabajo y

⁵⁰ De acuerdo con la enciclopedia Wikipedia: Un **cibercafé** o **café Internet** es un local público donde se ofrece a los clientes acceso a [Internet](#). Para ello, el local dispone de [computadoras](#) y usualmente cobra una tarifa fija por un período determinado para el uso de dichos equipos, incluido el acceso a Internet y a diversos [programas](#), tales como [procesadores de texto](#), programas de edición gráfica, [videojuegos](#), copia de [CD](#) o [DVD](#), etc.

nadie tiene idea de qué hizo su “compañero/a” de equipo; finalmente se juntan a presentar “su trabajo en equipo” de manera fragmentada.

Esta técnica con la filosofía que se implementó en este estudio, permitió cruzar las diferentes habilidades, destrezas y conocimientos de las/os participantes, de ahí también que otras personas la llaman “aprendizaje cruzado”. Cuando se preguntó en una reflexión a las/os estudiantes por la técnica que más le había gustado, de la cual había significado un aprendizaje para ellos, coincidieron en su totalidad que era esta.

La incorporación de esta técnica reforzó significativamente la interdependencia positiva, como condición básica e indispensable para la construcción de una actitud cooperativa. La responsabilidad compartida fue el otro elemento que se fortaleció con este ejercicio. Ante esta situación las/os participantes opinaron:

W.R, jovencita estudiante de 18 años de edad, enfatizó en la necesidad de trabajar todos/as juntos/as: *“la técnica donde cada uno preparaba una parte del todo el trabajo, hubiese sido mejor si todos/as hubiéramos trabajado, pero cuando alguien no presentó la tarea que le correspondía, todo el grupo se vio afectado”*. Asimismo, Y.M, reconoce que no trabajó con mucha intensidad pero que obtuvo resultados muy favorables, *“no trabajé mucho, como el grupo me exigió, pero aprendí bastante de los demás, esta técnica permite que quienes tenemos más dificultades podamos superarlas con el apoyo de los demás”*.

✓ **Tertulia temática:**

Con el impulso de las tertulias temáticas se consiguió iniciar una conversación en un ambiente de confianza, ya que este diálogo se desarrollaba al interior de cada grupo. Las tertulias no se limitaron a un tema dado, sino que significaron como estrategia para dialogar, buscar consensos y establecer acuerdos. En muchas oportunidades se desarrolló de manera espontánea, la improvisación la determinaba las condiciones y la necesidad del grupo.

La mejora progresiva de la autoestima y la pérdida poco a poco de la pena, han sido algunas de las herencias de esta técnica. En este contexto educativo la técnica permitió además que las/os estudiantes mejoraran su confianza en un primer momento con sus compañeros/as de grupo, luego con el resto del grado; esto ha sido un avance significativo, ya que está potenciando uno de los dos ambientes que amarran los pilares de la cooperación.

La visión de integración y el arte de escuchar fueron potenciados con las tertulias, el diálogo bien conducido integra, unifica criterios, establece consensos, se toman acuerdos colectivos, se construyen metas en común...

V.C afirma que con esta técnica ella logró hablar con libertad, sin ataduras a una exigencia académica determinada. *"Las tertulias me gustaron porque una podía opinar lo que una sabía, así una no se sentía con pena de equivocarse, ya que lo importante era el aporte"*, es que realmente este ejercicio hace botar la presión a las/os participantes, ya que lo que cuenta es la participación activa en el grupo, ya sea como hablante u oyente.

La construcción de un ambiente de confianza ha sido posible gracias al aporte de las tertulias también, X.A, lo expresa así: *"al principio me sentía con pena, me daba miedo opinar porque creía que los demás se iban a burlar de mi opinión, pero luego me enteré que yo podía aportar, que yo sabía de lo que se hablaba, no me obligaron, pero sentí interesada."*

✓ Aprendizaje Recíproco⁵¹

El aprendizaje recíproco tiene una vinculación muy fuerte con la lectura comprensiva, se complementan mutuamente a través de las actividades que propone cada técnica de aprendizaje. Cuando se aborda una lectura desde dos o más visiones, la variedad de las interpretaciones y la pluralidad de pensamiento, enriquece la comprensión de la misma.

⁵¹ El nombre original de la técnica es: "Enseñanza Recíproca", se decidió adecuar el nombre, debido al enfoque en que se enmarca la investigación. La enseñanza alude a un proceso verticalista, mientras que el aprendizaje se considera un proceso horizontal.

"A veces me costaba entender una lectura, pero con la explicación que me daban los demás, las preguntas que hacían y algunos ejemplos que citaban, me ayudó a comprender las lecturas". Así expone A.N, la valoración de esta técnica de aprendizaje. La ayuda mutua fue la actividad que se impulsó con mayor fuerza. Fue importante este proceso porque existieron muchas lecturas, así en algunas unas/os comprendían con mayor facilidad y otros/as lo hacían con dificultad, así se complementaban recíprocamente.

A.L, jovencito de 14 años de edad, dice que él tenía dificultades para leer rápido, por lo que esta técnica le favoreció. "Se me dificultaba la lectura rápida, pero sí tengo la habilidad para comprender lo que me leen, así unos leían y yo ponía mucha atención para poder responder a cualquier inquietud, de esa manera nos ayudamos todos/as".

✓ Foros temáticos

El desarrollo de dos foros implicó toda una preparación a través de otras técnicas. Esta actividad de aprendizaje es muy enriquecedora porque abre las perspectivas de las/os participantes y permite la expresión no solamente de contenido metodológico, sino también de pensares y sentires, de valoraciones personales de cada uno de las/os participantes.

Aunque inicialmente el objetivo era conseguir la participación del 100% de las/os estudiantes, esto no se logró por algunas razones específicas: primero porque no todos/as llegaron con la preparación suficiente para aportar y segundo porque hubo cierto dominio de la palabra por parte de algunos/as, mientras que las/os más calladas/os tuvieron menos espacio de participación, aunque se intentó generar los espacios para que todos/as expresaran sus opiniones.

Y.B, jovencita participante activa en el foro: **Población, territorio y desarrollo de la población** valora que es una actividad muy valiosa porque tiene un formato abierto y una/o puede aportar no solamente de las lecturas de contenido, sino también de la realidad que una/o vive. "Es de las actividades que más me ha gustado, porque uno participa en el momento que quiera, con la información que uno tiene, también hay muchos aportes de los demás que uno quiere aprender más, existiendo la oportunidad de preguntar. Este tema me gustó mucho porque tenía que ver con nuestro país, nuestra comunidad, nuestras familias".

✓ **"Frases incompletas"**

Esta técnica de aprendizaje está diseñada para desarrollar preguntas que conllevan a respuestas cortas, de manera que se pueda tener un bosquejo general diagnóstico del avance que tienen las/os participantes del dominio del contenido.

En este estudio, se impulsó la construcción del perfil de un país centroamericano, este proceso tuvo tres momentos: primero a nivel personal era llenada la guía dada en una página de papel bond, luego se contrastaban las respuestas con las/os compañeros/as de grupo, comparando cada una de las respuestas y estableciendo consensos. En caso de existir dudas sobre algún punto, tomar el acuerdo de investigarlo. Con esa dinámica se completó el perfil del país que le correspondía a cada grupo, para finalmente compartirlo con las/os demás equipos de trabajo.

"El perfil me gustó mucho llenarlo, luego comparar las respuestas con las/os demás compañeros/as, así me pude dar cuenta de algunas incorrecciones que tenía, también me ayudó para recordar mucha información que creía olvidada ya" K.L, participante de 14 años de edad se muestra satisfecha con la ejercitación de esta técnica de aprendizaje.

✓ **Lápices al centro**

Los lápices al centro fue de mucha utilidad en el proceso de la construcción de una actitud cooperativa, ya que esta técnica permitió ordenar los momentos metodológicos para la comprensión de un trabajo determinado, a través de una lectura. Cuando se leía el texto, los roles estaban bien definidos, lector/a y oyentes. Ahí se profundizó en el arte de escuchar, ningún/a estudiante tenía otra función más que estar atento/a a la lectura. Luego en el segundo momento había que compartir lo comprendido, conversar en un tiempo determinado sobre la lectura, potenciando de esta manera la capacidad de comprender y dar respuesta a las inquietudes de las/os demás.

Llegar a desarrollar con éxito esta técnica de aprendizaje implicó ejercitarla, ya que algunos/as estudiantes les costó un poco más que a otro/as conseguir una adecuada concentración. Se encontró la dificultad de la poca capacidad de concentración que tienen

las/os estudiantes, así como el poco hábito de lectura comprensiva. Ha sido una habilidad que se ha tenido que trabajar constantemente.

“En principio me costó mucho, tenía muchas distracciones del exterior del aula y otras que venían de mis compañeros/as mismos/as, luego fui comprendiendo que si no ponía atención no sabría como participar en la siguiente actividad”, así reconstruyó la experiencia de aprendizaje E.M, estudiante de 14 años de edad. Este participante reconoce el valor de escuchar atentamente para poder llegar a comprender lo leído y poder exponerlo con las/os demás compañeros/as.

✓ **Lectura compartida**

“Con esta técnica logramos participar todos/as aunque sea un poquito porque tuvimos la oportunidad y se nos exigió la participación con la asignación del rol”, así se expresa S.H, al analizar el impacto de este técnica de aprendizaje en su estudio a nivel personal y grupal. Otro participante enfatizaba la importancia que tiene la lectura comprensiva, en relación a la dinámica que establece, de modo que vuelve bien interactiva la lectura y hace intercambiar los roles. V.R, jovencita que proviene de la zona rural, expone su punto de vista: *“Esta lectura no fue como otras que uno lee y los demás ni ponen atención, al tener que hacer algo específico uno pone más atención y no siente aburrida la lectura que hacen los demás”*.

La lectura comentada ha tenido como objetivo primordial la democratización de la palabra al interior del grupo, así como el fortalecimiento de dos pilares de la cooperación genuina: la capacidad de escuchar y la habilidad de interpretar. La rotación de roles, también ha permitido sentirse entre iguales, así como la exigencia productiva de la participación de todos/as para establecer acuerdos y conclusiones de contenido.

✓ **Producción creativa en cadena cooperativa**

Al cierre de la unidad temática que se desarrolló durante el trabajo de campo de esta tesis, se construyó un álbum informativo de Centroamérica. Para el cumplimiento de esta meta se recurrió a la producción creativa en cadena cooperativa. Cada equipo de trabajo tenía el propósito fundamental de elaborar un álbum informativo de Centroamérica a partir de los insumos que ellas/os iban investigando y con los aportes de las/os demás equipos de trabajo, se estableció una relación inter-grupal ganar-ganar, un intercambio productivo y permanente.

Con este ejercicio se impulsó un trabajo en serie, mientras unas/os estudiantes desarrollaban mapas ilustrativos de volcanes, otras/os de lagos, otros de ríos... un trabajo en cadena en donde se potenció la interdependencia positiva y la visión de integración como pilar fundamental de la cooperación cooperativa.

Figura N° 4. Fragmento del álbum informativo de C.A. elaborado por Yulisa Ayala.



Álbum ilustrado informativo de Centroamérica, presentado por Yulisa Angélica Ayala, en el marco de la implementación de la técnica: Producción creativa en cadena cooperativa.

Al conocer con claridad la forma de construir y presentar el álbum sentí que sería posible terminarlo y presentarlo como producto de mis aprendizajes". De esta manera reflexionó y expuso sus valoraciones E.N, al recordar esta técnica de aprendizaje.

Después de vivir con los estudiantes la experiencia de aprendizaje a la luz de la incorporación de técnicas grupales con enfoque cooperativo, desde el rol de facilitador, se valora que las técnicas gozaron de aceptación generalizada por los participantes, disfrutaron aprendiendo y compartiendo. Por el enfoque con que se realiza la investigación no se establece la relación causa y efecto entre las técnicas de aprendizaje y la actitud cooperativa; sin embargo, quedó en evidencia que se puede dinamizar el proceso de aprendizaje en el aula, a través de la cooperación entre las/os participantes. En el apéndice siguiente se realizará una interpretación comparativa entre los resultados iniciales de la escala de Likert con los finales; en donde se profundizará este análisis.

3.3. Resultados comparativos con la valoración final y la situación inicial

Luego de contextualizar a las/os participantes en este estudio en su ambiente histórico-social-comunitario y su situación familiar y escolar; analizar los resultados iniciales enmarcados en los datos primeros con los resultados de la escala de Likert, se procederá a realizar un análisis comparativo con los resultados finales obtenidos en la investigación, lo que permitirá ir concluyendo si se logró potenciar la construcción colectiva de una actitud cooperativa, que en definitiva es lo que busca este estudio.

Tomando en cuenta los resultados de la aplicación inicial de la escala de actitud cooperativa y después de haber compartido las estrategias metodológicas de la experiencia educativa, en este inciso, primero se comparten los resultados de la aplicación de la misma escala de actitud cooperativa al concluir el desarrollo de la experiencia educativa.

También se hace un análisis de la percepción de las/os participantes mismos/as en cuanto a su propio nivel de aplicación de pilares y ambientes de la cooperación genuina. Igual se

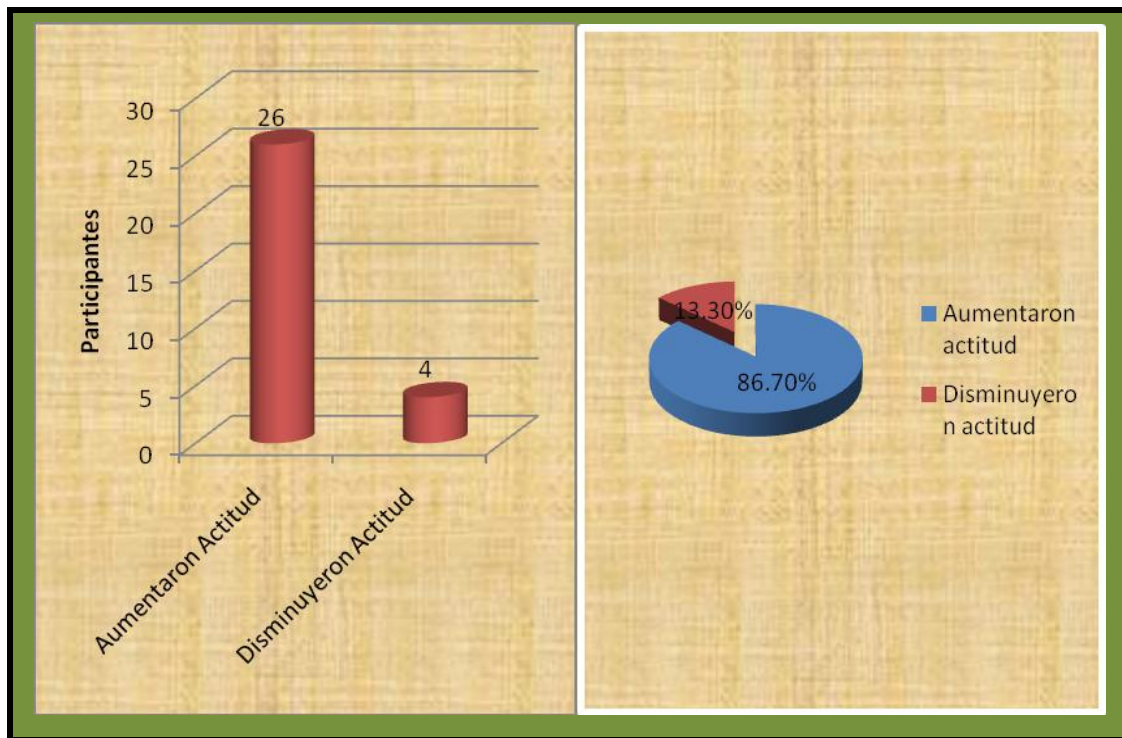
enfatisa en los detalles del proceso de construcción de una actitud cooperativa, sus factores incidentes, desde el punto de vista de estudiantes.

Este apartado sobre los resultados de todo el proceso de investigación, corresponden al **objetivo específico 4** relacionado con *identificar si al incorporar técnicas cooperativas se refuerza la 'actitud cooperativa' en las/os participantes.*

Antes de iniciar la presentación de estos resultados, se aclara nuevamente que en cuanto a la valoración hay que distinguir e interpretar según las dos entradas de la tabla (personas e ítems). También es importante recordar que la escala de Likert fue construida con base en 7 niveles; es de suponer que entre más cerca se esté del 7 más coincidencias tienen las/os participantes con respecto a ítems que refuerzan una actitud cooperativa y más cercano al 1 cuando se trata de ítems redactadas de forma negativa. Como ya se indicó antes, para el procesamiento, en el caso de los ítems 'negativos', se invirtió la 'calificación', es decir un 1 a 7, 2 a 6... y así sucesivamente.

Este análisis e interpretación hace una comparación descriptiva entre los resultados de la valoración inicial y final, no pretende establecer una relación causa-efecto, ya que este estudio no es cuasi-experimental sino de corte cualitativo. Para efectos de contextualización y una mejor comprensión del lector/a se va haciendo referencia al dato que se reportó en la primera aplicación de la escala y los resultados al final, junto con una breve interpretación.

Gráfico N° 3- Valoración final, en relación a la inicial, de la actitud cooperativa



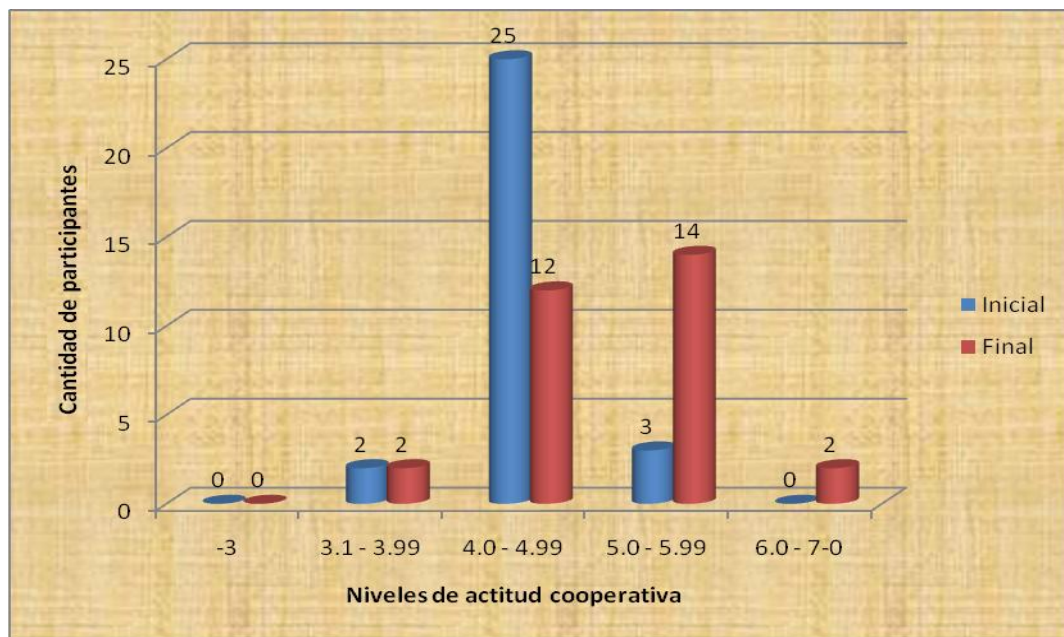
De las/os 30 estudiantes que culminaron el proceso (muestra productiva), tal como lo muestra el gráfico N° 3, el 86.7% incrementó su actitud cooperativa, el cual representa a 26 participantes; mientras que solamente 4 estudiantes, correspondientes al 13.3%, vieron un decrecimiento en cuanto a su actitud cooperativa. Entre los posibles factores incidentes que permitieron que las/os 4 participantes decayeran en la construcción colectiva de la actitud cooperativa, planteadas por las/os estudiantes mismos, se pueden agrupar en dos: el ausentismo escolar por diversas razones y la desmotivación para estudiar.

D.O, al reflexionar sobre este punto manifiesta que *“me ausenté mucho tiempo de las clases por trabajar en la agricultura, después me costó mucho acomodarme al ritmo de los demás y en ocasiones no logré comprender con claridad lo que hacían, de lo que hacíamos”*. E.M. ratifica esta misma situación, agregando que después de faltar a clases se desmotivaba, *“hasta ganas de salirme de la escuela tenía, cuando faltaba muchas veces y veía a los demás bien adelantados y yo atrasado”*.

Al revisar los resultados globales se constata que la diferencia global en cuanto a la aplicación de la escala inicial y final es de **0.43**. Para la escala inicial se tuvo un resultado de **4.55**, el cual se ubicaba en el nivel del medio hacia arriba, se podía valorar una tendencia a subir. Efectivamente, aunque no se llegó a posicionar en el nivel superior que va de **6.0 - 7.0**, se tuvo el incremento de un nivel de actitud cooperativa, llegando finalmente a obtener **5.03**. Este resultado refleja una mejoría de casi medio punto, el cual si se analiza en virtud de las/os 30 participantes y los 30 ítems que implican a este resultado es valorado como positivo.

Se continuará este análisis presentando el gráfico 5 que muestra los niveles de actitud cooperativa de las/os participantes, tanto cuando se aplicó la escala inicial como al final del proceso.

Gráfico N° 4- Valoración inicial y final de escala de actitud cooperativa – por participantes



El gráfico N° 4 muestra los resultados del comportamiento que tuvieron las/os participantes. En el nivel 3.1 – 3.99, que es el nivel más bajo donde obtienen puntuaciones las/os participantes, se visualiza que se mantienen los mismos 2 en la final que en la aplicación inicial.

Donde se registra una baja de participantes de la escala inicial, porque se mueven a niveles superiores en su aplicación final, es de 4.0 – 4.99, que fue donde en la aplicación inicial se habían concentrado la mayoría de las/os participantes (25 de los 30, que corresponden al 83.3%), en este nivel para la aplicación final solo se registran 12 participantes, este resultado demuestra el movimiento de 13 estudiantes que se dio para los niveles superiores subsiguientes.

El nivel 5.0 – 5.99 donde apenas lo habían alcanzado, en la aplicación inicial 3 estudiantes, que representaba el 10% nada más de la población, en la aplicación final es notable el incremento que ha tenido al registrarse 14 estudiantes, los cuales responden casi a la mitad de la población total con un 46.7%.

Otro de los puntos destacables en esta gráfica es que 2 estudiantes alcanzan el nivel superior en su aplicación final, ya que para los resultados iniciales, ningún participante había llegado a posicionarse de este nivel que representa la máxima expresión de actitud cooperativa de acuerdo con la escala.

Al hacer la entrada por los ítems también se registran notables incrementos en los niveles de actitud, pero también se visualiza un decrecimiento para un solo ítem. Para profundizar en este análisis se presentan el siguiente gráfico y tabla.

Gráfico No. 5- Niveles de actitud cooperativa inicial y final – con respecto a los ítems

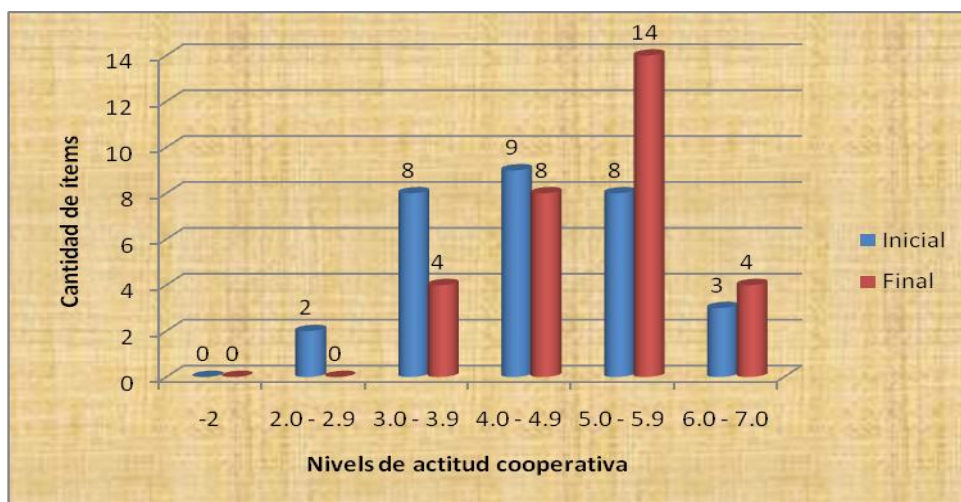


Tabla N° 6 – Comportamiento inicial y final de los ítems según escala de actitud

N°	ÍTEMS	-	2.0	3.0	4.0	5.0	6.0	+
		2	-	-	-	-	-	/
			2.9	3.9	4.9	5.9	7.0	-
01	Sólo trabajo en equipo cuando me lo orientan explícitamente		+		✓			+
02	Al trabajar en equipo resuelvo mejor las tareas					❖		=
03	En el trabajo en equipo, uno/a somos todos/as y todos/as somos uno/a				+	✓		+
04	Si trabajo sola/o, soy más eficiente				+	✓		+
05	No hago nada a favor del medio ambiente, porque solo mi esfuerzo no sirve de nada					❖		=
06	Cuando trabajo en equipo, me estanco y no desarrollo plenamente mis talentos				+	✓		+
07	Mientras más opiniones hay sobre un trabajo, nos cuesta más ponernos de acuerdo			❖				=
08	Desde mi punto de vista, cooperar y colaborar es la misma cosa		+		✓			+
09	De nada sirve que trabajemos en equipo porque, con frecuencia, no tomamos en cuenta nuestras opiniones				+	✓		+
10	Nuestra sobrevivencia está determinada por nuestra capacidad de cooperación				❖			=
11	El trabajo en equipo nos permite ir construyendo un ambiente de confianza						❖	=
12	Si trabajamos en equipo, compartimos metas						❖	=
13	Reunirme en equipo me gusta, aunque me sienta mal de salud				❖			=
14	Soy más creativo/a cuando trabajo solo/a		+			✓		+
15	Al poder elegir entre trabajar en equipo y trabajar sola/o, prefiero hacerlo solo/a				+	✓		+
16	Si compito, alcanzo mejor mis metas			❖				=
17	El trabajo en equipo me permite desarrollar más mis habilidades					❖		=
18	Mi relación con los miembros de mi familia, mi comunidad y mis compañeros/as de clases no influyen mucho en mi persona		+		✓			+
19	Cuando trabajamos en equipo, respetamos la diversidad de opiniones y sentimientos					❖		=
20	La forma en que me relaciono con otras personas, se refleja en cómo me integro en un equipo de trabajo				❖			=
21	Con buena salud físico-mental trabajo mejor individualmente		+		✓			+
22	Al compartir mis ideas en un equipo, éstas se enriquecen, lo que me permite crear ideas superiores					+	✓	+
23	Saber interpretar nuestros aportes en equipo es importante para cumplir una meta común					❖		=
24	Para que nuestro país salga adelante, debemos trabajar juntas/os						❖	=
25	Mi comunidad y yo, constituimos una unidad inseparable			❖				=
26	Con el trabajo individual resuelvo más rápido y con mejor calidad cualquier tarea				+	✓		+
27	Tengo que tener voluntad de compartir como condición, para un trabajo de equipo con calidad					❖		=
28	En los equipos de trabajo, muchas veces no nos sabemos escuchar		+	✓				+
29	Trabajar en equipo es una expresión cultural nuestra				✓	+		-
30	Me siento más cómodo/a trabajando solo/a porque así no me critican tanto			+		✓		+
Global Inicial		0	2	8	9	8	3	+14
Global Final		0	0	1	5	8	1	-1
Se mantuvieron en la misma escala		0	0	3	3	6	3	=15

+ **Inicial**
✓ **Final**
❖ **Misma escala**

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la aplicación de las escalas de Likert.

Se ubican juntos el gráfico y la tabla porque se presentan información similar, se complementan para ampliar y profundizar los datos.

El nivel que se ve más favorecido con la tendencia a la baja de otros niveles inferiores es el 5.0 – 5.9, el cual sube significativamente de 8 a 14 ítems. El nivel superior también tiene una leve mejoría de 1 ítem en su aplicación final, pasando de 3 a 4 ítems.

Para reforzar el análisis del comportamiento de los ítems, se ha tomado a bien presentar esta tabla anterior, en la cual se visualizan con mayor detalle no solamente las escalas de actitud, sino también aquellos ítems que subieron su nivel, los que se mantuvieron y los que descendieron en relación a la escala de la actitud cooperativa.

De los 30 ítems, 14 experimentaron el incremento de al menos un nivel, 15 se mantuvieron en el mismo nivel y sólo 1 bajó del nivel de 3.0 – 3.9 a 2.0 – 2.9. Hay un ítem, el número 22, que escaló al nivel superior, 6.0 – 7.0, el cual refuerza el contenido del trabajo en equipo como condición básica para enriquecer las ideas a través del compartir de las mismas.

Los ítems que experimentan un incremento en su nivel entre uno y dos niveles son los numerales siguientes: **1, 3, 4, 6, 8, 9, 14, 15, 18, 21, 22, 26, 28 y 30**. Con el avance de niveles de estos ítems se visualiza el paso adelante de la construcción colectiva de la actitud cooperativa, ya que sus contenidos rescatan el valor que tiene el trabajo en equipo en sus diferentes expresiones. El trabajo en equipo como opción y posición para aprender, para desarrollar la creatividad, como unidad básica de aprendizaje, como espacio para fomentar y potenciar las ideas individuales llevadas a un plano colectivo. También resaltan la importancia de la valorando la diversidad como riqueza para construir escenarios de aprendizaje.

Otro de los puntos destacados, de acuerdo al estudio, es saberse escuchar en un equipo de trabajo, ya que en la valoración inicial era uno de los puntos más débiles, si bien es cierto que no es de los más fuertes en esta revisión final, pero obtuvo una mejoría de nivel.

También se visualiza como punto de avance, la influencia de los factores externos asociados a la actitud de las/os estudiantes, las relaciones familiares y comunitarias.

Mientras que los ítems que se han mantenido en el mismo nivel son: **2, 5, 7, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 19, 20, 23, 24, 25** y **27**; el ítem **29** sufrió un decrecimiento de un nivel, el cual está vinculado al trabajo cooperativo como una expresión cultural.

En el capítulo 1 de esta tesis se desarrolló la concepción de actitud cooperativa, en la cual se integran las 15 dimensiones que se analizan a continuación, partiendo de los resultados iniciales y finales de la escala Likert. También se explicó en el referente metodológico, en el apartado específico sobre la construcción de la escala de Likert, que se había tomado a bien dejar la escala con un ítem positivo y uno negativo por cada dimensión, es así como el instrumento que se utilizó para medir la actitud cooperativa en los estudiantes quedó integrada por 30 ítems.

Debido a que la acepción que se determina como guía de la actitud cooperativa para esta investigación vincula directamente las 15 dimensiones, se ha visto a bien construir y presentar una tabla que refleje en comportamiento de los ítems por cada dimensión.

Cada dimensión es representada en la escala tipo Likert por dos ítems, uno formulado en forma positiva y el otro planteado de manera negativa y la escala fue pasada y procesada en dos oportunidades, al inicio y al final del proceso.

Para la identificación de los ítems procesados se plantea la siguiente leyenda: **L**, corresponde al ítem inicial en negativo, mientras que la **I**, representa al ítem formulado de forma positiva en la aplicación inicial también. La **F** significa el ítem procesado en la escala final en forma negativa, para completar esta leyenda la **F** simboliza todos los ítems pertenecientes a la escala final, expresados en forma positiva.

Tabla No. 7- Niveles de actitud cooperativa inicial y final – con respecto a dimensiones e ítems positivos y negativos

N°	DIMENSIÓN	-	2.0	3.0	4.0	5.0 –	6.0
		2	-	-	-	5.9	-
			2.9	3.9	4.9		7.0
01	CONDUCTUAL		I-		F-		
02	ECONÓMICA				I-	F-	
03	BIOLÓGICA				I	I	
04	PSICOMOTORA				I	F-	
05	ESTÉTICA			I-	I		
06	COGNITIVA			I-	F-	I	
07	CÍVICA				I-	F-	I
08	APECTIVA				I-	F-	I
09	POLÍTICA				I-	F-	I
10	BIOENERGÉTICA			I-	F-	I	
11	LÚDICO-ARTÍSTICA-CREATIVA			I-		F-	F
12	HISTÓRICA		I-		F		
13	SOCIAL			I-	F-		
14	ÉTICA		I-	F-		I	
15	VOLITIVA			I-		F-	
CONSOLIDADO FINAL			2 I-	7 I- 3 F- 1 I 1 F	5 I- 4 F- 4 I 4 F	1 I- 8 F- 7 I 6 F	3 I 4 F

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la aplicación de las escalas de Likert.

De las 15 dimensiones, 11 de ellas al plantear sus ítems en forma negativa experimentaron un crecimiento importante de uno a dos niveles de actitud cooperativa. Con este análisis se constata que las/os estudiantes le dan mucho valor al comportamiento conductual y se ven muy influenciados/as por lo económico.

El desarrollo de habilidades y destrezas es otra dimensión que se ve potenciada en este estudio, así como la visión de país que tienen, se reconoce el valor de la unidad para poder crecer juntos/as. También se registra un adelanto importante de niveles en relación al estado físico con el que estamos como condición que determina la actitud, relacionado con el afecto y cariño que pueda implicar directamente también la construcción de la actitud cooperativa; así es como la dimensión bioenergética y afectiva se visualizan con un crecimiento.

La voluntad de compartir, la voluntad de trabajar en equipo, la voluntad de construir colectivamente una actitud cooperativa se reflejan en el importante avance que se ve en la dimensión volitiva con el ascenso de dos escalas de actitud de la valoración inicial a la final. Aunque no como relación causal, pero se vincula con la capacidad de crear libremente, sin ataduras ni miedos a equivocarse, a expresar sus pensamientos y sentimientos sin medidas previas coercitivas; lo lúdico hace soltar los temores para poder expresar las diferentes habilidades y destrezas artísticas.

Pasando a las dimensiones expresadas en los ítems positivamente, se localizan tres (cívica afectiva, política) en la escala superior, tanto en su aplicación inicial como final, lo que deja ver el valor que le asignan las/os estudiantes a la disciplina académica en la que se desarrolló el estudio de investigación, ciencias sociales. Esta asignatura en su contenido registra un gran porcentaje de temáticas vinculadas fuertemente a estas tres dimensiones que han salido muy fortalecidas en esta investigación, de hecho el nombre completo de la materia es: Estudios Sociales y Cívica. El proceso de intercambio, también estuvo marcado por aprender todos/as con voluntad y ternura, rompiendo el paradigma de justificar la arrogancia por calidad de aprendizaje.

Tabla N° 8- Estudiantes con mayor mejoría, según escala de actitud.

Puntajes obtenidos por las/os estudiantes						Promedio
Inicial	4.3	4.97	4.27	4.4	4.03	4.39
Final	5.5	6.37	5.47	5.37	5.1	5.56
Variación	1.2	1.4	1.2	0.97	1.07	1.17
	S. A	Y. M	W. L	E. W	K. M	

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la aplicación de las escalas de Likert.

Estas/os 5 estudiantes fueron quienes expresaron un mejor avance en la escala de actitud cooperativa. En esta tabla 5 se visualiza el nivel más alto que es de 6.37, marcando una diferencia en relación a la escala inicial de 1.4. Para Y.M, la chica que obtuvo el crecimiento más alto en relación con todos los ítems y estudiantes, manifestó: *“Este ha sido un proceso que me ha hecho aprender no solamente contenidos, sino otras cosas que me sirven en la vida cotidiana, como escuchar atentamente, dialogar, integrarme con los demás, tener ganas de trabajar; son las de las cosas que considero me hicieron crecer en este proceso”*.

“Fui aplazado el año anterior y este año me he sentido cómodo con esta forma de trabajo, me gustaron mucho las técnicas que utilizamos para aprender, para intercambiar, para compartir...” Así manifiesta E.W, su situación personal al valorar críticamente este nuevo proceso de aprendizaje.

Tabla N° 9- Estudiantes que bajaron, según escala de actitud.

Puntajes obtenidos por las/os estudiantes					Promedio
Inicial	4.23	4.47	5.37	5.13	4.8
Final	3.77	4.37	4.57	4.93	4.41
Variación	-0.46	-0.1	-0.8	-0.2	-0.39
	W.D	J.M	D.G	E. R	

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la aplicación de las escalas de Likert.

De los treinta participantes, fueron 4 que marcaron una tendencia a la baja, 3 jovencitos y una jovencita. De ellas/os, dos están repitiendo grado y comentan que su situación familiar y social no es la más favorable para desarrollar sus estudios, ya que debido a las condiciones económicas tienen que incorporarse a las actividades familiares con frecuencia

para poder paliar necesidades inmediatas. Los otros dos chicos son muy honestos en afirmar que su baja se dio por la desmotivación que tienen para estudiar, tienen muchos distractores a nivel comunitario que olvidan hacer sus actividades escolares. “Me siento cómodo”, dijo E.R, “pero no me gusta participar mucho porque no comprendo los contenidos, debido al desinterés que tengo”

Tabla N° 10- Puntajes más altos obtenidos por estudiantes en la escala inicial y final.

Puntajes más altos						Promedio
Inicio	4.93	4.97	5.13	5.37	5.6	5.2
Final	5.4	5.47	5.5	6.37	6.37	5.82

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la aplicación de las escalas de Likert.

Al revisar las/os 5 estudiantes con puntajes más altos de cada una de las aplicaciones de las escalas de Likert, se visualiza claramente un crecimiento de la segunda aplicación, en relación a la primera. Un elemento importante de resaltar es que no se trata de los mismos estudiantes, sino solamente de los puntajes más altos obtenidos en cada una de las aplicaciones de la escala.

El estudiante con mayor puntaje en la escala inicial es de 5.6, mientras que para la segunda aplicación hay dos estudiantes que alcanzan el 6.37, lo que significa una variación de 0.77, al compararlo con la aplicación inicial de la escala de Likert. Otro punto destacable es que en la aplicación inicial, ningún estudiante alcanzó el nivel superior (6.0 – 7.0), mientras que para los resultados finales hubo estudiantes que se posicionaron en este nivel, que era el más alto al que se podía aspirar.

Tabla N° 11- Puntajes más altos obtenidos por los ítems en la escala inicial y final.

Ítems con mayor puntaje				
N°	Ítems	Inicial	Final	Ítems
1.	Para que nuestro país salga adelante, debemos trabajar juntas/os.	6.63	6.7	El trabajo en equipo nos permite ir construyendo un ambiente de confianza.
2.	El trabajo en equipo nos permite ir construyendo un ambiente de confianza.	6.6	6.53	Para que nuestro país salga adelante, debemos trabajar juntas/os.
3.	Si trabajamos en equipo, compartimos metas.	6	6.13	Si trabajamos en equipo, compartimos metas.
4.	Tengo que tener voluntad de compartir como condición, para un trabajo de equipo con calidad.	5.63	6.1	Al compartir mis ideas en un equipo, éstas se enriquecen, lo que me permite crear ideas superiores.
5.	Saber interpretar nuestros aportes en equipo es importante para cumplir una meta común.	5.5	5.8	El trabajo en equipo me permite desarrollar más mis habilidades

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la aplicación de las escalas de Likert.

Esta tabla no refleja el seguimiento de un ítem en particular entre la aplicación inicial y la final de la escala de Likert, sino más bien, lo que hace es resaltar los 5 ítems que obtienen mayores puntajes en cada una de las aplicaciones. En la aplicación inicial se destacan los ítems relacionados con el trabajo en equipo como filosofía de trabajo para la construcción de la actitud cooperativa. La confianza en sí mismo/a y en las/os demás, construir y compartir metas comunes, así como la voluntad de trabajar en equipo representan el espíritu de los primeros resultados.

Hay tres ítems que son resaltados en la valoración inicial y final de la escala Likert, los cuales promueven un ambiente de confianza, la responsabilidad colectiva de mejorar las condiciones del país y el compartir metas. Hay dos ítems que resurgen con la aplicación final, uno está relacionado a compartir las ideas, cometiéndolas al escrutinio de las/os demás como mecanismo de enriquecerlas con los aportes de todos/as y el otro que aparece como novedad está vinculado directamente con la fortaleza que tiene el trabajo en equipo para acrecentar el caudal de habilidades importantes para enfrentar situaciones concretas en la vida.

3. La cooperación genuina: 5 pilares y 2 ambientes

Tal como se planteó en el capítulo 1, para efectos de este estudio, la construcción de una actitud cooperativa de quienes participan en escenarios educativos virtuales "*consiste en un estado complejo de integración, relativamente estable, de 15 dimensiones, relacionado con los 5 pilares y 2 ambientes de la cooperación genuina*". En los acápites anteriores se presentaron los resultados de la valoración cualitativa de los avances de esta actitud cooperativa en cuanto a las 15 dimensiones. En este punto se comparte un análisis del progreso en función de los 5 pilares y 2 ambientes que, a su vez, definen el término 'cooperación genuina', retomado de la propuesta ético-pedagógico-metodológica de ABACOenRed⁵².

⁵² <http://abacoenred.com/Sobre-ABACOenRed.html>

A lo largo de toda la experiencia educativa desarrollada, los 5 pilares y 2 ambientes se constituyeron en ejes rectores e impulsores que se fueron valorando de manera progresiva a través de la aplicación de las diferentes técnicas de aprendizaje cooperativo que se impulsaron en todo el trimestre lectivo.

a) **El arte de escuchar**, *APERTURA*, que implica un abrirse a la escucha, estar atenta/o a lo que dicen las/os demás y también el contexto. No hay posibilidad de cooperar genuinamente entre diferentes instancias, ya sean personales o institucionales si no hay capacidad de escucharse; escucharse unos a otros/as, pero también escucharse uno mismo/a. Se debe dar la oportunidad de conocerse uno a otro en su contexto personal y social, con un enfoque PerSocial. Esta es la puerta de entrada para el segundo pilar.

El ítem 28 de la escala de Likert, *En los equipos de trabajo, muchas veces no nos sabemos escuchar*, los estudiantes expresaron su valoración en relación a este pilar, el cual apareció como uno de los ítem más bajos en cuanto a los niveles de actitud, se posicionó en la escala **2.0 – 2.9**, en la valoración inicial, elemento que ratifica el arte de escuchar como uno de los más debilitados. Saber escuchar es todo un reto, se tienen tantas interferencias endógenas y exógenas que concentrar la atención al hablantes en muchas oportunidades resulta hasta casi imposible, sin embargo; los participantes en el estudio mostraron un avance significativo al subir al siguiente nivel de actitud cooperativa en la aplicación final de la escala de Likert, **3.0 - 3.9**.

No se pretende establecer como causal la incorporación de las técnicas de aprendizaje cooperativo que se aplicaron en el proceso, en el crecimiento de escala cooperativa en los resultados, pero es importante resaltar que el arte de escuchar era uno de los elementos en los que más se insistía durante todo el proceso. Las/os estudiantes en la medida que avanzaba el proceso mejoraron significativamente su atención a las/os demás, a los diferentes signos en el aula, a escucharse a sí mismas/os. La presencia, la observación permanente del facilitador y el acompañamiento oportuno en cada uno de los equipos de trabajo favoreció para que los estudiantes estuvieran muy atentos a su trabajo, a cumplir con sus roles...

Algo interesante de resaltar en este apartado es que las/os estudiantes lograron establecer un diálogo sincero y franco, conversaciones que les permitió no solamente la discusión de contenidos académicos, sino también el funcionamiento de su propio equipo de trabajo. En algunas reflexiones individuales y grupales que se realizaron, los participantes expresaban que el trabajo en equipo no solamente les favoreció mejorar su capacidad de escuchar, sino también sentirse escuchado. Este proceso recíproco de doble vía, mejora las relaciones interpersonales y genera mayor confianza para expresarse.

E.S, *"He comprendido que solamente escuchando puedo aprender, otras veces no he puesto atención y termino no entendiendo nada de lo que se ha platicado en el grupo. También me gustó mucho sentir que los demás escuchaban lo que yo hablaba, además que tomaran en cuenta mis opiniones"* Tener la oportunidad de ser escuchado y expresar pensares y sentires, es el acceso básico para la construcción de una actitud cooperativa. Para este estudiante escuchar y ser escuchado es un proceso recíproco, se complementa uno con el otro, estableciendo una comunicación horizontal de doble vía.

b) La habilidad de interpretar, LECTURA, lo que se ha escuchado decir a las/os demás con una actitud de profundo respeto a la diversidad particular según el contexto.

Este pilar busca que las/os participantes tengan la habilidad para interpretar el contexto en el que se convive, el punto de partida para esta cooperación genuina, el contexto de las diferentes instancias implicadas directa e indirectamente, incluyendo el contexto propio, a nivel interno y externo. Este pilar busca contextualizar de modo que se evite la imposición.

El establecimiento y cumplimiento de las metas compartidas, exige necesariamente saber interpretar los aportes de todos/as, de manera que todos/as se sientan incluidos/as en el proceso; para eso hay que saber tomar en cuenta las opiniones de las/os demás. Este espíritu lo recoge el ítem 23, el cual dice: *saber interpretar nuestros aportes en equipo es importante para cumplir una meta común*. Cuando las/os estudiantes valoraron este ítem le asignaron mucho valor, posicionándolo en la escala **5.0 – 5.9**, la cual se mantuvo en la primera y segunda aplicación de la escala de Likert.

Para M.M, dice que saber interpretar a los demás no es tarea fácil, "*Casi siempre uno quiere que los demás lo entiendan a uno, pero entender a los demás no, pero trabajar juntos/as nos ha exigido y permitido entendernos todas/os*".

- c) La voluntad de compartir, TERNURA**, como la expresión máxima de solidaridad. Querer cooperar, querer compartir, ser solidaria/o con las/os demás con respeto, desde el diálogo, desde la interculturalidad y con una actitud de servicio. Si una de las partes no tiene voluntad de compartir, la cooperación genuina no se puede desarrollar. El hermetismo, los celos... no contribuyen para este proceso abierto y transparente.

Este pilar fue otro bien posicionado por las/os estudiantes, reconociendo que es primordial tener ganas de participar, tener esperanza que se puede lograr una meta, contar con algo interno que le empuja a hacer la consecución de los objetivos comunes, la voluntad. Así se constata en la ubicación que tiene el contenido de este pilar en la escala de Likert en el ítem 27: *Tengo que tener voluntad de compartir como condición, para un trabajo de equipo con calidad*, ubicándolo en la escala de actitud cooperativa **5.0 – 5.9**, un peldaño muy representativo en el análisis inicial y final.

Al opinar sobre la voluntad, J.N, analiza que la voluntad es muy importante para el proceso de aprendizaje, dice que: "*en muchas oportunidades me hizo falta voluntad para trabajar, voluntad por aprender, voluntad de escuchar, voluntad de compartir; después me doy cuenta la importancia que tiene para qué uno pueda aprender mejor*".

- d) La decisión de compromiso, POSTURA**, es decir, tomar una posición, expresarla y defenderla. Es un compromiso serio personal y con las/os demás.

Este pilar fue profundizado desde el inicio del proceso de aprendizaje en la medida que se desarrolló la conceptualización de la cooperación genuina, sus pilares y ambientes, sus principios y valores. Si bien es cierto que al principio hubo un gran entusiasmo y un acuerdo colectivo pactado para emprender la aventura de aprendizaje basado en la cooperación genuina, en la medida que avanzó el tiempo, hubo momentos que perdió

fuerza, hubieron pasajes del proceso que se sintieron baches, que dificultaban el avance tanto en lo académico como en el impulso del enfoque de aprendizaje.

G.D, señorita de 15 años, expresa su opinión relacionando el enfoque de aprendizaje con la exigencia académica, *"al principio me gustaron las dinámicas, estar compartiendo en los grupos, pero después se exigía mucho con los trabajos"* En el análisis que se desarrolló en un grupo focal concluían en relación a este punto que la *irresponsabilidad personal, la pereza y la haraganería* habrían sido elementos que obstaculizaron el cumplimiento del compromiso acordado inicialmente. Desde el rol del facilitador se insistió mucho en el cumplimiento de la juramentación, pero también motivando a los estudiantes a través de los beneficios que implicaba esta opción de enfoque de aprendizaje. Finalmente se tuvo un cierre con el cumplimiento de expectativas.

e) La visión de integración, LA CONTEXTURA, como una consideración a la globalidad en la que vivimos, al contexto global sin perder de vista lo local. El punto de partida es que "yo solo/a no puedo", necesitamos integrarnos para poder trabajar y avanzar. De hecho, la cooperación genuina nunca será un acto solitario, se trata de una inter-acción entre personas, es un acto colectivo.

El ítem número 3 de la escala de Likert recoge el espíritu de este pilar, *en el trabajo en equipo, uno/a somos todos/as y todos/as somos uno/a*, el cual lo posicionaron en la escala 4.0- 4.9 y en la aplicación final fue incrementado un peldaño más 5.0 -5.9. Estos resultados ratifican el grado de importancia que los estudiantes le asignan a la influencia del contexto en sus aprendizajes, las relaciones que establecen con las familias, con las/os compañeros/as, con sus amigos/as inciden directa e indirectamente en su proceso de formación, en su aprendizaje.

El trabajo en equipo como eje transversal y filosofía de trabajo es el espacio donde se materializa la visión de integración que tienen las/os estudiantes, es en ese colectivo donde ponen de manifiesto su capacidad para integrarse satisfactoriamente con las/os demás y generar empatía. De acuerdo con la observación desde la facilitación del proceso como

participante, se apreciaron muchos momentos en que algunas/os estudiantes mostraron actitudes de resistencia a la integración, no dejaron de haber frases como "*con él/ella no trabajo*", "*no me siento bien con los demás*", "*sólo hacen lo que ellos/ellas quieren*".

La visión de integración debe ser necesariamente compartida por todos/as los miembros del equipo, de modo que se logre una sinergia colectiva. En este punto, el establecimiento de metas y objetivos compartidos es muy importante para luchar juntos/as por conseguirlos, será el motivo que les permita mantenerse unidos/as.

Para C.A, el trabajo unificado y descentralizado rinde muchos más beneficios que el trabajo individual, pero para eso es importante organizarse internamente. "*Cada vez que logramos organizarnos bien para hacer un trabajo, los resultados fueron mejores en la cantidad y calidad del trabajo, sin embargo; es muy importante el cumplimiento de las tareas personales para conseguir mejores resultados en la tarea de todo el grupo*".

Luego de analizar e interpretar críticamente el proceso en el cual se sometieron a una realidad concreta los 5 pilares de la cooperación genuina, en el marco de la construcción colectiva de una actitud cooperativa, se desarrollarán a continuación consideraciones puntuales de los dos ambientes que abrazas y entrelazan los 5 pilares y entre sí, de modo que se formaliza un sistema de interacciones que el desarrollo de un pilar o ambiente fortalece los demás y el debilitamiento de uno, afecta negativamente todo el sistema. Estos dos ambientes son: CONFIANZA en sí mismo/a y la capacidad de (AUTO-) CRITICA CONSTRUCTIVA.

La **confianza** constituye uno de los ambientes que desde la facilitación y los participantes en general están obligados/as a construir colectivamente para poder hacer efectivos los pilares de la cooperación. En un ambiente donde no se respira seguridad personal y grupal, donde se tienen más prejuicios que juicios de valor, espacios donde prevalecen las preocupaciones y temores, difícilmente una persona va a poder desarrollarse plenamente. En situaciones así, el participante está mucho más pendiente de las reacciones externas que de su propio desenvolvimiento.

Este ambiente fue muy bien valorado por las/os estudiantes en la escala Likert, tanto en su aplicación como en la final se mantuvo en la escala superior 6.0 -7.0. El ítem que respondía directamente a la construcción de un ambiente de confianza mediante el trabajo en equipo decía textualmente: *El trabajo en equipo nos permite ir construyendo un ambiente de confianza.*

Aunque hubo participantes que expresaron claramente no haberse sentido aceptadas/os por las/os demás y que tal situación las/os llevó no sentirse ningún momento en confianza durante todo el proceso de aprendizaje, de acuerdo con la evaluación personal acerca del funcionamiento del grupo, la mayoría (16 estudiantes) dijo haberse sentido siempre en confianza con sus compañeros/as del equipo de trabajo y con todos/as las/os demás participantes.

Así se expresa W.N, al referirse sobre este punto: *“cuando había algo que no me gustaba del grupo lo decía y cuando yo no había cumplido con alguna tarea me decía y yo por eso no me enojaba, porque teníamos confianza. Yo opinaba sin temores porque sabía que mi opinión sería valorada y tomada en cuenta”*. También X.A, reflexiona sobre la confianza comentando que *“me sirvió mucho este proceso de trabajar en grupos porque al principio no me sentía muy identificada con el grupo por venir de un cantón, pero luego ya no sentí la diferencia en cuanto al trato personal”*.

La confianza en sí mismo/a y en las/os demás mejora sustancialmente el desenvolvimiento suelto de los participantes, mejorando el autoestima de cada uno y adquiriendo mayor seguridad en su participación como estudiantes, la presión de equivocarse se va eliminando poco a poco y se mejora la actitud frente al proceso de aprendizaje. Desde la facilitación del proceso de aprendizaje se insistió mucho en fortalecer las capacidades endógenas como condición necesaria de ponerlas al servicio de los demás para enriquecer el proceso de aprendizaje.

La capacidad de crítica y autocrítica cierra el círculo del sistema conformado por los 5 pilares y los dos ambientes. Esto pasa por alcanzar un nivel de madurez en reconocer que se

cometen errores, pero que lo más grave no es eso, sino no asumir la responsabilidad personal que le corresponde. Los 5 pilares y los 2 ambientes se potencian entre sí en la medida que se fortalece uno de ellos, pero también se ven afectados negativamente al debilitarse cualquiera. Por eso la importancia de desarrollar actividades integradoras que empujen el crecimiento de todo el sistema.

La visión sobre el aprendizaje, la capacidad de empatía, de crítica y autocrítica lo valora mucho E.N, al expresar lo que más le ha gustado *“hemos ido evaluando seguido las actividades y la forma como vamos trabajando, eso ha hecho que yo vaya reflexionando sobre mi rol de estudiante y comprenda lo importante que es mi aporte para los demás y que cuando falla alguien, nos afecta negativamente a todos/as.*

4. Gestión interna de los grupos y la participación personal

Los pilares de la cooperación genuina y los ambientes que amarran todo el proceso han sido los elementos desarrollados en el acápite anterior, en este apartado se pretende profundizar y ampliar este análisis trayendo al debate la gestión interna de los grupos de trabajo base y la implicancia que ha tenido la participación personal, como ha afectado positiva y negativamente el funcionamiento de los mismos. En este punto, los grupos focales y dos instrumentos más de evaluación arrojan información valiosa que se detallará más adelante.

El instrumento de evaluación que se presenta mediante la tabla siguiente fue diseñada para valorar el funcionamiento interno de cada grupo de trabajo, por tal razón se desarrolló la aplicación de la misma (un instrumento por equipo de trabajo), generando un debate interno de cada equipo de trabajo sobre cada aspecto. Así las/os participantes consiguieron un consenso para determinar la valoración que le asignarían a cada ítem, recordar nada más que fueron 7 grupos de trabajo los que estuvieron en funcionamiento desde el inicio hasta el final del proceso, además se cruzarán estos datos con información reflexionada en los grupos focales.

Tabla N° 12- Evaluación interna de los grupos base

N°	ASPECTOS	VALORACIÓN			
		Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre
1.	¿Cómo equipo de trabajo nos organizamos de manera que nos permitiera efectividad y eficacia en el trabajo?		3	4	
2.	¿Los miembros del equipo nos hemos expresado libremente?			2	5
3.	¿Hemos participado todos/as?		2	4	1
4.	¿Logramos generar diálogo y establecimos acuerdos?		2	2	3
5.	¿Nos organizamos bien internamente para realizar las exposiciones de trabajos en forma oral?		6	1	
6.	¿Todos/as los miembros del equipo nos integramos como grupo?		2	1	4
7.	¿Conseguimos construir y generar un ambiente de confianza en el equipo de trabajo?		1	2	4
8.	¿El coordinador/as permitió que el grupo se desarrollara mejor?		4	2	1
9.	¿Nos escuchamos todos/as atentamente unos a los otros/as?		2	4	1
10.	¿Establecimos reglas de funcionamiento interno del equipo de trabajo?	1	5	1	
11.	¿Logramos cumplir las reglas de funcionamiento interno establecidas en el equipo de trabajo?	1	2	3	1
12.	¿Respetamos las opiniones de todos/as y fueron tomadas en cuenta?		1	3	3
13.	¿Cumplíamos todos/as con las tareas que nos asignaba el grupo?	1	4	2	
14.	¿Promovíamos la participación de todos/as?		2	3	2
15.	¿Las indicaciones del facilitador eran claras?			1	6
16.	¿Hubo tiempo para aclarar dudas?		1	1	5
17.	¿Nos gustó y nos sentimos en confianza con la forma de evaluar aplicada por el facilitador?		1	3	4

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos de los instrumentos de evaluación

La organización interna de los grupos de trabajo es una de las variables a considerar, ya que van de a veces a casi siempre, este elemento influye en los resultados del grupo. Se conoce de las bondades de la organización de un grupo y las repercusiones negativas al no estructurar y diseñar bien un trabajo y las funciones que desarrollará cada una/o de los miembros para alcanzar los objetivos. Este punto recae fuertemente sobre la motivación de las/os participantes y la producción que genera el equipo de trabajo. Para potenciar este apartado es muy importante el establecimiento y cumplimiento de reglas. En esto expresan los grupos una debilidad, ya que ningún grupo logró hacerlo siempre, inclusive hay un grupo que afirma nunca haber logrado ponerse de acuerdo; mientras que 5 grupos dicen que

a veces lograron establecer reglas de funcionamiento interno. En cuanto a su cumplimiento la dinámica mantuvo la misma tendencia que se describe antes.

Se ratifica en la evaluación que el arte de escuchar fue potenciado significativamente, ya que 5 de los 7 grupos de trabajo coinciden que todos/as sus miembros tuvieron los espacios para expresarse libremente. Esto favoreció positivamente para lograr establecer acuerdos colectivos y ponerse de acuerdo en puntos comunes de interés. El aspecto 9 de la tabla les invitó a los grupos a reflexionar sobre si se pudieron escuchar atentamente todos/as, sólo 1 grupo dijo haberlo hecho siempre, los demás a veces o casi siempre. Hay avances en relación a la iniciación del proceso, pero también queda mucho por hacerse en este punto.

En cuanto a la construcción colectiva de un ambiente de confianza interna y la integración de sus miembros hay una percepción favorable, ya que 4 de los 7 grupos expresan haberlo hecho siempre, mientras que los otros 3 grupos oscilan de a veces a casi siempre, por lo tanto se puede interpretar que la confianza favoreció el trabajo en equipo, así como la visión de integración que tenían cada uno de los participantes.

La participación individual y colectiva y la responsabilidad individual son otros elementos de análisis en la evaluación. Su comportamiento tiende a diferir un poco, ya que al expresar la opinión sobre la participación se visualiza que mantuvieron una dinámica interna favorable para cumplir con las obligaciones. Hay dos grupos que afirman haber promovido la participación siempre, mientras que 3 dicen haberlo hecho casi siempre. Al cruzarlo con la responsabilidad, se ve el quiebre, ya que 1 grupo dice no haber cumplido nunca con las actividades personales que les eran asignadas, 4 sostienen que lo hacían a veces y sólo 3 manifiestan que casi siempre.

6 grupos confirman que las indicaciones que se dieron desde la facilitación del proceso de aprendizaje fueron claras, por lo tanto no ha significado un obstáculo para el desarrollo del enfoque cooperativo, además se generaron los espacios adecuados para despejar cualquier duda que se tuviera en relación al contenido o la metodología de trabajo. En cuanto a la

evaluación⁵³, 4 grupos expresan haberse sentido en confianza con el proceso impulsado, el cual estaba vinculado al enfoque de aprendizaje cooperativo, con objetivos más formativos que punitivos. Para cerrar el proceso no se realizó un examen, como tradicionalmente se hace el corte, de acuerdo con la normativa de evaluación del sistema educativo nacional, sino que se organizó y se desarrolló un **festival de aprendizajes**⁵⁴.

Para cerrar este capítulo se presenta la siguiente tabla, la cual recoge las valoraciones personales de los 30 estudiantes en cuanto al trabajo en equipo.

Tabla N°13 - Valoraciones personales de los estudiantes sobre el trabajo en equipo

N°	ASPECTOS	VALORACIONES			
		Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre
1.	¿Pude expresar libremente mis ideas?		6	12	12
2.	¿Las/os miembros del equipo se han expresado libremente?		9	12	9
3.	¿Participé activamente en todas las actividades desarrolladas como equipo?		13	12	5
4.	¿Aporté ideas, dudas, investigaciones, comentarios... que ayudaran a mejorar el trabajo de grupo?	1	13	6	10
5.	¿Recibí aportes de las/os demás para mis trabajos personales?	2	9	10	9
6.	¿Me sentí aceptado/a por todos/as?	1	6	6	17
7.	¿Escuché atentamente cada uno de los aportes de mis compañeros/as?		4	10	16
8.	¿Asumí y cumplí responsablemente con las actividades individuales que el equipo me designó?	1	9	12	8
9.	¿Me sentí en confianza con todos/as?	2	3	9	16
10.	¿Pude integrarme con facilidad al grupo de trabajo?		5	12	13
11.	¿Di respuesta rápida a las inquietudes de las/os demás?		14	10	6
12.	¿Respeté y cumplí las reglas internas de funcionamiento que acordamos como equipo de trabajo?		5	12	13
13.	¿Las/os demás miembros del equipo me escucharon atentamente cuando aportaba?		6	13	11
14.	¿Las indicaciones que recibí eran claras?	1	5	6	18
15.	¿Cuando tenía dudas los demás me ayudaron a resolverlas?		6	14	10
16.	¿Me gustó y me sentí en confianza con la forma de evaluar aplicada por el facilitador?	1	3	3	23

⁵³ No se realizaron pruebas objetivas, exámenes escritos u orales, la evaluación se sostuvo durante todo el proceso de aprendizaje valorando aspectos cualitativos.

⁵⁴ El festival de aprendizajes consistía en presentar de forma personal a los compañeros/as de la clase los aprendizajes más significativos que había conseguido durante todo el proceso, estos aprendizajes no estaban amarrados a lo cognoscitivo, sino también a los procedimientos y a lo actitudinal.

Al retomar la evaluación, en esta tabla donde las/os participantes expresan su opinión de manera personal, 23 de las/os 30 estudiantes afirman haberse sentido en confianza con el proceso de evaluación. Esto se ve como favorable porque es una valoración compartida con la opinión grupal.

Continuando con el arte de escuchar como pilar de la cooperación, más de la mitad de las/os estudiantes (16) dice haber escuchado atentamente a las/os demás siempre. Al preguntar si pudieron expresarse libremente, la mayoría se ubica entre siempre y casi siempre tuvieron el espacio para hacerlo. Esto tiene una relación directa con la confianza interna del grupo, ya que hay 16 participantes afirmando haberse sentido en un ambiente de compañerismo, de cordialidad, de familiaridad. La aceptación del grupo es muy importante también para este proceso y 17 estudiantes dicen haberse sentido siempre aceptadas/os por las/os demás, pero hay 1 participante que afirma no haberse sentido integrado y aceptado dentro del grupo nunca.

En cuanto a las responsabilidades personales la tendencia se mantiene entre a veces y casi siempre y un tercio del grupo asegura haber cumplido siempre con sus obligaciones individuales como aporte para el grupo. En los grupos focales, las/os estudiantes reaccionaron ante este tema enfatizando en la necesidad de trabajar todos/as por un mismo objetivo, pero si uno falla, hace flaquear a los demás. X.A, comenta que *"cuando alguien del grupo no cumple con la tarea que le tocaba nos hace quedar mal a todos/as, o también cuando el trabajo se le recarga sólo a uno termina desmotivado y decide mejor no presentar el trabajo"*.

Limitantes

Como todo proceso, en este de investigación se enfrentaron algunas dificultades:

- ✚ Los resultados de la investigación son válidos solamente para la muestra productiva.
- ✚ Los espacios de las aulas no están pensados para un aprendizaje con enfoque cooperativo.
- ✚ El cambio de ritmo y estilo de aprendizaje al que se exponen los participantes, al enfocarse el aprendizaje cooperativo solamente en una disciplina académica, ya que simultáneamente reciben clases con otros colegas docentes que su método es casi contradictorio al aprendizaje cooperativo.
- ✚ Siguiendo la misma limitante anterior, las clases en las que se ha desarrollado la investigación, tienen una duración de 15 minutos y en cada una de ellas había que cambiar hasta la ubicación de los pupitres; luego el siguiente docente cambiaba la ubicación de los estudiantes para desarrollar su clase, este cambio constante de estilos y ambientes físicos, no solamente resta tiempo efectivo de la clase, sino que genera inestabilidad emocional y conductual en el/la estudiante, ya que ellos deben cambiar su forma de estar en el aula, su enfoque de aprendizaje, al estar compartiendo, discutiendo, haciendo, donde su disciplina la están regulando ellos/as mismos... a pasar a una clase donde su participación es muy pasiva.
- ✚ Los niveles de exigencia productiva varían de docente a docente, así estuvieren con el mismo hilo conductor en cuanto al enfoque de aprendizaje, si se impulsan dos enfoques diferentes, se da esta divergencia para requerir el modo y calidad de los resultados.
- ✚ Para llegar a séptimo grado, los estudiantes han cursado 6 grados anteriormente, este proceso anterior no se ha desarrollado con un enfoque de aprendizaje cooperativo, el trabajo en equipo no ha gozado de una buena organización, de tal manera que cada miembro tenga su rol y cumpla con su tarea personal como aporte a la tarea grupal; más bien uno realiza el trabajo y otros/as ha llegado al extremo de sólo inscribirse en la carátula del trabajo escrito y tampoco se ha desarrollado un

acompañamiento oportuno para dinamizar los equipos de trabajo. Entonces se ha producido un choque de enfoque.

- ✚ La normativa de evaluación que impulsa el sistema educativo salvadoreño riñe con el enfoque de aprendizaje cooperativo, ya que excluye, mientras que el enfoque de aprendizaje cooperativo es incluyente, por tal motivo se hicieron algunos ajustes de carácter evaluativo. Pero había una exigencia administrativa de no quitar el examen como actividad evaluativa.

Concluyendo el proceso de aprendizaje basado en actitudes cooperativas.

Por razones de orden metodológico se debe establecer un parámetro de tiempo, después del cual hay que parar para reflexionar sobre los avances y retrocesos, sobre fortalezas y debilidades, sobre factores asociados; pero a la vez sistematizar la experiencia. Al concluir este proceso se pueden establecer algunos puntos como los siguientes.

- Desde el objetivo general se ha pretendido *contribuir a la construcción colectiva de una actitud cooperativa en participantes de procesos formativos presenciales, a partir de la incorporación de técnicas de aprendizaje cooperativo*. Se ha visualizado que la incorporación de técnicas grupales de aprendizaje cooperativo generan cambios positivos de actitud en los participantes, ya que en este caso los estudiantes de séptimo grado experimentaron y expresaron mejoría en su actitud cooperativa de manera general.
- Desde el resultado inicial de la aplicación de la escala tipo Likert (4.55) a la finalización del proceso (5.03) se constata un crecimiento en cuanto a la actitud cooperativa de las/os participantes, marcando una diferencia global de 0.48. Aunque la idea no es determinar como causal la incorporación de las técnicas de aprendizaje cooperativo, pero las/os estudiantes, mediante el proceso de recolección de datos cualitativos, no dudaron en afirmar que en equipo se aprende más y de mejor calidad.

- De las/os 30 participantes de séptimo grado, 26 incrementaron su actitud cooperativa, un dato que refleja la incidencia de la aplicación de técnicas grupales de aprendizaje cooperativo. Cualitativamente se recogieron algunos insumos para valorar a quienes no lograron subir su actitud cooperativa, ratificando que en la actitud influyen 15 dimensiones.
- El miedo al cambio recorre el sistema educativo, las/os estudiantes tienen un temor latente a ser las personas que realmente quieren ser, les cuesta mucho atreverse. Este proceso de aprendizaje ha implicado un cambio de enfoque sobre el aprender, se ha producido un choque actitudinal, pero ha dejado la lección clara que vale la pena intentarlo.
- Así como está concebido el sistema educativo nacional, el proceso de aprendizaje jerarquizado verticalmente, se sigue queriendo enseñar en vez de aprender todos/as juntos/as, el docente concentra el poder, mientras que con el enfoque de aprendizaje cooperativo las relaciones interpersonales se horizontalizan y el poder se comparte, se establecen mecanismos de comunicación fluida entre iguales.
- Bien lo plantea Suárez, *la escuela no necesita inventar la cooperación, se trata de asumirla*, solamente se debe aprovechar la tendencia natural del ser humano de cooperar. Los estudiantes de séptimo grado han demostrado tener el germen cooperativo, la capacidad y voluntad de ayudarse mutuamente, el sentido de la solidaridad.
- Aunque por el corto tiempo que duró el estudio no se puede establecer con exactitud el mejoramiento del rendimiento académico a través del aprendizaje cooperativo, pero es conocido que en la medida que las/os estudiantes sueltan sus temores a participar en la clase, se tienen más posibilidades de aprendizaje, se dialoga, se apoya entre iguales; las posibilidades de obtener un mejor rendimiento académico se amplían.
- El aprendizaje cooperativo va más allá de la adquisición de conocimientos, trasciende los enfoques tradicionales educativos, potencia habilidades sociales

esenciales para convivir: relaciones interpersonales, visión de integración, responsabilidad personal, solidaridad con los demás...

- Es un error seguir abordando el fenómeno social de manera individual, el aprendizaje cooperativo despierta la motivación intrínseca, mejora las relaciones interpersonales entre compañeros/as, el/la participante aprende a hablar en público, el ambiente le permite confrontar sus ideas, comportamientos y actitudes ante las/os demás.
- El cierre del proceso deja clarificado también que el aprendizaje cooperativo se materializa a través del trabajo en equipo, el cual rompe el esquema tradicional donde una/o trabaja y las/os demás sólo copian o son reportados como miembros de un grupo de trabajo; este enfoque exige la participación activa de todos/as con la asignación de roles específicos para cada integrante. No solamente se comparten los resultados, sino también la responsabilidad, la visión, los objetivos, los materiales. Con el trabajo en equipo se hace el trabajo haciendo juntos/as. Se afrontan las alegrías y adversidades juntos/as. El trabajo en equipo divide el trabajo y multiplica los resultados.
- El aprendizaje cooperativo permite construir un ambiente de confianza y (auto) crítica constructiva, evitando la burla entre los integrantes del grupo y la facilidad para ayudarse unos a otros. La visión de integración entre niños/as permite la empatía y la comprensión-valoración de los distintos contextos.
- La aplicación de la escala de actitud cooperativa al inicio y al final, permitió valorar el avance o retroceso que hayan tenido las/os participantes en el proceso de aprendizaje.

Recomendando

Para complementar esta sección de conclusiones se establecerán algunas recomendaciones que se visualizan puedan ayudar a mejorar procesos futuros.

- ❏ No existen razones, ni argumentos para no impulsar procesos de aprendizaje basados en actitudes cooperativas en el sistema educativo nacional, ya que no requiere de más presupuesto, sino como un 'cambio de actitud', tal como se ha sostenido durante todo el estudio de esta tesis.
- ❏ Continuar impulsando el enfoque de aprendizaje cooperativo como proceso ordinario en cualquier escenario educativo, de modo que se convierta en un estilo de trabajo, en un modo de vida.
- ❏ Ampliar el alcance poblacional del aprendizaje cooperativo, llevando a toda la población escolar de San Antonio Los Ranchos, a través de la facilitación de asignaturas académica y círculos de estudio con los colegas docentes.
- ❏ Institucionalizar en la planificación docente los principios, valores, pilares y ambientes de la cooperación genuina, de manera que este enfoque pueda entrar en las aulas.
- ❏ Socializar los resultados de la investigación con el personal docente del Centro Escolar San Antonio Los Ranchos y en otros espacios de formación docente a nivel del distrito educativo para generar debate y provocar la reflexión pedagógica en el magisterio chalateco⁵⁵.
- ❏ Buscar espacios de publicación de escritos relacionados con el enfoque de aprendizaje cooperativo a nivel local y nacional, ya sea con el MINED o universidades, así como ONG's, vinculadas a la educación en El Salvador; para divulgar y promover el aprendizaje cooperativo como enfoque educativo.

⁵⁵ Conjunto de profesores/as reconocidos legalmente en el registro escalafonario de El salvador y que laboran en las escuelas públicas de Chalatenango.

- ✚ Promover y desarrollar actividades lúdicas-artísticas durante los recreos dirigidos que inviten a compartir, que potencien las habilidades sociales de interacción interpersonal, que desarrollen el diálogo, que potencien la solidaridad.
- ✚ Asumir desde la dirección del Centro Escolar San Antonio Los Ranchos, un mecanismo de actualización docente que tenga como medio y como fin el aprendizaje cooperativo. De manera que se pueda ir dispersando el enfoque en las aulas con los estudiantes en un futuro inmediato.
- ✚ Darle seguimiento al proceso de aprendizaje con enfoque cooperativo para ir despejando dudas aún pendientes: ¿El aprendizaje cooperativo mejora el rendimiento académico? ¿Es aplicable el enfoque de aprendizaje cooperativo en diferentes contextos presenciales de aprendizaje? ¿Las técnicas grupales validadas pueden contextualizarse con niños/as de diferentes edades escolares?
- ✚ No todo trabajo en grupo es trabajo cooperativo, se deben clarificar los roles y funciones de cada participante para valorar su aporte al grupo.
- ✚ Desde la dirección del Centro Escolar San Antonio Los Ranchos, se deben impulsar procesos de adecuación curricular y sobre todo del sistema de evaluación, de modo que se permita mayor independencia del facilitador/a y elasticidad al proceso.
- ✚ El aprendizaje cooperativo desde su naturaleza misma exige una participación de todos/as los implicados/as en el proceso, por tal razón desvincular a los padres-madres de familia de la globalidad es un error, de modo que para procesos venideros se debe socializar con los padres y/o padres de familia, así como responsables la conceptualización del enfoque, sus implicancias y su participación como miembros del proceso. Para esto se deben desarrollar jornadas de educación familiar en conjunto: padres-madres de familia, estudiantes y facilitador/a.

Bibliografía

- Anónimo (s.f.) **Metodología: principios del enfoque fenomenológico**. Recuperado de **Aprendizaje escolar. Aprendizaje significativo**. Madrid: Pearson Educacion.
- Armstrong (2007) **Las inteligencias múltiples en el aula**. Buenos Aires, Argentina
- Barriga A. y Hernández R. (1998) **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo**. México
- Buxarrais, M. R. (1998). **Educar para la solidaridad**. España: Universidad de Barcelona.
- Cervantes, M. et al. (2014). **Las Relaciones Afectivas en el proceso de aprendizaje desde una Comunidad Virtual**. Recuperado de http://www.abacoenred.com/IMG/pdf/relaciones_afectivas_en_comunidades_virtuales_web-2.pdf
- Coll C. J. Palacios y A. Marchesi. **Desarrollo psicológico y educación, II**
- Coll, C. y Colomina, R. (1990). **Capítulo 18. Interacción entre alumnos y cooperativo en el aula**. Barcelona: Paidós Educador.
- Devries, D. i Edwards, K. (1973). **Learning games and student teams: Their** Editorial GRAÓ.
- Ferreiro, R. y Calderón, M. (2006). **El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender**. Alcalá de Guadaira (Sevilla): Editorial
- Gardner, H. (2001). **Estructura de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples**. Colombia.
- González Gil, T. y Cano Arana, A. (2010). **Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa- Tipos de Análisis y proceso de codificación (II)**. En Nure Investigación, nº 45, Marzo – Abril 10
- Johnson, David y Johnson, Roger (1999). **Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista**. Grupo Editor Aique. Buenos Aires.
- Johnson, David; Johnson, Roger y Johnson Holubec, Edythe. (1999). **Los nuevos círculos del aprendizaje: la cooperación en el aula y la escuela**. Grupo Editor Aique. Buenos Aires. 129p.
- Johnson, Roger T.; Johnson, David W.; Holubec Edythe J. (1999): **El aprendizaje cooperativo en el aula**. Barcelona: Paidós Educador.

- Kagan, S. (1985). **Dimensions of cooperative classroom structures**, A: R.
- Kagan, S. (1985b). **Learning to cooperative**, A: R. SLAVIN i cols. (eds), op. cit., pp. 365-370
- Laboratorio de Innovación Educativa (2009). **Aprendizaje cooperativo: propuesta para la implantación de una estructura de cooperación en el aula**. España.
- Luna Hernández, J. r (2009). **Foto-etnografía llevada a cabo por personas en situación de pobreza en Frontera norte de México**. En Revista Forum: Qualitative Social
- Martínez, J. (2010). **La educación y la reproducción del sistema económico**. Recuperado de <http://juliomartinez.espacioblog.com/post/2010/10/16/la-educacion-y-reproduccion-del->
- Martínez, M. (2006). **La investigación cualitativa (síntesis conceptual)**. IIPSI (9). México: Facultad de Psicología. 123-146.
- Marín, M. y Troyano, Y. (2004). **Trabajando con grupos. Técnicas de intervención**. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Mayer, R.E. (2004). **Psicología de la Educación, volumen II. Enseñar para un México**.
- MINED (2008). **Currículo al servicio del aprendizaje**. El Salvador
- MINED (2008). **Evaluación al servicio del aprendizaje**. El Salvador
- MINED (1996) **Ley General de Educación**. El Salvador
- MINED (1996) **Ley de la Carrera Docente**. El Salvador
- MORALES, P. (2007). **Aprender a trabajar en equipo evaluando el proceso Principios del Aprendizaje colaborativo** (2012). Recuperado de http://narau-2012.blogspot.com/2012/08/primer-principio-interdependenciapositi_8.html, revisada el 10 de agosto de 2013.
- Pujolás, P. (2008). **El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave**. Barcelona:
- Recalde, Luis. **Concepto y Fundamento de la Psicología Social**. En <http://www.monografias.com/trabajos5/psicoso/psicoso.shtml>
- Revista digital “**práctica docente**”. n° 3 (julio/septiembre. 2006) Cep. de granada.
- Rodríguez Rivera, N. (2013). **Introducción a procesamiento de datos**. UNAN/FAREM
- Servicio de innovación educativa UPM (2008). **Aprendizaje Cooperativo: Guías rápidas sobre nuevas metodologías**. Madrid, España.
- Suárez Guerrero, C. (2008). **Cooperación como condición social de aprendizaje**. España:

- editorial UOC.
- Suárez Guerrero, C. (2008). **Cooperación como condición social de aprendizaje**. Colección: Educación y Trillas.
- Ovejero Bernal, A. (1993). **Aprendizaje cooperativo: una eficaz aportación de la psicología social a la escuela del siglo XXI**. *Psicothema* (5). España: Universidad de Oviedo. España. 373-391.
- Universidad Centroamericana. (2014). **Citas y referencias: manual APA-sexta edición**. Managua: UCA.
- Van de Velde (2011). **Herramientas de aprendizaje**. Estelí: ABACOenRed, 2p.
- Van de Velde (2011?). **Enfoques constructivistas y sus aplicaciones en el aula**. Estelí: ABACOenRed, 9p.
- Van de Velde (2013). **RETO para la Educación en Nicaragua 2013: construir calidad educativa, basada en cooperación genuina**. Estelí: ABACOenRed.
- Van de Velde, H (f?). **La cooperación genuina, base para una Educación Alternativa, también a nivel de la Educación Superior**. Estelí: UNAN Managua/FAREM Estelí. 18p.
- Van de Velde, H. (2010). **Cooperar – ¡un acto esencialmente educativo!** Estelí: ABACOenRed.
- Van de Velde, H. (2013). **Cooperación genuina: un sueño a concretar que implica educación alternativa**. Estelí: ABACOenRed.