



Trabajo cooperativo de los estudiantes de la facultad de educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito de Lima - Callao 2017

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Docencia Universitaria

AUTORA:

Br. Mónica Rosa Moran Regalado

ASESORA:

Dra. Doris Fuster Guillen

SECCIÓN:

Educación e Idiomas

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Innovación Pedagógica

PERÚ - 2018

Página del jurado

Dr. Noel Alcas Zapata
Presidente

Dr. Mitchell Alarcón Díaz
Secretaria

Dra. Gliria Méndez LLizarbe
Vocal

Dedicatoria

Dedico esta tesis a Dios, por guiar mis pasos y a mi madre por su consejo, apoyándome en todo momento confiando totalmente en mi capacidad y responsabilidad en mis estudios, concluyendo de esta manera mi maestría. Atribuyo el éxito a mi esfuerzo y sacrificio y perseverancia asumiendo nuevos retos, obstáculos que se me presenta en el camino, siempre pensando en seguir creciendo como persona, como profesional dando así este segundo paso a mi aspiración y por mucho más logros, satisfacciones y oportunidades que espero alcanzar en el futuro.

Agradecimiento

Quiero brindar un reconocimiento especial a quien me brindó su apoyo en la realización de mi tesis:

A mi asesora metodológica Dra. Doris Fuster Guillen, quien con su conocimiento y actitud me encaminó en la realización de mi investigación y me motivó a elaborar con excelencia mi tesis. Por su tiempo dedicado, por preocuparse en mi formación profesional, en alentarme cada día hacer la mejor en lo que hago.

A mi profesor Yolvi Javier Ocaña Fernández, por el aporte pedagógico brindado, por la consejería personalizada, por motivarme a marcar la diferencia, realizando actividades significativas a través de las ciencias.

A los docentes Yolvi Javier Ocaña Fernández, Jimmy Díaz Manrique, Luis Alberto Núñez Lira, que validaron los instrumentos de investigación por su tiempo en la revisión de los documentos, por sus sugerencias y recomendaciones que enriqueció mi instrumento ya validados.

A todos los docentes de la Universidad César Vallejo que de alguna forma nos brindaron su apoyo en la revisión de la investigación, brindándonos bases científicas que sustentan el trabajo investigado.

Declaratoria de autenticidad

Yo, Mónica Rosa Moran Regalado, estudiante del Programa de Maestría en Docencia Universitaria, de la Escuela de Postgrado de la Universidad César Vallejo, identificado(a) con DNI 42323844, con la tesis titulada **“Trabajo cooperativo de los estudiantes de la facultad de educación universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao -2017”**

Declaro bajo juramento que:

- 1) La tesis es de mi autoría
- 2) He respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas. Por tanto, la tesis no ha sido plagiada ni total ni parcialmente.
- 3) La tesis no ha sido autoplagiada; es decir, no ha sido publicada ni presentada anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional.
- 4) Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados y por tanto los resultados que se presenten en la tesis se constituirán en aportes a la realidad investigada.

De identificarse la falta de fraude (datos falsos), plagio (información sin citar a autores), autoplagio (presentar como nuevo algún trabajo de investigación propio que ya ha sido publicado), piratería (uso ilegal de información ajena) o falsificación (representar falsamente las ideas de otros), asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad César Vallejo.

Lima, 27 de febrero del 2018

Firma.....

Nombres y apellidos Mónica Rosa Moran Regalado

DNI: 42323844

Presentación

El presente estudio centrado en el trabajo cooperativo de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao - 2017., se entiende al trabajo cooperativo como “un valor añadido en su currículo formativo, imprescindible tanto para la intervención educativa en un aula como para su labor como miembro de una comunidad educativa con la que debe estar comprometido” (Klein, Kuh, Chun, Hamilton y Shavelson, 2015, p. 271). Debido a la importancia de la variable la investigación pretende identificar la dimensión predominante del trabajo cooperativo de los estudiantes ya mencionados.

El capítulo I se refiere a la Introducción, que contiene la realidad problemática, trabajos previos, teorías relacionadas al tema. Además, de la formulación del problema se da a conocer la justificación del estudio, las hipótesis y los objetivos.

El capítulo II comprende el marco metodológico que contiene las variables, la operacionalización de variables, la metodología, los tipos de estudio, el diseño, la población, la muestra, el muestreo, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, los métodos de análisis de datos y los aspectos éticos.

El capítulo III corresponde a los resultados obtenidos en el trabajo de campo, resultados descriptivos e inferenciales que conducen a la prueba de hipótesis.

El capítulo IV ubicamos a la discusión de los resultados, en el contraste de los antecedentes, marco teórico con los resultados de nuestra investigación.

Los demás capítulos comprenden las conclusiones, las recomendaciones, las referencias bibliográficas y los anexos.

Índice

Caratula	
Paginas preliminares	
Página del jurado	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Declaratoria de autenticidad	v
Presentación	v
Índice	vii
Índice de tablas	ix
Índice de figuras	x
Resumen	xi
Abstract	xiii
I. INTRODUCCIÓN	13
1.1 Realidad problemática	14
1.2 Trabajos previos	18
1.3 Teorías relacionadas al tema	23
1.4 Formulación del problema	62
1.5 Justificación del estudio	63
1.6 Hipótesis	64
1.7 Objetivos	65
II. Método	66
2.1 Paradigma de investigación	67
2.2. Enfoque de investigación	67
2.3 Tipo de investigación	68
2.4 Método de investigación	68
2.5 Diseño de investigación	69
2.6 Variables	70
2.7 Población y muestra	73
2.8 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	74
2-9 Método de análisis de datos	76
2.10 Aspectos éticos	76
III. Resultado	77
IV. Discusión	95
V. Conclusiones	100

VI. Recomendaciones	103
VII. Referencias	105
VIII. ANEXOS	112
Articulo Científico	113
Instrumento	132
Matriz de consistencia	147
Matriz de datos	149
Evidencias	151

índice de tablas

Tabla 1. Operacionalización de la variable trabajo cooperativo.	71
Tabla 2. Población de los grupos de trabajo de los estudiantes de la facultad de educación universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017	73
Tabla 3 Resultados de la validez de instrumentos por juicio de expertos	75
Tabla 4 Fiabilidad de los instrumentos	76
Tabla 5 Trabajo cooperativo de los estudiantes de la facultad de educación universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao -2017.	78
Tabla 6 Generalidades sobre el trabajo en grupo en los estudiantes de la facultad de educación universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao	79
Tabla 7 Organización del trabajo en grupo en los estudiantes de la facultad de educación universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao	80
Tabla 8 Funcionamiento de los grupos de trabajo en los estudiantes de la facultad de educación universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao	81
Tabla 9 Prueba de normalidad de los datos	82
Tabla 10 Coeficientes de la regresión logística de las dimensiones del trabajo cooperativo de los estudiantes de la facultad de educación universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017	84
Tabla 11 Coeficientes de la regresión logística de los indicadores de las generalidades sobre el trabajo en grupo de los estudiantes de la facultad de educación universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017.	87
Tabla 12 Coeficientes de la regresión logística de los indicadores de trabajo en grupo de los estudiantes de la facultad de educación universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017.	90
Tabla 13 Coeficientes de la regresión logística de los indicadores del funcionamiento de los grupos de trabajo los estudiantes de la facultad de educación universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017.	93

índice de figuras

Figura 1.Trabajo cooperativo de los estudiantes de la facultad de educación universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao -2017.	78
Figura 2.Generalidades sobre el trabajo en grupo los estudiantes de la facultad de educación universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima – Callao.	79
Figura 3.Organización del trabajo en grupo en los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima – Callao.	80
Figura 4.Funcionamiento de los grupos de trabajo los estudiantes de la facultad de educación universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima – Callao, 2017.	81
Figura 5. Pesos de las dimensiones del trabajo cooperativo de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017.	84
Figura 6. Pesos de los indicadores de las generalidades sobre el trabajo en grupo de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017.	87
Figura 7. Pesos de los indicadores de la organización del trabajo en grupo de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017.	90
Figura 8. Pesos de los indicadores del funcionamiento de los grupos de trabajo de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017.	93

Resumen

La tesis Trabajo cooperativo de estudiantes de la facultad de educación universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao -2017.; tuvo como objetivo determinar e identificar la dimensión y los indicadores predominantes del trabajo cooperativo.

La investigación se desarrolló con el enfoque cuantitativo, descriptiva explicativa, de tipo sustantiva, con un diseño no experimental de corte transversal. La población de carácter censal estuvo conformada por 103 estudiantes. El instrumento utilizado para la recolección de datos fue la encuesta validada por medio de juicio de expertos y su confiabilidad fue realizada por Alpha de cronbach, cuyo valor fue 0.913, con alta confiabilidad.

Los resultados de esta investigación se realizó a través de la regresión logística identificando la dimensión predominante o de mayor peso es la es la organización del trabajo en grupo de los estudiantes, asimismo los indicadores de cada una de las dimensiones fueron la concepción del trabajo en grupo en la primera, en la segunda criterios para organizar los grupos y por último eficacia del trabajo grupal.

Palabras claves: Trabajo cooperativo, organización y funcionamiento de grupo.

Abstract

The thesis Cooperative work of students of the faculty of education Universidad Nacional Mayor de San Marcos of the district Lima - Callao -2017. Had as objective to determine and to identify the dimension and the predominant indicators of the cooperative work.

The research was developed with a quantitative, descriptive explanatory approach, of a substantive type, with a non-experimental cross-sectional design. The census population consisted of 86 workers. The instrument used for data collection was the survey validated by expert judgment and its reliability was performed by Alpha de cronbach, whose value was 0.913, with high reliability.

The results of this research were carried out through logistic regression identifying the predominant dimension or of greater weight is the organization of the group work of the students, also the indicators of each one of the dimensions were the conception of the work in group In the first, in the second criteria to organize the groups and finally effectiveness of the group work.

Key words: Cooperative work, organization and group functioning.

I. Introducción

1.1. Realidad problemática

En los actuales contextos universitarios y, concretamente, hablando en nuestra universidad, conviven una enorme cantidad de estudiantes diferentes entre sí, totalmente heterogéneos. Y, en diversas oportunidades, actuamos como si tales diferencias no existiesen, utilizando metodologías y técnicas de enseñanza que consideran del mismo modo a todos los estudiantes que conforman el grupo universitario, como si se tratase de personas homogéneas. Pocos docentes reconocen que las interacciones entre plana docente-estudiante y estudiante-estudiante influyen enormemente durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Esta diversidad, estas diferencias, en múltiples ocasiones, son vistas como un impedimento, más que una oportunidad. El desafío, cada vez más imperante, del docente universitario es saber respetar esta diversidad de nuestros estudiantes, aprendiendo a aplicar herramientas que facilitan que éstos sean capaces de desarrollar un proceso de aprendizaje dentro de sus propias capacidades, independientemente de sus particularidades. Esto implica dejar de lado cualquier pretensión de selección escolar al interior de nuestras aulas, muchas veces consciente. En nuestros días, podemos encontrar evidentes problemas de convivencia escolar, escasa motivación en cierta parte del estudiantado, casos de abandono, y otros tantos factores que están dificultando la labor del docente universitario. En este contexto, no debemos “dar por sentado” que el solo acto de “dar la clase” genera una gran evolución en el aprendizaje de nuestros estudiantes. Muchos investigadores y analistas de la educación concuerdan en que, para conseguir un aprendizaje satisfactorio y combatir estas dificultades, es necesario cambiar el modo de enseñar, convirtiendo a la diversidad en una oportunidad. Se constata que las interacciones, los métodos, gestión del aula... que se han venido aplicando (a partir de la herencia educativa recibida por los que anteriormente fueron estudiantes y actualmente se han convertido en docentes) no son totalmente plausibles en nuestro contexto educativo contemporáneo, propenso a cambios. La labor del docente se relaciona con la de enseñar y, dentro de ella, prácticamente solo con la de enseñar conocimientos. La concepción docente que considera que el estudiante debe, sólo y

exclusivamente, reproducir fielmente la información “aprendida” durante el día (repetir), o bien que para ser un buen docente es suficiente con ser experto en su materia, cada vez encuentran menos aceptación. Dentro de los circuitos profesionales educativos, para citar un caso, actualmente se le da la prioridad a la enseñanza antes que al aprendizaje, y se requieren esfuerzos mayores para la elaboración y desarrollo de modelos didácticos o estrategias aplicadas que impliquen un análisis y planificación anterior al contexto en el que cada docente y centro educativo se desenvuelven. Tenemos que superar el mito de que una universidad buena tiene que ser necesariamente idéntica a la que nosotros, en nuestro tiempo, tuvimos. Todo esto implica superar la uniformidad metodológica, dar más variadas y mayores posibilidades a las interacciones estudiante-docente, innovar nuestras representaciones de lo que entendemos por aprendizaje, entre otras cosas.

En tal sentido, repetidas veces se oye conversar a los docentes en las salas de profesores acerca de las dificultades y problemas con los que diariamente se enfrentan durante la clase, especialmente con estudiantes de educación superior o universitaria: comportamiento disruptivo, casos de violencia, ausencia de motivación, etc. Los mecanismos de control que se han venido utilizando se tornan innecesarios, y la adaptación necesaria que se demanda no parece darse. No hay espacio para que se reúnan los docentes de cada grupo de clase, durante el horario semanal, para así establecer pautas y mecanismos de control o anticiparse a esta problemática, tomar decisiones inmediatas que favorezcan el buen curso de la clase o tomar decisiones en conjunto. Llegamos, pues, como se apuntaba, a otra de las grandes preocupaciones de los docentes. Muchos docentes literalmente se lamentan de la escasa motivación del estudiante. Los que más años llevan en la enseñanza, y ocasionalmente también los que llevan apenas escasos años, tienden a hacer comparaciones generacionales, entre los estudiantes de antes y los de ahora. Y dicho sea de paso, quedando tendencialmente quedando mal parados los estudiantes de ahora. Nos preguntamos entonces si esta escasa motivación que observamos en nuestros estudiantes actuales no será la proyección de nuestra descendente motivación docente. A todo esto

podemos añadir, además, la disminución del prestigio social del profesoras y el desconcierto existente entre el cuerpo docente, fruto de las cambiantes y múltiples exigencias sociales. Asimismo, diversos docentes creen que los estudiantes están dispuestos a aprender, desde el principio y sin necesidad de grandes planteamientos, sea cual sea la manera en cómo se haga y sea como sea la actuación del docente durante el día a día escolar. Asegurar que el docente está preparado simplemente “porque sí” para dictar una clase y ser efectivo en la consecución de un buen aprendizaje por parte de los estudiantes es otro mito, al igual que el anterior, necesario de romper. Y como si fuera poco, los docentes encima se cruzan con obstáculos propios de la institución-universidad que los acoge. Se lamentan que no tienen voz en la toma de decisiones y de la imposición de valores y normas uniformes dictadas por sus superiores, que merma e impide su capacidad crítica. Los críticos de la educación, casi por unanimidad, señalan la enorme resistencia al cambio por parte de los docentes que, percatándose de aquello que no funciona, no tienen la capacidad de aplicar las reformas necesarias. Además, es muy bien sabido que, en los pasillos escolares, uno de los “deportes” más practicados es el de echarle la culpa a los otros: los directivos a los autoridades, los estudiantes a los profesores, los profesores a los estudiantes, y así sucesivamente.

Junto a este análisis general del contexto escolar, se puede observar hoy en día en la mayoría de las aulas, generalmente, un aprendizaje individualista. Venimos de una tradición de aprendizaje individualista que se resiste a cambiar. El profesor propone y los estudiantes, individualmente, toman notas, oyen, estudian, realizan trabajos... A veces, en ocasiones esporádicas, conforman grupos para determinadas actividades, que en gran parte de los casos no tienen la sistematización del docente. A su vez, dependiendo del tipo de enseñanza y del docente se incitan ciertos niveles de competitividad. Este modelo de enseñanza individualista que promueve a la competitividad individual carece de sentido, puesto que no daña la atmósfera de convivencia sana e impide la adquisición de competencias tan importantes como las ciudadanas, las sociales, y las de aprender a aprender. Al mismo tiempo, se observa

en algunos docentes una cierta “esclerosis” del pensamiento, ya que se muestran resistentes a la transformación y cambio del estado actual que produce que se reitere con una tradición educativa que se niega a aceptar los cambios. Óptimo sería la aparición de un aire fresco que se exprese en dinámicas concretas, que implique sencillas investigaciones a pie de aula, que promueva la cooperación entre colegas, que actitudes de mayor autonomía se puedan ir consolidando, una visión más optimista del devenir de la práctica escolar y un mayor aprendizaje. Al menos en parte, es lo que se busca con la investigación-acción objeto de la presente tesis. Otro punto importante hace hincapié a la casi nula formación por parte del profesorado en la didáctica específica y general de la materia que desarrolla en las aulas. Aspecto que, en una gran mayoría de los casos, genera que no se promuevan opciones metodológicas diferentes, mucho menos otro tipo de aprendizaje cuyos fundamentos están basados en la cooperación. En nuestras enseñanzas medias, y en este siglo que ya lleva más de una década de haber nacido, se presenta la necesidad de un docente que facilite los aprendizajes que van más allá de la simple transmisión de contenidos, y que, por el contrario, busque la autonomía y reflexión en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

Una de estas estrategias inclusivas y participativas es la del aprendizaje cooperativo, que algunos docentes entienden solamente como “trabajo cooperativo”, es decir, como exclusivamente una actividad concreta dentro del proceso de aprendizaje y enseñanza. Dejándola así al libre albedrío, sin ningún tipo de intervención pedagógica ni sistematización; los agrupamientos se realizan sin ninguna base ni sustento pedagógico, no se produce conexión entre el trabajo cooperativo o grupal con la evaluación y la calificación, provocando en numerosas ocasiones una desmotivación por parte del estudiantado. Es más, esta desmotivación se incrementa con la inclusión, dentro de los libros de texto de carácter económico, de estrategias simples y repetitivas, sobreponiéndose la facilidad del docente sobre la motivación del estudiante. Además, es una característica en nuestra práctica docente que más que el proceso prime el resultado. Se reconoce que la evaluación, así como la incapacidad

de superar el modelo de evaluación por resultados y objetivos vigentes, son algunas de nuestras principales dificultades. Y es una constatación, además, inclusive, la propia dificultad de los docentes por trabajar colectivamente.

1.2. Trabajos previos

Antecedentes internacionales

Ovejero (2012), en su tesis referente al aprendizaje cooperativo: un instrumento de trabajo eficaz en las escuelas multiculturales y multiétnicas del siglo XXI, realizada en la Universidad de Oviedo, Facultad de Psicología, afirma que la escuela refleja con cierta precisión la situación de la sociedad de la que hace parte, así como también sus rasgos y problemas principales. Y, como es de conocimiento, uno de los rasgos principales de la presente sociedad occidental, posmoderna y postindustrial, reside precisamente en su carácter multicultural y multiétnico, la cual puede abarcar a diversos y muy serios problemas de xenofobia, así como una profunda desintegración social. En conclusión, tanto la escuela multicultural y multiétnica, conducirán a dificultades para alcanzar una cohesión grupal satisfactoria en el aula, con los impedimentos que ello tiene tanto en el trabajo escolar como, incluso, en el mismo fracaso escolar. El objetivo de esta investigación es mostrar como la mejor ruta para prevenir con eficacia los problemas de desintegración social y la xenofobia a las técnicas de aprendizaje cooperativo, logrando así alcanzar una elevada cohesión grupal en el aula que es tan necesaria para un óptimo desarrollo escolar, pero para que tal participación sea verdadera y realmente eficaz, los estudiantes deberán encontrarse en un status social similar.

Según el autor en su tesis realizada sobre el aprendizaje cooperativo aporta de mucha importancia ya que su objetivo clave de su investigación es mostrar las técnicas de aprendizaje cooperativo como la mejor ruta para prevenir la xenofobia y la desintegración social que existe dentro de las escuelas multiculturales y multiétnicas del siglo XXI ya que se necesita de mucha tolerancia, ser respetuoso con los demás, y evitar la discriminación y la xenofobia que existe entre los jóvenes y la necesidad de generar nuevas formas de convivencia.

Guijarro (2014) en la investigación denominada: *Los equipos de alto rendimiento como instrumento de la gestión del conocimiento en las organizaciones del sector público*: Cuyo objetivo establecido fue identificar qué factores son los que facilitan el proceso de gestión del conocimiento a través de equipos de alto rendimiento –EAR- en las organizaciones del sector público, y que impacto consiguen en los stakeholders afectos”. Segundo, determinar la contribución de los equipos de alto rendimiento –EAR- al proceso de compartición de conocimiento en las organizaciones del sector público, tercero, evaluar el impacto de los equipos de alto rendimiento –EAR- en la mejora de los resultados clave de las organizaciones del sector público; la enfoque de investigación mixto donde se tuvo que trabajar la triangulación metodológica, entre los enfoques cuantitativos y cualitativos puede ocurrir de dos modos: mediante triangulación secuencial o mediante triangulación simultánea, la investigación concluyó que los equipos de alto rendimiento son un instrumento para la participación de las personas y otros grupos de interés, así como para creación de conocimiento dentro de las organizaciones del sector público español; El impacto de los equipos de alto rendimiento dentro de los grupos de interés afectos a las organizaciones del sector público español. Asimismo determinar las características, alcances y resultados para la gestión del conocimiento en las organizaciones del sector público español por parte de los Equipos de Alto Rendimiento.

Según el autor Guijarro en su tesis realizada sobre los equipos de alto rendimiento como instrumento de la gestión del conocimiento en las organizaciones del sector público aporta de mucha importancia ya que mejoró gracias a los instrumentos con resultados claves para el mejoramiento participativo de las personas.

Ruiz (2012) en su tesis titulada “*El trabajo cooperativo en el aprendizaje del área de economía en la enseñanza de la secundaria*”, con el objetivo de plantear, desarrollar y evaluar los resultados y logros al aplicar una metodología cooperativa en el aprendizaje de nociones económico-empresariales y en la adquisición de las competencias básicas de aprender a aprender y social ciudadana en las asignaturas de iniciativa emprendedora (4º E.S.O.) y economía (1º bachillerato), la investigación se desarrolló desde con enfoque cuantitativo con rasgos cualitativos, con la, utilizando

instrumentos como: cuestionarios, y entrevistas, en conclusión , el método cooperativo se rige como una fórmula eficiente para el aprendizaje de contenidos de carácter económico, pero sobre todo constituye una herramienta fundamental para dotar de habilidades sociales al alumnado que, de algún otro modo, apenas ejercitará. Según el autor aporta de gran importancia en el trabajo cooperativo en el área de economía en la enseñanza secundaria dado a la investigación en aplicar una metodología cooperativa, utilizando como instrumento cuestionarios, entrevistas, socio gramas, siendo eficaz para el aprendizaje de contenidos económicos – empresariales.

Medrano, Osuna y Garibay (2015) en su estudio: *“La eficiencia del aprendizaje cooperativo en la enseñanza de la química en el nivel medio superior / the efficiency of cooperative learning in teaching chemistry at the high school level”*. El objetivo de la investigación fue: comparar el método de enseñanza tradicional con el método de aprendizaje cooperativo en el rendimiento académico y los efectos de ambos en estudiantes del primer semestre de bachillerato en el curso de Química I. La muestra se llevó a cabo con un total de 40 estudiantes ordenados en dos grupos. El de tipo cuasi-experimental con grupo control y grupo experimental fue el diseño. En el grupo control se trabajó a partir del método de enseñanza tradicional, mientras que en el grupo experimental se aplicaron tres estrategias cooperativas. Así mismo, se le administró un test de conocimientos de la primera unidad a ambos grupos para determinar la equivalencia entre ellos, tomándose en cuenta los tres parciales realizados durante el semestre como instrumentos de evaluación. Los datos fueron estadísticamente analizados gracias al programa SPSS versión 20. El resultado fue un incremento significativo en el rendimiento escolar del grupo experimental.

Los autores aportaron en el aprendizaje cooperativa en la química nivel medio superior se compara 40 estudiantes divididos en dos grupos el diseño tipo cuasi experimental con grupo experimental grupo control, en el grupo experimental se aplicaron tres estrategias cooperativas mientras que el grupo control fue trabajado con el método de enseñanza tradicional los datos satisfactorio fueron del grupo

experimental un buen rendimiento escolar.

Velázquez (2013) en el trabajo de investigación: *“Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de educación física de estudiantes universitarios”*, planteó que los siguientes objetivos principalmente se orientan a analizar los logros de esta metodología en comparación con otras formas más tradicionales de estructuración del aprendizaje. Por el contrario, a la hora de comprender el modo en que es implementado por el profesorado en la práctica, se aprecia un vacío que justifica nuestra investigación. El enfoque cualitativo de la siguiente tesis, para presentar los objetivos e interrogantes de nuestro estudio, nos hace partir de la propia historia de vida del investigador. Una gran mayoría de docentes afirma que el aprendizaje cooperativo mejora la atmósfera de clase, así como el grado de satisfacción discente y docente. De hecho, son diversos los profesores participantes en el estudio de caso múltiple los que, como consecuencia de su insatisfacción docente, empezaron a introducir esta metodología en sus clases. Laura, por ejemplo, quien en la actualidad utiliza este método por los buenos resultados que ha obtenido, expone que comenzó a utilizar el aprendizaje cooperativo como un modo para facilitar la disciplina dentro de su clase. Quico, por su parte, va más lejos al afirmar que, en su día, por el estrés que le generaba, llegó incluso a plantearse abandonar la docencia, situación que ha cambiado con la aplicación de esta metodología. Esta mejora del clima y la atmósfera de clase se ve traducida en la reducción de los conflictos interpersonales.

Además, tanto Carlos, como Víctor y Quico resaltan las ventajas del aprendizaje cooperativo para promover la inclusión del alumnado con necesidades educativas específicas.

Según el autor menciona en su tesis trabajo cooperativo en el área de educación física afirma que la mayoría de ellos docentes afirman que el aprendizaje cooperativo mejora el clima de clase se reduce los conflictos interpersonales eso dice Laura comenzó a facilitar el aprendizaje cooperativo como para facilitar la disciplina le

da buenos resultados. Quico afirma que planeaba dejar la docencia ir el estrés, algo ha cambiado al aplicar esta metodología.

Antecedentes nacionales

Bujaico y Gonzales (2015) en su tesis *“Estrategias de enseñanza cooperativa, rompecabezas e investigación grupal, en el desarrollo de habilidades sociales de jóvenes universitarios”*, tuvo como primer objetivo el Analizar las estrategias de enseñanza cooperativa, investigación grupal y rompecabezas, como segundo el Identificar, dentro de la secuencia didáctica, la incorporación de las estrategias de enseñanza cooperativa; para ello, la metodología empleada en el estudio estuvo basado en el enfoque cuantitativo, nivel descriptivo; concluyendo, finalmente, refiriendo que se identificó que las estrategias de enseñanza cooperativa, investigación grupal y rompecabezas, lograron ser incorporadas dentro de una secuencia didáctica que, en los estudiantes, desarrolló habilidades sociales. Se observó, además, todos los pasos de la estrategia de enseñanza cooperativa de rompecabezas durante las tres programaciones de sesiones de clase. Sin embargo, en dos de las programaciones de sesiones de clase observadas, se reconoció que las docentes no lograron seguir la secuencia didáctica de manera completa, específicamente en la estrategia de enseñanza cooperativa de investigación grupal, ya que afectan la habilidad de toma de decisiones de los alumnos al no permitir que éstos elijan la forma de presentar su producto final. Según el autor estrategia de enseñanza cooperativa, rompecabezas, investigación grupal de jóvenes universitarios. En la estrategia de enseñanza cooperativa, rompecabezas fue una secuencia didáctica que desarrolle habilidades sociales en los estudiantes, sin embargo en la investigación grupal los docentes no lograron seguir la secuencia didáctica completa afectando las habilidades de toma de decisiones en los alumnos.

Fernández y Carbonero (2013) llevaron a cabo la investigación denominada “estrategias docentes en secundaria: una experiencia de aprendizaje cooperativo en Ciencias naturales”, siendo el objetivo principal de la investigación determinar la

influencia de las estrategias docentes en el aprendizaje cooperativo de los estudiantes, el trabajo es una investigación de diseño experimental, de enfoque cuantitativo. El estudio arribó a las siguientes conclusiones: Hay muchos aspectos en los que el aprendizaje cooperativo incide que influyen en el crecimiento personal del alumno. - Si se les aporta los medios y estrategias adecuadas, como proponer trabajos cooperativos o un clima positivo libre de miedos en donde los alumnos se sienten acogidos y cercanos tanto por sus profesores como por sus compañeros, los estudiantes pueden motivarse por aprender. Según el autor menciona que las estrategias docentes en secundaria afirma que el trabajo cooperativo influye en el crecimiento personal del alumno que los estudiantes puedan motivarse por aprender si recibe los medios y estrategias adecuadas, libre de miedos en trabajos cooperativos, que el alumnos se sienta acogido por sus compañeros y con sus profesores.

1.3. Teorías relacionadas al tema

Fundamentos teóricos del trabajo cooperativo

Serrano, (1996). Menciona que la historia forma parte de la pedagogía y la humanidad ante los antecedentes de aprendizaje cooperativo, ya que considera que solo se logra el desarrollo de la sociedad a través de éstos. Posibilitando el intercambio de interdependencia, conocimientos, la socialización de procesos, experiencias y los resultados adquiridos, que traen como consecuencia el desarrollo integral del ser humano, siendo lo que le ha permitido avanzar el ser un ser social por naturaleza, modificando su entorno de manera social e individual. Todo conocimiento adquirido por el ser humano es elaborado socialmente a través de la interacción entre individuos con su medio, dependiendo de su contexto histórico, siendo ésta transmitida de una generación a otra a través de la incorporación de las futuras generaciones dentro de la sociedad, siendo la educación fundamental para esto. (p.45).

Se dice que los antecedentes de aprendizaje cooperativo forman parte de la historia de la pedagogía y humanidad a través de esta se logra el desarrollo de la sociedad. Todo conocimiento adquirido por el ser humano socialmente es a través de

la interacción individuos esto es de generación en generación siendo fundamental para esto la educación.

Dentro de la historia de la pedagogía, existen diversos autores que dan sustento a esta metodología de trabajo. Comenio (1579-1679), por ejemplo, implementó como condición y una de sus características centrales en su didáctica magna que el maestro, mientras enseña, debe aprender y el alumno, mientras está aprendiendo, debe enseñar. Ya durante el siglo XX, encontramos a Jhon Dewey, uno de los principales impulsores del movimiento “Escuela Activa”, para quien el proceso de aprendizaje en la escuela era la continuación de los sucesos intelectuales, sociales y emocionales. Este proceso tiene lugar en un contexto social en el que los estudiantes trabajan en la escuela cooperativamente, personificando los principios y los funcionamientos de una sociedad de carácter democrático. Dewey consideraba además a la educación como aquel proceso encargado de generar una sociedad culta, en que las personas puedan vivir democráticamente.

El aporte de este autor es que el maestro debe aprender mientras enseña y el alumno debe enseñar mientras aprende Jhon Dewey aporta que el proceso de aprendizaje es la continuación de los sucesos sociales, emocionales e intelectuales, que el estudiante trabajan cooperativamente en la escuela que sea una sociedad democrática, mientras que Vygotsky como Piaget dicen que los individuos cooperan sobre el ambiente surge un conflicto socio – cognitivo. Lo que es nuevo son la investigaciones experimentales han demostrado su eficacia, siendo fundamental el trabajo cooperativo así desarrollan una sociedad democrática y justa.

Otros autores, como Kurt Lewis, han aportado al desarrollo del trabajo cooperativo postulando que cada día grandes cantidades de personas se reúnen en organizaciones de diferentes índoles, inevitablemente trabajando en grupos, los cuales, para el logro de los objetivos, deben colaborar. Herbert Thelen, en cambio, plantea como relevante la organización, gestión y formación de grupos en el que los

alumnos puedan poner en claro las ideas, debatir y proponer planes para solucionar problemáticas o tomar decisiones. (p.46)

En éste contexto, uno de los autores más relevantes a causa de sus aportes a esta metodología de aula, es el psicólogo Vigotsky (1895- 1934), quien propone la existencia de dos niveles evolutivos: un primer nivel que denomina nivel evolutivo real, o en otras palabras, el nivel en el que se desarrollan las funciones mentales que posee el individuo; y un segundo nivel evolutivo que se pone de manifiesto ante una problemática que la persona no pueda resolver por sí mismo, más, con el apoyo o la ayuda de un ser más capaz, pueda resolverla sin inconvenientes. La diferencia observada entre el nivel de desarrollo mental y la edad mental para aprender con ayuda es la que produce la necesidad del concepto de zona de desarrollo próximo, fundamental para cambiar la concepción de desarrollo y aprendizaje. Tanto Piaget como Vigotsky sostienen que cuando cooperan sobre el ambiente los individuos, es que se produce el conflicto socio-cognitivo que genera un desequilibrio cognitivo que, al mismo tiempo, estimula el desarrollo del conocimiento la habilidad de adoptar puntos de vista.(p.47)

Este aprendizaje, a través del tiempo, ha estado ligado a nuestra pedagogía occidental, por lo que se vuelve fundamental reconocer que no es nuevo, ya que forma parte de nuestro cotidiano, de nuestras características y necesidades. Lo que es nuevo son las investigaciones experimentales que han demostrado su eficacia en función con los otros ambientes de aprendizaje, en donde es fundamental el trabajo cooperativo en pro de desarrollar una sociedad más justa y democrática. (p.47)

Los principios metodológicos del trabajo cooperativo

Andalucía (2009) Los rasgos que lo definen son diferentes entre sí y no es tarea sencilla intentar sintetizar aquellos principios que se encuentran detrás de las prácticas

formativas que han sido englobadas dentro del concepto Aprendizaje Cooperativo. (p.5).

Estas prácticas se reconocen por la centralidad del diálogo y la comunicación, por su característica participativa, por la importancia del intercambio y la interacción de experiencias entre participantes, y entre éstos, éstas y la realidad de su entorno, dada la relación horizontal entre “alumnado” y “profesorado”, etc. y tiene por fin la construcción y gestión colectiva del conocimiento, así como la activación de la inteligencia colectiva

Entre todos los principios metodológicos que lo caracterizan, subrayamos principalmente cinco que a nuestra opinión son claves, ya que en ellos se resumen y concentran diversas de las ideas-fuerza que manejamos sobre el Aprendizaje Cooperativo.

Andalucía (2009) aporta que el aprendizaje cooperativo se centra en prácticas de carácter participativo, comunicación y el diálogo importancia de la interacción entre participantes dentro de estos principios metodológicos que son cinco que se resumen muchas ideas – fuerza sobre el aprendizaje cooperativo.

Construir el grupo de aprendizaje

El aprendizaje nace de la interacción con otras personas y con el medio social en el habitamos y nos desenvolvemos. El grupo multiplica las posibilidades de interacción, así como refuerza y facilita el aprendizaje individual, y es un poderoso entorno formativo y creativo. En el aprendizaje cooperativo se trata de sostener y construir una relación de trabajo colectivo que se base en la confianza y la comunicación, y que deje aprovechar la diversidad de cada persona para, así, optimizar las probabilidades de un aprendizaje en grupo eficiente.

El aprendizaje nace de la interacción con otras personas al grupo multiplica

posibilidades de interacción y refuerza el aprendizaje. En el aprendizaje cooperativo se trata de construir una relación de trabajo colectivo se basa en la comunicación y confianza cada persona tenga posibilidades de aprendizaje en grupo.

Partir de la experiencia

El aprendizaje se constituye a partir de lo que ya se conoce, de las experiencias y de los conocimientos previos relacionados directa o indirectamente con el contenido o tema de la formación. El aprendizaje cooperativo consiste en tomar conciencia –crítica- de lo que cada cual ya maneja y conoce, de lo que hace y piensa –colectiva e individualmente- en función del objeto del aprendizaje.

El aprendizaje se construye a través de conocimientos y experiencias anteriores con el tema o contenido de la formación. En el aprendizaje cooperativo se trata de tomar conciencia crítica de cada cual ya sabe de lo que piensa individual o colectivamente.

Fomentar la interacción, el diálogo, la construcción colectiva de conocimientos

Para que se produzca el aprendizaje, el conocimiento y la experiencia anteriores han de contrastarse con nuevos conocimientos y experiencias -aportados por otras personas, por los más diversos medios- para poder establecer conexiones y relaciones, hacer síntesis entre lo que sabíamos y los nuevos aportes que vemos, escuchamos, leemos, descubrimos... para poder formarnos) -individual y colectivamente- nuevas ideas, para alcanzar nuevos niveles de conocimiento.

Fomentar la interacción, el diálogo, la construcción colectiva de conocimientos. Para que se produzca el aprendizaje, conocimientos y experiencias anteriores han de contrastarse nuevo conocimientos aportadas por otras personas nuevas ideas hacer síntesis de lo que sabemos para alcanzar nuevos niveles de conocimientos.

Experimentar, aplicar los conocimientos a la práctica

La práctica, la experimentación de los nuevos conocimientos, habilidades, capacidades... es uno de los medios de aprendizaje más poderosos. El objetivo principal en el aprendizaje cooperativo no es la acumulación de los conocimientos, sino su aplicabilidad y utilidad para el desarrollo colectivo e individual a nivel de grupo. Por tal motivo, el aprendizaje se declina de forma permanente a la práctica, se analiza continuamente su concreción y adecuación en la realidad, colectiva y personal, del grupo de aprendizaje.

Experimentar aplicar los conocimientos a la práctica en el aprendizaje cooperativo el objetivo no es la acumulación de conocimientos, si no su utilidad y desarrollo personal y colectivo del grupo. El aprendizaje orienta a la práctica personal y colectiva del grupo de aprendizaje.

Reconocer y dar valor a lo aprendido

A lo largo del devenir del proceso de aprendizaje, al tiempo que los principios tratados se combinan y mezclan simultánea y continuamente, todo el grupo y cada uno de los miembros necesita reconocer lo que va aprendiendo y cómo lo va asimilando, tener/tomar conciencia plena de este proceso. El aprendizaje culmina en el momento que se produce la interiorización, la apropiación (se hacen propios) de los conocimientos apenas adquiridos. Hay una atención constante en el aprendizaje cooperativo a la “devolución”, al refuerzo del aprendizaje y toma de conciencia del de los conocimientos construidos colectivamente y del propio proceso.

Apostar por estos principios metodológicos del aprendizaje cooperativo conlleva –coherentemente- el uso de formas y técnicas de trabajo dinámicas, participativas, diversas y variadas, alternando los momentos más reposados (leer, ver proyecciones, escuchar, etc.) con los más activos (reflexionar colectivamente, escribir, realizar tareas, construir cosas, desplazándose por el aula o cambiando de ubicación, responder cuestionarios, discutir, etc.). Así mismo, también se combinan y mezclan los

trabajos en el aula, los diferentes recursos didácticos (rota folio, video, retroproyector, pizarra, presentaciones de power point, etc.) y las actividades realizadas fuera de ella (prácticas de campo, visitas a otras experiencias, etc.), (p.2).

En el aprendizaje cooperativo hay constante refuerzo de aprendizaje conocimientos construidos colectivamente esto implica técnicas y formas de trabajo participativas, dinámicas, variadas diversas escribir responder cuestionarios, realizar tareas, construir cosas, reflexionar colectivamente así mismo se combinan los distintos recursos didácticos pizarra , rota , folio , retro proyectos trabajos del aula y fuera de ella.

Enfoques teóricos

La teoría constructivista de Jean Piaget.

Una de las teorías más divulgadas y estudiadas en el terreno educativo ha sido la constructivista. Es a partir de ello, que Piaget citado por Goody Brophy afirma que: "Las personas nacen como procesadores de información, activas y exploradoras, y que edificamos nuestros conocimientos en lugar de tomar lo ya hecho en respuesta a la experiencia o la instrucción" (p.29). De este modo, se hace evidente que las estructuras cognoscitivas que el alumno trae consigo son las que sostienen el desarrollo del aprendizaje.

En esa misma línea, Woolfolk (1999) señaló la idea que "el desarrollo cognoscitivo presume mucho más que el incremento de nuevos sucesos e ideas a un almacén de información" (p.27). Analizado del siguiente modo, la investigación de Piaget radica en que desde el momento en que nacemos hasta alcanzar la madurez, los procesos del pensamiento humano se modifican de forma radical, aunque de manera lenta, porque continuamente nos esforzamos por darle o asignarle al mundo un sentido. Es de este modo que Piaget encontró cuatro factores que interceden con el fin de intervenir en las variaciones de pensamiento (equilibrio, maduración, experiencias sociales y actividad). Por ende, durante el proceso de desarrollo humano,

el individuo se relaciona con aquellas personas, quienes lo rodean. En razón con Piaget, la transferencia social influye en el desarrollo cognoscitivo, el aprendizaje de los otros. Con la ausencia de la transmisión social tendrían que ser reinventados todos los conocimientos que posee nuestra cultura.

Según Piaget, (1995) "el aprendizaje es la variación de conceptos previos, además, se suman a estos, conceptos nuevos aprendidos con los que ya poseían" (p.18), por tal motivo, aquello que sobresale de la teoría de Piaget, es que se construyen los conocimientos y que el protagonista auténtico del aprendizaje es el estudiante. En pocas palabras, Piaget invoca que para aprender de manera significativa se hace necesario que la persona se vea confrontada con la enseñanza, específicamente su contenido. Argumenta, además, que el desarrollo cognitivo consiste principalmente en transformaciones radicales de las formas y modos (los "cómos) en que se organiza el conocimientos, y no solamente en cambios cualitativos de las habilidades y de los hechos.

Al interior de estos enfoques de ideas, se puede notar que el protagonista principal de la construcción y constitución de su propio aprendizaje es el alumno, apoyado en una plataforma estructural saberes y de ideas cognoscitivas, que le permiten interactuar entre ellos, para fortalecer así sus destrezas y sus habilidades, las cuales serán necesarias para afrontar el contexto educativo, en otras palabras, que exista entre ellos un aprendizaje compartido que se sustente en el desarrollo de sus potencialidades cognitivas. Es de este modo que se genera un aprendizaje basado en la cooperación, en donde cada uno de los participantes acciona como individuo activo del aprendizaje, es por tal motivo que los maestros deben participar de manera activa en los paradigmas y modelos de esta nueva concepción educativa, en donde el escenario favorable para tal finalidad sea la escuela.

Esta teoría es la más difundida afirma que nacemos como procesadores de información activo y exploratorios ósea que el proceso de aprendizaje está sustentado en las estructuras cognoscitivas que el estudiante trae consigo para Piaget afirma que

para aprender significativamente es que el alumno es el verdadero protagonista del aprendizaje. Según el autor Woolfolk sostiene que el desarrollo cognoscitivo es más que la adición de nuevos hechos e ideas.

Dentro de estas ideas se puede apreciar que el estudiante es protagonista directo de sus propio aprendizaje apoyado por ideas y saberes cognoscitivos que permiten fortalecen sus ideas habilidades y destrezas que exista un aprendizaje compartido en el desarrollo cognoscitivo , un aprendizaje de cooperación .

La teoría sociocultural de Lev Vygotsky.

Vygotsky (1987), en su enfoque nos dice que la persona no se limita a dar una respuesta ante los estímulos, sino que el sujeto tiene la capacidad de actuar sobre ellos, transformándolos. Esta actividad es un transcurso donde el medio se transforma y esto se realiza a través del uso de herramientas, así también propuso en sus investigaciones que los procesos psíquicos: el lenguaje (habla) y el pensamiento (cognitivo), empiezan mediante la interacción social, entre personas menores y mayores; aquí, por medio del habla abierta (charlas con los demás, especialmente docentes y padres) se rescata lo importante del contexto cultural, y luego exponen este conocimiento a través del habla interna (pensamiento). Por eso se concluye de manera clara, que el aprendizaje presume un carácter social definitivo de acuerdo donde se desarrolle éste, además de un proceso a través del cual los infantes se introducen al verse desarrollándose dentro de la vida intelectual por medio a partir de aquellos que los rodean. En tal sentido, Vygotsky citado por Woolfolk, señala que "el desarrollo cognoscitivo sucede a raíz de las pláticas e intercambios que el niño mantiene con miembros más expertos de la cultura, adultos o compañeros más capacitados" (p.47).

Consecuentemente, para que el estudiante tenga la capacidad de integrarse a un grupo el docente deberá actuar como mediador. Estos sujetos, los maestros, son útiles como guías que brindan el apoyo y la información que el niño necesita para que se desarrolle intelectualmente. El aporte más significativo de Vygotsky está relacionado con la zona donde el niño se desarrolla, forjada como la distancia entre el

nivel desarrollo potencial, que está determinado por la posibilidad de resolver un nuevo problema cognitivo con la ayuda de una persona adulta con mayor capacidad, y el nivel actual de desarrollo de un estudiante, que está determinado por su capacidad de resolver individualmente un problema. Por otro lado, según Flores (2000), hace un complemento a lo anteriormente mencionado del siguiente modo: "en la educación escolar hay que diferenciar lo que el estudiante es capaz de aprender y hacer por sí solo con aquello que es capaz de aprender con la ayuda de otras personas..." (p.130). A la idea que el autor plantea, se entiende que el docente debe involucrarse precisamente en aquellas determinadas circunstancias que un estudiante todavía es capaz de ejecutar por su propia cuenta, empero que consiga alcanzar a resolver si recibe, suficientemente, un apoyo pedagógico.

Sin embargo, Woolfolk denomina a este proceso como aprendizaje asistido; "el cual menciona que se da con la participación guiada por el profesor en el salón de clases..." (p.48). A diferencia de los anteriores, durante este proceso se hace necesario poseer un andamiaje (dar ánimos, facilitar información) para de esa manera acceder de forma gradual a que los estudiantes realicen progresivamente por sí mismos. Los profesores examinan los pasos de un problema determinado o, en todo caso, lo desarrollan, proyectan interrogantes que vuelven a orientar la atención de sus estudiantes o admiten las revisiones. Es fundamental mencionar, además, que las bases científicas de la teoría sociocultural son las que sostienen la importancia del aprendizaje a través del trabajo cooperativo. Esto debido a que Vygotsky, citado por Ferreiro y Calderón (2001), establece que "la presencia en la sociedad, vivir y compartir con otros, es origen y situación del desarrollo de los procesos psicológicos superiores, distintivos y comunes al hombre" (p.37).

Con relación a la anteriormente citada fuente, el desarrollo y la educación son dos fenómenos aunque distintos, estrechamente relacionados; ambos son métodos que existen paralelamente basándose en una relación dinámica y muy complicada que comienza desde el contacto inicial entre el niño y la madre, es decir desde el

nacimiento. En cada instante del aprendizaje en el que el sujeto quiera aprender, ya sea relacionado a destrezas, actitudes y conocimientos; encontramos una distancia entre el nivel de desarrollo potencial o próximo y el nivel de desarrollo real, que se puede visualizar y hallar en la escuela o fuera de ella.

A su vez, esta misma fuente señala que para Vygotsky existe, apropiación de destrezas, adquisición de conocimientos e incorporación de valores y actitudes y, por ende, desarrollo y educación, en la medida en que una persona se traslade de su nivel real actual o un posible potencial inmediato. Es incuestionable, que la educación sea en cierto modo trasladarse de un lugar actual/real a otro anhelado, en otras palabras, como si fuese una espiral creciente; pero, para lograr ello, las relaciones interpersonales se hacen necesarias, modos de comunicación que beneficien la interacción entre el objeto de conocimiento y la persona que aprende, traspasando del mediador que brinda las sugerencias, orientaciones y ayuda necesaria para conseguir los efectos anhelados. Es decir, el concepto integral del desarrollo humano planteado por Vygotsky, y su enfoque alrededor de la relación desarrollo-educación, son las que fundamentan la proposición de un aprendizaje cooperativo.

Vygotsky (1987) afirma que el hombre no se limita a responder a los estímulos si no que actuar sobre ellos transformándolos que el pensamiento cognición y el lenguaje habla comienza con la interacción social entre mayores y menores, conversaciones con los demás con ello queda claro que el aprendizaje es de carácter social por lo tanto el maestro debe ser el mediador para que el alumno tenga la capacidad de integrarse a un grupo.

Flores (2000) en la educación escolar hay que distinguir que el alumno es capaz de aprender y hacer por sí solo y lo que es capaz de aprender con la ayuda de otras personas. Woolfolk aporta que la participación guiada por el profesor en el salón de clases que los alumnos hagan sus cosas por sí mismas. Asimismo Vygotsky citado

por Ferreiros y Calderón (2001) es vivir compartir con otros es fuente de desarrollo de procesos psicológicos superiores en otras palabras fundamentan la propuesta de un aprendizaje cooperativo.

La teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel.

Según las investigaciones de Ausubel (1998), la educación se vuelve trascendental en la medida que se traduce atravesando el aprendizaje significativo. En Woolfolk se menciona este modelo y se da siguiente explicación:

La parte teórica del docente reside en mostrar su material de manera que incite a los estudiantes a otorgarle su propio sentido, relacionándolo con aquello conocen y ya saben. Esto lleva a comprender que los estudiantes aprenden significativamente cuando le encuentran el sentido a aquello que, valga la redundancia, aprenden... (p.25).

Definitivamente, la principal característica del aprendizaje significativo de Ausubel está en su punto de vista de transmisión, el más importante componente que interviene durante el aprendizaje significativo de cualquier novedosa idea en el estado de la estructura cognoscitiva de la persona existente durante el momento del aprendizaje. Del mismo modo, Ausubel pone de relieve la enseñanza de cuerpos de conocimientos organizados, que se estructuran alrededor de conceptos clave, y aconseja, además, modos en los que los docentes, para sus alumnos, podrían estructurar el contenido. Así mismo, se dice que el aprendizaje significativo reside en variar los esquemas de conocimientos, lo que cual se genera cierto grado de refutación con los conocimientos que el estudiante ya tiene, y al quebrarse el equilibrio del inicio de sus esquemas cognoscitivos, se ocasionan réplicas por parte del alumno de forma regular con la finalidad de asegurarse que cada senda está siendo dominada antes de pasar al siguiente y motivar el aprendizaje activo, por tal razón es de importancia que el estudiante recopila información y materiales a partir de su criterio personal para emplearlo en nuevos contextos. Por tal razón se utilizan analogías, comparaciones y

otros modelos determinados que ayudan a que el alumno vincule el nuevo conocimiento con el previo.

Siempre dentro de este marco, Coll y Solé (1990) nos manifestaron que la definición de interacción educativa "es como los escenarios en donde los protagonistas intervienen simultáneamente y mutuamente en un determinado contexto, con relación a una tarea o un contenido de aprendizaje con la única finalidad de alcanzar objetivos claramente determinados". (p.46). En términos generales, se concluye que la interacción educativa es un procedimiento en donde los estudiantes, individuos de aprendizaje, son parte de ese apropiarse de conocimientos nuevos, en otras palabras, las posiciones indicadas con anterioridad se enfocan en la descripción de las características de los individuos a través de diferentes etapas del desarrollo cognitivo, donde dentro del aprendizaje cooperativo se percibe como una opción diferente al procedimiento de enseñanza.

Según el autor Ausubel la educación es trascendental a través de aprendizaje significativo. Según la teoría del profesor es presentar el material a los alumnos para que aprendan significativamente y encuentran sentido a lo que aprenden el aprendizaje significativo como punto de vista de transmisión en la estatura cognoscitiva del individuo. Ausubel afirma la enseñanza de conocimientos organizados, estimular el aprendizaje activo es importante que el alumno codifique materiales con sus propias palabras, otros modelos concretos que ayuden al estudiante a vincular lo nuevo con lo familiar.

Coll y Sole (1990) afirman el concepto de educación interactiva los protagonistas actúan en torno a una tarea de aprendizaje a fin de lograr objetivos claros la interacción educativa es un proceso donde los actores son participe de apropiarse de nuevos conocimientos describen las características de los sujetos de desarrollo cognitivo donde se brinda el aprendizaje cooperativo.

Definiciones del trabajo cooperativo.

De la interpretación de Ovejero (1999). El aprendizaje cooperativo se precisa como "un modelo educativo para optimizar el rendimiento y potenciar las capacidades intelectuales y sociales de los estudiantes" (p.46). En suma, es posible decir que una estrategia para gestionar el aula que otorga una ventaja a la organización de los estudiantes en grupos variados para la ejecución de las actividades de aprendizaje y de los labores, es el trabajo cooperativo. Por tal motivo, es que se puede revelar que el trabajo cooperativo consiste en juntar a los estudiantes en conjuntos reducidos con la finalidad de incrementar el desarrollo individual de cada integrante. Según el autor Ovejero afirma que el trabajo cooperativo se define como una técnica educativa para mejorar el rendimiento y mejorar las relaciones sociales e intelectuales de los estudiantes.

El trabajo cooperativo es una estrategia de gestión del aula para que lo estudiantes realicen actividades y tareas de aprendizaje. Asimismo Ferreiros y Calderón afirman que el aprendizaje cooperativo se agrega que los integrantes de grupo aprendan el contenido asignado por el profesor de esta manera relacionarse maestro alumno en el proceso enseñar aprender.

Es por esto que Ferreiro y Calderón (2001), señalaron que el aprendizaje cooperativo:

Incrementa la interactividad entre los alumnos integrantes del grupo, tanto con los otros equipos como con el docente, así irán asimilando individualmente el contenido establecido y, al mismo tiempo, se complementa que también lo aprendan todos los participantes del equipo, planeando una manera distinta de interactuar estudiante y docente durante el proceso educativo de aprender y enseñar (p.31).

De aquello trazado por los autores apenas mencionados, es posible determinar que el trabajo cooperativo como estrategia permite que los estudiantes y profesores

interactúen de forma directa mientras dure el proceso de aprendizaje, originando un aprendizaje significativo, que conlleva a fortalecer en los alumnos sus habilidades y capacidades cognitivas. Aporta el trabajo cooperativo requiere de una planificación detallada y rigurosa para conseguir ideas que requiere esta metodología.

Pujolas (2008) sostuvo el profesorado utiliza el aprendizaje cooperativo que el alumnado aprende los contenidos de la disciplina y que aprenda a trabajar en equipo. Es decir cooperar para aprender y aprender a cooperar. La cooperación consiste compartir tareas entre todos contribuir el logro de una meta común el equipo. El aprendizaje se conseguirá sólo si todo lo han conseguido también.

De la palabras de Urbano (2005, p. 46), el aprendizaje cooperativo “es una técnica de enseñanza que reside en constituir equipos pequeños heterogéneos de estudiantes para trabajar acoplados con la finalidad de lograr una meta común”. Por otro lado, Rué (1994, p. 120) nos dice que aquella es “una palabra genérica utilizada para hacer referencia a un conjunto de procedimientos de enseñanza que se originan de la organización de la clase en pequeños equipos mixtos” en donde los alumnos laboran colectivamente coordinadamente entre ellos con el fin de progresar en su aprendizaje personal y solucionar tareas académicas.

Jonhson y Jonhson (1997, p. 45), por su parte, señalan que es “el grupo de métodos de educación para su ejecución en equipos pequeños, de preparación y desarrollo de destrezas mixtas (aprendizaje, desarrollo propio y social), donde cada integrantes del grupo tiene la responsabilidad de su aprendizaje y también el de los otros estudiantes que forman el equipo”.

Fathman y Kessler (1993, p. 128), acotaron que “el trabajo en equipo que se organiza cuidadosamente para que todos los alumnos interactúen, se transfieran información y de esta manera sean evaluados de forma particular por su trabajo”.

Lara (2001, p. 83) por su lado nos dice que es el aprendizaje que “provoca didácticamente la formación de equipos pequeños en donde los estudiantes trabajan

unidos para maximizar el aprendizaje de todo el grupo”. En otras palabras, una técnica que se sistematiza a raíz de una sucesión de recursos didácticos, esto se da por causa del menester de que los miembros de un conjunto humano trabajen unidos, ayudándose entre ellos mismos para concretar una labor. Es una dinámica de trabajo grupal, en donde estudiantes de ambos sexos interactúan de forma activa, experimentando de manera directa el aprendizaje y aprendiendo unos de otros, al mismo instante que lo hacen de su docente y del medio.

Según Urbano (2005) el aprendizaje cooperativo es un método de enseñanza que consiste en formar grupos pequeños heterogéneos de alumnos para trabajar juntos con el objetivo de alcanzar una meta. Jonhson y jonhyson (1997) manifiestan que cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como el de los demás miembros restantes del grupo. Fathman y Kessler (1993) afirma que el trabajo en grupo hace que los estudiantes interactúan, intercambien información y puedan ser evaluados de forma individual por su trabajo.

Lara (2009) afirma que es el aprendizaje es una metodología a base de recursos didácticos, que los integrantes de un grupo trabajan juntos cooperando entre ellos para realizar un trabajo que los alumnos interactúan de manera activa aprendiendo unos de otros aprendiendo tanto del profesor y de su entorno.

Según Giraldo (2002, p. 90), el aprendizaje cooperativo se instaura en: (a) en dentro de cualquier equipo, apreciar el potencial educativo de los vínculos e interacciones interpersonales, (b) tomar en cuenta, como valores eficazmente educativos, a los valores de integración y socialización y (c) la optimización del rendimiento y productividad de los estudiantes.

Se puede dar una definición de trabajo cooperativo entendiéndose como toda actividad en el que en su resultado ha existido la participación de por lo menos dos individuos. De este, dependiendo de los indicadores que se escojan, se pueden definir y clasificar diferentes modelos de trabajo cooperativo.

En esta investigación de indicadores se utilizarán tres: planificación, interacción y coordinación. Cuando un trabajo cooperativo se desarrolla, diversos grados de planificación, interacción y coordinación se aprecian entre aquellos que participan.

Fidalgo (2011, p. 24) nos manifiesta que podrían existir muchos modelos de trabajo cooperativo, dependiendo del valor de los indicadores. Entre ellos resaltan: trabajo colaborativo, trabajo en grupo y cooperación invisible. En función del valor de los indicadores tres tipos de trabajo cooperativo; la cooperación invisible: es un trabajo cooperativo donde la coordinación planificación e interacción es nula porque no ha estado coordinadas, ni planificada ni ha habido la mínima interacción entre ellas ej.: YouTube miles de personas han participado en sus videos para hacer esta no ha hecho falta que se coordine ni se planifique con nadie no ha habido ninguna interacción.

Cooperación invisible. Se refiere al tipo trabajo cooperativo donde la interacción, planificación y coordinación entre los integrantes del equipo es nulo o inexistente. Esto se da a pesar que varios sujetos cooperaron en el resultado, pero en realidad estos sujetos no han realizado coordinaciones, ni planificaciones e, inclusive, no se ha creado interacción entre ellas, ni la más mínima. Algunos claros ejemplo de esto son el proyecto MARIA del LITI o Youtube, debido a que, éste último, ha necesitado para su creación de miles de personas, quienes independientemente han subido videos a esta plataforma; para lograr esto no ha sido necesaria una coordinación entre los participantes, ni una planificación previa entre nadie (ni cooperantes, ni gestores, ni usuarios) y, así mismo, tampoco ha existido ningún grado de comunicación o interacción con ningún gestor o cooperante (esto, sin embargo, no implica que una vez subido el video existan personas que puedan interactuar por medio de comentarios o “likes”).

Cooperación invisible: es un trabajo cooperativo donde la coordinación planificación e interacción es nula porque no ha estado coordinadas, ni planificada ni ha habido la mínima interacción entre ellas ej.: YouTube ni les dé persona han participado en sus videos para hacer esta no ha hecho falta que se coordine ni se

planifique con nadie no ha habido ninguna interacción.

Trabajo colaborativo. En este modelo, hay coordinación, pero ninguna planificación y una interacción entre sus miembros, reducida (aunque no necesaria). Un ejemplo de este modelo, muy popular dicho sea de paso, es Wikipedia. Para construir esta biblioteca virtual han participado miles y miles de personas que colaboren con la idea; ellos están en constante coordinación, en la medida que un sujeto aumenta el contenido de otro, o lo vincula. La interactividad entre estos miembros no es imprescindible (es mínima, en caso existiese), un miembro puede cooperar o relacionar dos páginas sin tener el menester de interactuar, ni con el propio cooperante, ni con el trabajo del cooperante, por más que lo lógica diría que, para ampliar un determinado artículo, cierto grado de interacción sería necesario.

Trabajo colaborativo: es un tipo de trabajo cooperativo donde hay coordinación, ninguna planificación, la interacción es mínima mano necesaria ejemplo. Wikipedia, la interacción es mínima para construir Wikipedia. Han participado miles de cooperantes entre ellos están coordinados, ya que uno amplía el contenido del otro la interacción no es necesaria es mínima.

Trabajo en grupo. Es aquel modelo de trabajo cooperativo en el que se requieren niveles planificación, interacción y coordinación muy altas. En este modelo, el trabajo en conjunto es preparado con anterioridad, cada integrante sabe cuál es su labor y cómo éste afectará al grupo; en este modelo se delimitan deberes y roles, hay expertos y normas en pro de un desarrollo eficaz del trabajo. Es bueno reconocer que trabajar en grupo es complicado; aquí se planificación, demandan expertos, asunción de roles, recursos, coordinación, debate, confrontación de ideas, coordinadores, interacción, compromiso, responsabilidad, y saberes previos sobre cómo desarrollar un trabajo en conjunto.

Es un tipo de trabajo cooperativo donde se requiere niveles altos de

coordinación, planificación e interacción. El trabajo en grupo está programado cada persona conoce lo que tiene que hacer. Hacer trabajo en grupo no es fácil, se requieren coordinadores, expertos, recursos o, coordinación, planificación compromiso, responsabilidad, debate conocimiento de cómo se desarrolla el trabajo.

Elementos esenciales del aprendizaje cooperativo.

El aprendizaje cooperativo es un método aplicado de forma didáctica, de fácil comprensión y de apariencia sencilla, a pesar de que en su aplicación real, varias veces, ciertos elementos básicos que aportan en la exactitud de estar desarrollando un aprendizaje cooperativo son evitados. Para asegurar que se trata de genuino aprendizaje cooperativo, existen cinco que son esenciales (Johnson, Johnson y Holubec, 1999):

Sostuvo que el aprendizaje cooperativo es un método didáctico de fácil comprensión, que permite al estudiante que ejercite, mejorando sus habilidades mentales de su pensamiento crítico todo esto se da a través de la discusión y de compartir información durante el proceso de solución de problemas. Dentro del aprendizaje cooperativo existen cinco principios que son la interdependencia positiva, responsabilidad individual y grupal, interacción estimuladora, habilidades estimuladoras, Habilidades interpersonales y grupales, evaluación grupal.

Interdependencia positiva. Esencial durante la cooperación. Los estudiantes observan el vínculo que los une a los otros integrantes de su equipo, con la finalidad que noten que el éxito de su aprendizaje se encuentra estrechamente relacionado con el de los otros miembros. Para alcanzar los resultados planteados es necesario que los estudiantes aprendan que deben unir voluntades y unificar. Cuando el sentimiento de equipo está por sobre el sentimiento particular o personal, es que se desarrolla la cooperación auténtica. Los docentes deben plantear tareas comunes con un propósito grupal y de modo conciso, para que así los alumnos comprendan cada uno de los integrantes y el conjunto del equipo o se hundan o se salvan juntos. Los sacrificios que realiza cada integrante no son solo para un beneficio propio, sino para el conjunto. La

positiva interdependencia origina un compromiso particular con el triunfo de los otros. Si no existiera la interdependencia positiva, no se originaría la cooperación.

Sostuvo que es un principio principal para la cooperación de los estudiantes que vean de manera clara que el éxito de su aprendizaje está relacionado con el éxito de los otros miembros.

Responsabilidad individual y grupal. Así como el grupo en su conjunto ha de empeñarse en cumplir las metas trazadas, cada miembro ha de empeñarse en cumplir su parte de la labor general. Se ha de ser capaces de apreciar el progreso paulatino logrado por el grupo, así como el esfuerzo individual de cada miembro; siempre virando hacia una finalidad clara. En contra de la idea que sostiene que el trabajo grupal diluye las responsabilidades individuales, la responsabilidad individual refuerza el trabajo grupal y sus objetivos. Todo se encuentra en función de la evaluación del esfuerzo, del planteamiento del trabajo, del nivel de consecución de los objetivos grupales y el logro individual.

Cada miembro se hace responsable de su parte de trabajo y todo el grupo tiene que cumplir con su trabajo. El esfuerzo individual refuerza el grupo todo depende del planteamiento del trabajo, el esfuerzo y la responsabilidad individual, y nivel de todo el grupo.

Interacción estimuladora. Cara a cara, preferentemente. Consiste en que los estudiantes puedan realizar juntos un trabajo en el que cada uno aporte al éxito y logros del otro, animándose, compartiendo los recursos existentes, ayudándose, alegrándose entre ellos por el esfuerzo avanzar juntos y de aprender. A causa de que los mismos conforman grupos de aprendizaje cooperativo y al mismo tiempo, un sistema de respaldo personal y un sistema de apoyo escolar.

Se trata de que los estudiantes deben de ayudar sin recibir nada a cambio, en apoyar al compañero que lo necesita creando una fortaleza de unión al grupo fortaleciendo la convivencia en el aula de clases.

Habilidades interpersonales y grupales. Cabe resaltar que durante el aprendizaje cooperativo los estudiantes, además de contenidos académicos, aprenderán sobre las habilidades personales y sociales necesarias para, junto a sus profesores y compañeros, colaborar. Esto a causa de que no se han promovido en los profesores y alumnos las habilidades relacionales y sociales necesarias para generar una participación cooperativa, en los entornos escolares tradicionales. Para poder llevar a la práctica cualquier metodología cooperativa, primero que nada se necesita aprender y desarrollar dichas habilidades.

El aprendizaje cooperativo no solo de aprender contenidos académicos sino también habilidades sociales para desarrollar una participación cooperativa.

Evaluación grupal. Fomentar la participación activa de los estudiantes durante la evaluación de los procesos de trabajo cooperativo, tanto en la interacción y participación de cada estudiante con los demás, así como en lo que concierne a las circunstancias de dificultad o logro de cada uno de sus miembros y la valoración de los aprendizajes. Es importante que los mismos estudiantes tomen las decisiones necesarias para corregir o reforzar las debilidades del grupo, y logren determinar las acciones negativas y positivas.

Se debe fomentar la participación activa de los alumnos en la evaluación la valoración de los aprendizajes así como la participación e interacción de cada alumno con el resto.

Virtudes del trabajo cooperativo

Una de las herramienta fundamentales en la adquisición de competencias por parte de los estudiantes universitario, tal y como se viene proponiendo en los últimos planes de estudio del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), es el trabajo grupal. Entre

dichas competencias podemos destacar (Cuseo, 1997; Felder y Brent, 2001):

Estimula la participación activa del estudiante durante el proceso de aprendizaje: a pesar de la evidencia científica de que la atención de los alumnos disminuye tendencialmente pasados los primeros 15-20 minutos desde que empieza una clase expositiva, esta estrategia docente sigue siendo la que más se utiliza, dejando al estudiante con el mero rol de un espectador pasivo; las técnicas de aprendizaje cooperativo, en cambio, propone que los estudiantes se impliquen más con sus compañeros y la materia de estudio, actuando sobre su propio proceso de aprendizaje,. Además, este modelo de aprendizaje facilita la interacción y participación de todos los estudiantes, a diferencias de otras técnicas que usualmente solo logran la participación de un número reducido, que finalmente son los que terminan “dominando” la clase.

Sostuvo que el aprendizaje a pasar de la clase de 15-20 minutos esta estrategia docente continúa siendo la más utilizada, la técnica de aprendizaje cooperativo permite a los estudiantes a actuar su propio proceso de aprendizaje.

A través de la interacción entre estudiantes, capitaliza la capacidad que tienen los grupos para aumentar el nivel de aprendizaje: Wilson (2000) señala que el, en su mejor forma, el aprendizaje cooperativo estimula el crecimiento social y cognoscitivo. Así mismo, algunas investigaciones indican que, además del compañero que aprende, también se beneficia de la experiencia el alumno que explica la materia a sus demás compañeros, logrando una mayor comprensión. Valero (1996) acota que para aprovechar el potencial del aprendizaje entre compañeros, el uso de grupos cooperativos en el aula, especialmente si se trata de grupos diversos, es el mecanismo ideal. Se ha comprobado, además, que el incentivo grupos en clase crece la posibilidad de que los alumnos se reúnan fuera de clase para seguir con sus estudios y proceso de aprendizaje en conjunto.

Para crecer el nivel de aprendizaje mediante la interacción entre compañeros Wilson (2000) afirma que el aprendizaje cooperativo estimula el crecimiento cognoscitivo y social del estudiante.

En los estudios, reduce las probabilidades de abandono: el uso de las técnicas del aprendizaje cooperativo conlleva como resultado una persistencia mayor de los estudiantes en el esfuerzo necesario para culminar sus estudios. Entre los motivos, se encuentra principalmente la necesidad que tienen diversos estudiantes de ser aceptados, evidenciando además una mayor empatía con las actividades de la clase; la interdependencia positiva aumenta el compromiso de los alumnos con los miembros de su grupo de estudio.

La aplicación del aprendizaje cooperativo incrementa el compromiso de los estudiantes con sus compañeros un mayor agrado con las actividades de todas las clases.

Permite lograr los objetivos de la enseñanza: el aprendizaje cooperativo, en lo que se refiere a la consecución de los objetivos, tiene diferentes elementos sintonizados con los objetivos de la educación: la formación de grupos variados, que permite a los estudiantes estar expuestos a vivir dentro de una diversidad de perspectivas y experiencias; la asignación de roles diversos entre diferentes integrantes del grupo, que facilita que la tarea se trabaje desde puntos de vista diferentes; el incremento de responsabilidad por parte de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, que, en relación a la figura que representa la autoridad, les permite laborar con una independencia de grado superior .

El aprendizaje cooperativo tiene diferentes elementos; formación de grupos heterogéneos que permite al alumno a vivir diversas experiencias y responsabilidades en el proceso de aprendizaje a trabajar con un grado superior de independencia.

Incentiva el aprendizaje auto dirigido e independiente: uno de los requisitos que con más insistencia se asumen como esenciales para tener éxito en la sociedad del

siglo XXI es la capacidad para, de forma autónoma, aprender durante toda la vida; el aprendizaje cooperativo permite que los estudiantes tomen responsabilidades en su proceso personal de aprendizaje y trabajen independientemente.

Es auto dirigido porque permite que los estudiantes trabajen de forma independiente fortaleciendo sus pensamientos individualistas y promoviendo los valores de responsabilidad, cooperación y trabajo en equipo.

Estimula el desarrollo del razonamiento crítico: existen componentes en el aprendizaje cooperativo que son consistentes con las condiciones para desarrollar la habilidad de razonar de manera crítica; como lo es el adoptar alternativas diversas y el enfrentarse con una problemática desde la perspectiva crítica, representa siempre un peligro emocional relevante; el soporte ofrecido por un grupo de compañeros ayuda a que ese riesgo emocional sea menos complicado de asumir. El hecho de que durante el aprendizaje cooperativo, para la reflexión sobre la calidad de la interacción entre los miembros del grupo, se utilice una parte del tiempo, hace que los estudiantes tengan que adoptar una perspectiva crítica sobre su proceso de aprendizaje; es otra de ellas.

Sostuvo que hay elementos en el aprendizaje cooperativo que son consistentes para desarrollar la capacidad de razonar en forma crítica, el apoyo de un grupo de compañeros hace que ese riesgo emocional sea más fácil de asumir.

Posibilita el desarrollo de la habilidad para escribir con lucidez: el trabajo grupal permite que los estudiantes escriban para la audiencia que se comunica con su mismo lenguaje; cuando los alumnos escriben para los profesores, lo hacen de forma forzada y poco natural; el primer paso para el desarrollo de una escritura más académica es el ejercicio de la escritura para los demás compañeros.

Simplifica el desarrollo de la capacidad para comunicarse oralmente: el miedo que muchos alumnos manifiestan, el hablar y expresarse en público, puede ser una traba en el desarrollo de su capacidad de expresión oral; un escenario más amigable y confortable para tener las primeras experiencias se podría presentar gracias al

trabajo cooperativo a través de grupos pequeños. El temor a hablar en público, que muchos estudiantes manifiestan, el trabajo cooperativo en grupos pequeños puedan ofrecer un escenario confortable, amigable.

Incentiva actitudes más positivas hacia el material de estudio y aumenta la satisfacción de los alumnos con la experiencia de aprendizaje: se ha demostrado este hecho sobre una serie encuestas sobre el índice de satisfacción de los estudiantes. Se ha observado, además, que cuando los alumnos llevan un curso en el que se promueve la interacción entre compañeros, la probabilidad de que escojan asignaturas optativas de la misma materia aumenta significativamente.

Este hecho se ha demostrado sobre encuestas a los estudiantes se ha visto que los estudiantes hacen un curso en el que aumenta la interacción entre compañeros que elijan la misma asignatura.

Mejora el rendimiento académico: el que los alumnos perciban los estudios de forma impersonal, individualista y competitiva es uno de los motivos del fracaso académico; se ha comprobado que dentro de un contexto más cooperativo el rendimiento académico mejora. Uno de los motivos del fracaso académico cuando los estudios son en forma competitiva individual es mejor un contexto más cooperativo.

Posibilita la preparación de los alumnos como futuros ciudadanos: el aprendizaje cooperativo incentiva a los alumnos a perseguir objetivos comunes, así como estimula a que se preocupen más por los otros, en oposición a una actitud más egocéntrica e individualista; además, permite desenvolver habilidades de carácter cívico, como lo son: adoptar múltiples perspectivas y puntos de vista de las cosas, accionar de manera colectiva en asuntos de común interés, juzgar colectivamente y dialogar.

La capacidad de liderazgo se ve desarrollada: no es usual encontrar planes de docentes concretos para el desarrollo de la capacidad de liderazgo, por más que sea uno de los objetivos de aprendizaje más habituales; diversas de las características del

aprendizaje cooperativo están en función con la concepción moderna del liderazgo, que enfatiza el liderazgo de equipos, el reconocimiento de múltiples perspectivas y la cooperación.

Dispone a los alumnos para enfrentar el mundo laboral actual: una parte considerable de las más exitosas compañías se basa en la utilización de grupos humanos que se auto gestionan; estos grupos están conformados por un conjunto de trabajadores interdependientes que, para desarrollar una determinada tarea, pueden integrar y autorregular sus propios esfuerzos.

Grupos heterogéneos para el trabajo cooperativo

Los docentes deben empeñarse para lograr la heterogeneidad cuando determinan a los alumnos en cada grupo de clase y, en éstos, a cada grupo de trabajo cooperativo, de modo que cada uno de estos grupos – y, por ende, el grupo clase- “debe estar formado por una diversidad de alumnos en cuanto a niveles cognitivos, niveles de habilidad social y conductual, sexo, características culturales, étnicas y lingüísticas y estatus socioeconómico” (Pujulás, 2001, p. 81). ¿Los grupos cooperativos, de qué tamaño deberían ser? La respuesta depende de las metas de trabajo. Si el propósito es que los integrantes practiquen, revisen o repasen la información, el tamaño ideal se encontrará entre los cuatro y seis estudiantes; pero si el objetivo es incentivar la participación de cada alumno por medio de debates, que aprenda computación o que solucione problemas, entonces grupos de entre dos y cuatro integrantes trabajarán mejor. En la práctica, los efectos del aprendizaje dentro de un grupo cambian en función de quién participe en él y lo que verdaderamente sucede en el grupo. Algunos profesores, para fomentar la participación plena, le asignan diferentes funciones a los alumnos, como por ejemplo el promotor de la reflexión, que mantiene al grupo consciente del desarrollo; el halagador, quien evidencia su aprecio por las opiniones de otros; el responsable de las preguntas, quien se cerciora que todas las dudas sean respondidas; el supervisor de materiales, que regresa y recoge los materiales; el verificador, que verifica la comprensión del grupo; el controlador de la tarea, que

conserva al grupo trabajando; la de alentador, quien incentiva la participación; el encargado de llevar el registro, quien redacta las decisiones, planes e ideas; el capitán del silencio, que controla el nivel del ruido y el guardián, que se encarga de equiparar la participación.

Características del aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo es más que un modelo de aprendizaje por medio de grupos. Toda la teoría que actualmente se hace ella es fruto camino muy largo (desde su surgimiento en Estados Unidos a principios del Siglo XX); Johnson y Johnson, en 1978, encontraron que las experiencias de aprendizaje cooperativo, si se comparaban con las individualistas y las competitivas, incentivar una mayor aceptación de las diferencias entre estudiantes de diferente sexo, de diferentes orígenes étnicos, con alguna deficiencia psicofísica, y que las relaciones que se producían entre ellos durante estas experiencias era más de compañerismo, y en algunos casos, incluso, de amistad.

Si bien el aprendizaje cooperativo es aprendizaje en grupos promueven mayor aceptación de los estudiantes sin diferencias étnicas, creando el compañerismo.

Urbano (2005, p. 125) comenta que muchos docentes piensan que laborar de forma cooperativa significa “juntar” arbitrariamente a un conjunto de alumnos, o sino darles la total libertad para que escojan a sus compañeros sin tener en cuenta si esa “elección” va a perjudicar o beneficiar al grupo. Esto conlleva, a nivel práctico, a que aquellos grupos de trabajo formados de manera arbitraria no rindan lo necesario y, por ende, no sepan funcionar colectivamente. Se comenta que muchos profesores creen que trabajar de forma cooperativa significa juntar darles libertad a los alumnos para que escojan sus compañeros.

Cuseo (1996, p. 97) señala que “la falta de comunicación efectiva en los grupos de trabajo tradicionales se explica, en parte, por la ausencia de un sentido riguroso de lo que es (y cómo funciona) un grupo”. Para el autor, es por este motivo que se vuelve

importante saber diferenciar el grupo tradicional improvisado de estudiantes que no han recibido y desconocen información específica para colaborar como semejantes, del equipo de colaboradores formados para cooperar. Afirma que la falta de comunicación efectiva en los grupos de trabajo tradicionales.

Para Urbano (2005, p. 143), ya que se parte del presupuesto de que no saben trabajar en conjunto y que, por tanto, se les debe formar; todas las actividades tienen que llevarse a cabo en clase por medio de equipos de pocos estudiantes. Esto exige al profesor a enseñar estrategias sociales con la finalidad de que puedan trabajar grupalmente, tales como escuchar al otro, negociar acuerdos, leer, dialogar, entre otras. Dándole énfasis a esto, es que Berra (2005) resalta la importancia de desarrollar esas destrezas sociales dentro del grupo cooperativo, con el fin de simplificar la labor grupal, mejorar la comunicación, tomar decisiones en la interacción del grupo, crear confianza entre ellos y resolver problemas. Todas las actividades tienen que realizarse en equipos de pocos alumnos.

Existen otros principios que deben tenerse en cuenta y son, heterogeneidad, interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la participación igual, la interacción grupal y la reflexión sobre los procesos de grupos.

Existen otros principios, además de la relevancia de desarrollar destrezas sociales, que deben considerarse en el momento de crear grupos cooperativos. Entre algunos de los más importantes tenemos (a) la responsabilidad individual (b) la interacción grupal (c) la interdependencia positiva (d) la reflexión sobre los procesos de grupo (e) la heterogeneidad y (f) la participación igual.

La heterogeneidad, cuya dinámica es la de formar equipos de apoyo en donde se realice todo lo posible en pro de conseguir el equilibrio entre la situación familiar y profesional, el interés y el nivel académico. El aprendizaje cooperativo, en la interdependencia positiva, favorece la creación de una situación en el que el único

modo de alcanzar las metas personales es por medio del trabajo en equipo (Díaz-Aguado, 2005); lo cual hace que el esfuerzo y el aprendizaje que exige sean mucho más apreciados entre los compañeros, incrementando la motivación general y la ayuda y el refuerzo que, en este sentido, se complementan. Los equipos aprenden que del éxito del equipo dependen sus éxitos individuales. Todos comparten una meta en común, y cada miembro desempeña un papel determinante que los conduce a alcanzar tal meta, por eso la motivación grupal de ayudarse entre sí.

La heterogeneidad, que es la idea de formar grupos de apoyo se haga todo el posible. En la interdependencia positiva el aprendizaje cooperativo la única forma de alcanzar metas (Díaz - aguado, 2005), la responsabilidades individuales es la necesidad de compartir conocimientos tiene que participar demostrar por separado lo que han aprendido. Díaz aguado afirma una deficiencia sustancial entre el aprendizaje cooperativo. La participación de los alumnos en clase exige momentos de interactividad que asegura que el sistema de turnos crea expectativa.

Este método insiste en “responsabilidades individuales” con la finalidad de asegurar que exista la necesidad de compartir conocimientos, es decir, que un integrante del grupo “no puede tener éxito basándose en el éxito de los demás, sino que todos los componentes del equipo tienen que participar y cada uno tiene que demostrar por separado lo que ha aprendido” (Urbano, 2005, p. 160).

Por tal motivo, a cada integrante se le hace responsable del éxito de cada uno de los demás miembros del grupo, asignándole una o varias labores concretas. Además, se requiere de una evaluación en cuanto al trabajo del grupo y proporcionar intercambio de ideas en el ámbito grupal e individual, para así fortalecer académicamente al grupo.

Díaz-Aguado (2005, p. 126), acota que una “diferencia sustancial entre del aprendizaje cooperativo con los modelos educativos que le precedieron es la

participación que toma en cuenta la unidad entre la actividad interna y externa, y más aún, entre la actividad y la comunicación”. Estos procesos que Piaget denomina como interactividad, consisten en esa comparación con el objeto de aprendizaje, el contenido de enseñanza. Además, para aprender significativamente se necesitan momentos de interacción del sujeto en el que aprende con otros que le ayudan a moverse de un “no poder hacer, a saber hacer”, de un “no saber, a saber”, y, lo más importante de un “no ser, a ser”.

La participación de los estudiantes en clase demanda de momentos de ciertos momentos de interactividad, la cual se consigue dividiendo el trabajo, asignando roles diferentes y determinando turnos de palabra.

Kagan (1994, citado en Urbano, 2005, p. 145), por su parte, afirma que el sistema de turnos genera expectativa: se espera que los estudiantes contribuyan positivamente en su turno de palabra ya que les otorga la oportunidad de participar e intervenir. Ésta se toma de forma paralela en los diversos grupos de la clase. La división de las labores equipara la participación porque cada integrante tiene una tarea asignada de la cual tiene que hacerse responsable. Díaz-Aguado (2005) señala que la interacción social es el principal contexto en el que se lleva a cabo la competencia social imprescindible para un correcto desempeño. Los estudiantes en situación cooperativa usualmente trabajan juntos para cumplir y culminar tareas, mientras que aquellos que trabajan en otras situaciones reciben la instrucción en grupos más amplios (en donde la mayor parte de la interacción se realiza entre alumno y profesor) o hacen sus labores desde sus sitios. Es por tanto que, según Urbano (2005), visto que hace hincapié en la interacción del grupo reducido, quizá sea la característica más significativa del aprendizaje cooperativo.

Ventajas del aprendizaje cooperativo

Urbano (2005, p. 150) resalta algunas de las ventajas aprendizaje cooperativo, aquellas que considera relevantes:

Reduce la ansiedad: el nivel de ansiedad de las personas, cuando se les es permitido asociarse, se reduce considerablemente. Uno de los pocos métodos existentes que disminuyen el nivel de ansiedad es el del trabajo cooperativo, ya que permite que los alumnos laboren, relajados, en un entorno seguro y tranquilo.

Fomenta la interacción: ésta es una de las ventajas más importantes del aprendizaje cooperativo, ya que permite que los alumnos más tímidos, durante sus intervenciones orales, se sientan más seguros gracias al apoyo constante que reciben de sus compañeros de equipo. En las “aulas cooperativas” los estudiantes aprenden a contar en compañía de los demás, además, tienen la seguridad de saber que tendrán diversas oportunidades para ensayar su aporte para la clase, incluso antes se lo pidan.

Incrementa la confianza en uno mismo y la autoestima: las actividades cooperativas integran diversas destrezas y habilidades como la lectura, el lenguaje oral y la escritura. Los estudiantes, para participar en los debates de salón y para hablar públicamente, desarrollan una mayor confianza en sí mismos.

Aumenta la motivación: un alumno motivado puede explotar con mayor eficacia sus habilidades y, por ende, dominarlas mejor; esta motivación puede ser extrínseca o intrínseca; la primera, nace del deseo de evitar un castigo o de conseguir una recompensa, en algo externo a la actividad del aprendizaje misma; la segunda, en cambio, supone que la experiencia del aprendizaje de por sí es su propia recompensa; entre las dos, la que convendría tener mayormente en cuenta es la segunda, la intrínseca.

Estrategias para el aprendizaje cooperativo

Smith (2006, p. 83) señala algunas determinadas estrategias para el aprendizaje cooperativo:

Aprendizaje cooperativo en la composición: cuando se asigne una composición o un

se pueden utilizar los grupos cooperativos. El docente forma pares, entre los cuales por lo menos uno de ellos debe ser bueno en la lectura, y se otorgan tareas de composiciones individuales. El estudiante A le describe al estudiante B aquello que planea escribir. El alumno B lo oye, hace preguntas y, a partir de ello, prepara un bosquejo de la composición de su compañero. Este procedimiento se aplica, posteriormente, se le aplica al estudiante B, también. Los dos estudiantes investigan independientemente sobre el material que requieren para su composición, prestando atención en caso encuentren algo que pueda servir a la composición de su compañero. Trabajan de manera conjunta al escribir el primer párrafo de cada composición, para así corroborar que están empezando bien. Después, cada estudiante continuará escribiendo su trabajo individualmente. Una vez culminado el trabajo, se revisan y leen mutuamente, corrigiendo cosas como la ortografía, la gramática, la puntuación y otros puntos que hayan sido especificados anteriormente por el docente. Los estudiantes revisan una vez más la composición del otro, asegurándose de que se haya corregido las faltas debidas; y, finalmente, firman la composición del compañero, garantizando que no han encontrado errores en el trabajo.

Estas son aprendizaje cooperativo en la corporación es cuando se asigne un trabajo o una composición se puede utilizar grupos cooperativos revisan firman el trabajo indicando que no hay errores en la composición.

Aprendizaje cooperativo en la preparación para un examen: los docentes les entregarán a los estudiantes (a) preguntas de estudio basadas en el material que se tomará en el examen y (b) tiempo de la clase para estudiar para el examen. Los estudiantes se juntan en grupos cooperativos de cuatro (lo recomendable) e intentan de contestar correctamente todas las preguntas planteadas, llegando finalmente a un consenso. Se cerciora que cada uno de los miembros del grupo sepa y entienda cómo contestar correctamente la pregunta. Luego del repaso, el estudiante responde a las preguntas del examen individualmente.

Los maestros les darán a los alumnos preguntas basadas en el material del examen

el tiempo en la clase para prepararse para el examen debería contestar todas las preguntas.

Aprendizaje cooperativo en la preparación de una clase: se utiliza cuando se necesita que los alumnos realicen una presentación de clase; en este modelo de aprendizaje, se le asignan trabajos cooperativos que requieren que cada grupo de estudiantes prepare y realice una presentación o exposición, en el que se evidenciaron los resultados obtenidos. Primero, se agrupa a los estudiantes en grupos de cuatro, a cada grupo se le otorga un tema y se les pide que preparen y realicen una presentación. La presentación deberá tener un tiempo límite, así como la activa participación de todos los involucrados y el uso de medios audiovisuales. Se dará el tiempo para que coordinen, se preparen y practiquen. Deberán participar cada uno de los integrantes del grupo. La clase se dividirá en cuatro grupos que se ubicaran en cada esquina del aula. Cada integrante del grupo realizará la presentación para una cuarta parte de la clase simultáneamente a los demás. De este modo, todos los integrantes del grupo demuestran y asumen responsabilidad individual y demuestran manejo del tema.

Aprendizaje cooperativo en la preparación de una clase: se usa cuando se requiere que los alumnos de una presentación de clase.

Principales modelos de aprendizaje cooperativo

Woolfolk (1999, p. 72) nos menciona los procedimientos de aprendizaje cooperativo, en la mayoría de casos, incluyen tres pasos, que son los siguientes:

Primer paso, a toda la clase se les divide en grupos de aprendizaje (de tres a seis integrantes), de manera habitual se forma equipos heterogéneos en rendimiento y estos tienen que permanecer estables o apuntar a ello en todo el proceso de aprendizaje a lo largo de cierto periodo.

Segundo paso, se alienta a los estudiantes a ayudar a otros integrantes de su grupo en el aprendizaje de la tarea encomendada.

Y por último, el tercer paso, es dar una recompensa por el rendimiento logrado como resultado del trabajo del grupo. Una de las distinciones más significativas entre determinados procedimientos en relación a otros reside en la manera de cómo se evalúa los resultados: una evaluación a través de un resultado o producto final del equipo indiferenciado o al sumar el resultado del rendimiento personal o individual de todos sus integrantes de grupos.

Según los autores mencionan que los procedimientos de aprendizaje cooperativo se incluyen en tres pasos que son, el primero se forma equipos heterogéneos es dos grupos de tres a sus integrantes tienen que permanecer estables, el segundo se trata a los estudiantes ayudar a otros integrantes de su grupo el tercero: es dar una recompensa por el rendimiento que ha logrado en su grupo.

Procedimientos del aprendizaje cooperativo

Díaz-Aguado (2005, p. 205) indica que los más usuales procedimientos de aprendizaje cooperativo son:

Equipos cooperativos y juegos de torneo: los alumnos son ordenados en grupos heterogéneos. La primaria función del grupo es enseñarles a sus integrantes para tener la certeza de que, para el torneo, todos estarán preparados. Aquí, cada estudiante colaborará con sus compañeros que tengan un nivel de rendimiento similar al suyo (aquellos que suelen sentarse con él), representando de este modo al grupo que se hizo cargo de su preparación. Las calificaciones logradas por cada estudiante se suman a la calificación promedio de grupo de trabajo. Seguidamente, el docente alista un marcador que las considera. La constitución de los equipos para los torneos se modifica en función a las variaciones sufridas durante el rendimiento. Según el autor indica que los procedimientos de aprendizaje cooperativo son equipos cooperativos y juegos de torneo, todos tienen que estar preparados para el torneo se califica por medio de trabajo en grupo. Equipos cooperativos y divisiones de rendimiento se

reemplaza los torneos por exámenes obtiene los puntos para el grupo que lo ha entrenado.

Equipos cooperativos y divisiones de rendimiento: procedimiento educativo con características similares al anterior, con la diferencia que se reemplazan los torneos por exámenes que deben ser realizados de manera individual, el cual el docente califica en función a equipos del mismo nivel (en lugar de confrontarlo con toda el aula). Una particularidad de este procedimiento es la confrontación del rendimiento logrado en el test por cada estudiante con el rendimiento logrado en el anterior procedimiento. El estudiante que logre el mejor resultado, obtiene los puntos a favor del grupo que lo ha entrenado.

Equipos cooperativos e individualización asistida: mezcla herramientas de la instrucción individualizada con el aprendizaje cooperativo, con el propósito de adecuar ese aprendizaje a escalas de rendimiento altamente heterogéneos. Se realizan grupos heterogéneos de entre cinco (máximo) o cuatro estudiantes. Cada estudiante, con un texto dispuesto por unidades en relación a su nivel de rendimiento, se desarrolla dentro de su grupo. Dentro de cada unidad, los estudiantes ejecutan de manera regular un conjunto de actividades. Los integrantes de cada grupo trabajan en dúos escogidos por propia elección, corrigiéndose mutuamente los ejercicios e intercambiando las hojas de respuesta. En caso obtengan un porcentaje sobre o igual al 80% pasan a la evaluación de la unidad, la cual es corregida y revisada por otro estudiante-monitor. El puntaje de cada grupo se obtiene de la sumatoria de las puntuaciones que todos sus integrantes logran, así como también de la cantidad de pruebas que ejecutan. Combina el aprendizaje cooperativo con la instrucción individualizada en grupos heterogéneos las puntuaciones es para todo grupo.

Rompecabezas: los alumnos son juntados en grupos heterogéneos. El material académico se reparte y fracciona en cierta cantidad de secciones, según la cantidad de integrantes que conforma el grupo. Aquí cada estudiante repasa y estudia su sección en "grupos de expertos" agrupándose con integrantes de grupos diferentes a

quienes les haya tocado estudiar su misma sección. Después de ello, cada estudiante comparte con los miembros de su equipo el trabajo ejecutado y, al final, cada integrante es interrogado sobre la entera unidad, pero de manera individual y evaluado de la misma forma según sus respuestas, de forma personal (no grupal). Los alumnos son dirigidos a grupos heterogéneos. Cada estudiante aporta y es evaluado según su respuesta de forma personal.

Aprendiendo juntos: Los estudiantes trabajan en grupos pequeños (alrededor de 3 integrantes) y heterogéneos. La tarea se traza de manera que para su realización se presente una dependencia recíproca (con división de actividades que posteriormente se integran o con un único material).

Se revisa y evalúa lo logrado por el equipo en relación de criterios específicos, manifestados previamente; el grupo con mejor desempeño será recompensado. Los estudiantes trabajan en grupos pequeños se evalúa al producto del equipo se recompensa al grupo que mejor realizó.

Investigación de grupo: Se forma grupos de estudiantes por grupos (de 2-6 integrantes) según las preferencias personales de los estudiantes. Aquí, cada grupo opta por elegir un tema presente en el programa y reparte entre sus miembros las tareas específicas para desarrollarlo y realizar un informe final. El docente alienta y aconseja un plan que permita a los estudiantes desarrollar adecuadamente la tarea dejada, haciendo uso de distintos materiales, fuentes de información y debatiéndose entre los integrantes del grupo, al finalizar, al que expone ante la clase, tanto el docente como los estudiantes calificaron el resultado de su trabajo. Son forma grupos de estudiantes por equipos aquí cada grupo opta por un tema para realizar un informe. El docente alienta y aconseja a los integrantes del grupo.

Técnicas en el aprendizaje cooperativo

Smith (2006, p 90.) describe, dentro del aprendizaje cooperativo, algunas técnicas

rápidas:

Pensar-pares-compartir: el monitor realiza una interrogante, de preferencia una que pida de una síntesis o un análisis, y les otorga a los estudiantes un lapso de sesenta segundos para encontrar una respuesta que consideren apropiada. Para esto, los estudiantes se agrupan en parejas y comparan las posibles respuestas. Después, las respuestas propuestas por los estudiantes se pueden compartir con toda la clase o, por lo menos, con un equipo más amplio, originando así un debate final. El debate se ve enriquecido con esta técnica, de este modo cada estudiante tiene la oportunidad de aprender por medio de la verbalización y reflexión. Según el autor describe que algunas técnicas en el aprendizaje cooperativo pensar – pares- compartir: el monitor hace una interrogante les da a los estudiantes un minuto para pensar, los alumnos aprenden por medio de la reflexión.

Mesa redonda: los estudiantes integrantes del equipo de aprendizaje, a partir de un tema, redactan sus ideas en una hoja de papel, para después manifestarlas en voz alta. Los estudiantes van pasando un lápiz y una única hoja de papel. Conforme la hoja vaya circulando, se irá adicionando paulatinamente más información; gracias a este proceso es posible conocer y explorar más de un aspecto de un mismo tema. Los estudiantes en el equipo de aprendizaje redactan ideas sobre un tema y lo dicen en voz alta van pasando la hoja se obtiene más información por de pares, los estudiantes redactan una lista de respuestas a una interrogante que aprendí de matemáticas hoy se realiza en parejas o individual, todos deben saber que hay en la lista.

Par de pares: Los estudiantes redactan un conjunto de respuestas a una declaración o interrogante tal y como “qué aprendí de matemáticas hoy”, “maneras de optimizar la clase”, “todos los estados y capitales que conozco”. Esta actividad es posible realizarla de manera individual o en parejas. Si la actividad se realiza de manera individual, posteriormente los estudiantes se agruparán en pares y mezclarán sus respuestas para formar una única lista. Finalmente, dos parejas se agrupan en pares y vuelven a combinar sus respuestas para hacer una única lista, en esta última

elaboración cada integrante del grupo se hace responsable del contenido de la lista.

Dimensiones de la trabajo cooperativo

Dimensión 1: Generalidades sobre el trabajo en grupo

García, González y Mérida (2012) Son aspectos que no deben faltar en todo grupo de trabajo cómo la concepción de trabajo grupal que se encarga de clarificar las significados y representaciones mentales que el alumnado tiene con respecto al trabajo en conjunto; asimismo la exploración de ideas concernientes al apoyo que otorga trabajar en grupo para su desarrollo social, académico y cognitivo, así como la utilidad del trabajo grupal para su formación personal, como también en intento de rescatar el valor del alumnado respecto a los beneficios del trabajo grupal para potenciar y mejorar su aprendizaje autónomo, su futuro desempeño profesional y su capacidad de interactuar socialmente p.98.

Según el autor sostiene que la dimensión generalidades sobre el trabajo en grupo se encarga de trabajar en grupo para potenciar el desarrollo cognitivo, social y académico del estudiante tanto para su formación, su aprendizaje autónomo y su futuro profesional.

Dimensión 2: Organización del trabajo en grupo

García, González y Mérida (2012) Es la preparación pensada detenidamente en todos los detalles necesarios para el trabajo en cooperación así como la planificación del docente de las labores de los grupos. Esta dimensión admite conocer el punto de vista que tiene el conjunto de alumnos con respecto al ajuste de los trabajos en grupo que prepara el conjunto de Miraflores. En concreto, exploramos de los trabajos cooperativos que propone el profesorado, si la complejidad, tutorización, coordinación y cantidad son congruentes con la adquisición de aprendizajes consistentes. A su vez tener en cuenta los criterios utilizados para ordenar los grupos, nos interesamos por

saber acerca de la opinión que los estudiantes tienen del uso de criterios para organizar los equipos de trabajo. Hacemos una serie de preguntas acerca de los criterios que hemos de utilizar para organizar los grupos —si han de ser personales o académicos - , su estabilidad temporal - por actividad, anual, cuatrimestral, semanal - por su composición - heterogénea u homogénea—. En este ámbito temático, también es de interés, investigar el valor que se le da al conjunto de estudiantes en función al menester del coordinador de grupo, así como la cantidad adecuada de integrantes con los que se conformará el grupo de trabajo, por último se establecen las normas de trabajo.

En el siguiente apartado nos ocupamos de la regulación interna del grupo, a través de preguntas de opinión al conjunto de estudiantes con respecto a la presencia de alguna norma explícita que ayude a la dinámica de funcionamiento del grupo. Concretamente, indagamos si la reglamentación ha de ser diseñada por el alumnado, el profesorado o, en todo caso, por la convergencia de ideas de ambos grupos p.98.

García , González y Mérida (2012) Es la planificación del trabajo de grupo por parte del docente esta dimensión se basa en la opinión que tiene el alumnado respecto a los trabajos grupales que diseña el profesorado ; también explorar la valoración del alumnado en relación a la necesidad del coordinador del grupo es necesario las normas de los grupos nos ocupamos de la relación interna del grupo , si han las normas ha de ser diseñadas por el profesorado, por el profesora , por el alumnado o negociadas entre ambos agentes p 98.

Dimensión 3: Funcionamiento de los grupos de trabajo

García, González y Mérida (2012, p.98) Funcionamiento de la parte interna del grupo, en donde se incluyen preguntas relacionadas con el conjunto secuencial de acciones y actividades que se han llevado a cabo durante el proceso del trabajo en grupo. Prestamos especial interés por las tareas o fases que el estudiante asume con anterioridad para la elaboración del producto grupal o resultado, el cual, por lo general,

se pragmática en un trabajo académico o documento, asimismo en la eficiencia del trabajo en grupo que nos permite saber más de las condiciones internas y externas del grupo en las que se generan unos mejores niveles de producción y rendimiento. Preguntamos al estudiante por aquellos requisitos que benefician buenos logros dentro de la eficacia grupal, haciendo referencia al ámbito de la evaluación. Adjuntamos preguntas que hacen referencia a la discriminación en la evaluación de los diferentes aportes personales, la ponderación en la calificación final del trabajo en grupo, la evaluación entre iguales, la información de los criterios empleados y la inclusión de la autoevaluación de los estudiantes.

Según el autor nos interesamos por las tareas que asume el estudiante en la elaboración del resultado a producto grupal que permite conocer las condiciones externas e internas del grupo preguntamos el estudiante por los requisitos que favorecen logros elevados en el trabajo grupal.

1.4. Formulación del problema

Problema general

¿Cuál es la dimensión predominante del trabajo cooperativo de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017?

Problema específico

¿Cuál es el indicador predominante dentro de la dimensión generalidades sobre el trabajo en grupo de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017?

¿Cuál es el indicador predominante dentro de la dimensión organización del trabajo en grupo de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017?

¿Cuál es el indicador predominante dentro de la dimensión funcionamiento de los grupos de trabajo de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017?

1.5. Justificación del estudio

Justificación práctica

Desde este punto de vista, el estudio aportará elementos de juicio válidos para que los docentes adopten medidas de capacitación en materia del uso de la metodología del aprendizaje cooperativo y junto a ello prevenir la formación de personas con problemas de socialización, y por el contrario lograr personas con habilidades sociales que le permitan alcanzar el éxito integral a través del aprendizaje cooperativo y sus variadas estrategias. Este estudio aporta elementos de juicios válidos para que los docentes adopten medidas de capacitación mediante el método de aprendizaje cooperativo prevenir la formación de personas con problemas de socialización, lograr personas con habilidades sociales que le permitan alcanzar el éxito a través del aprendizaje cooperativo.

Justificación teórica

Desde este punto de vista, el presente estudio aportará conceptos y definiciones; elementos, características y ventajas del uso del método de aprendizaje cooperativo durante el proceso educativo de enseñanza – aprendizaje con los alumnos. Por lo tanto, a través del marco teórico analizado y consultado nos ayudará adquirir una mayor información de cómo trabajar cooperativamente, y junto a ello desarrollar las habilidades sociales adecuadas en nuestros estudiantes con la finalidad de generar aprendizajes significativos. El presente estudio aportará concretas definiciones, elementos ventajas del uso del método e aprendizaje cooperativo a través del marco teórico nos ayudará adquirir una mayor información como trabajar cooperativamente desarrollando las habilidades sociales de nuestros estudiantes.

Justificación Metodológica

Desde esta perspectiva, el estudio aportará una metodología válida para el uso y aplicación del método de aprendizaje cooperativo en las aulas de clase, el cual, contribuirá, a través del trabajo cooperativo en los diferentes grupos organizados, a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

1.6. Hipótesis

Hipótesis general

La dimensión predominante del trabajo cooperativo de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017, es la organización del trabajo de grupo.

Hipótesis específicas

El indicador predominante dentro de la dimensión generalidades sobre el trabajo en grupo de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017, es la utilidad del trabajo en grupo para su formación.

El indicador predominante dentro de la dimensión organización del trabajo en grupo de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017, es la planificación de trabajo de grupos por parte de los profesores.

El indicador predominante dentro de la dimensión funcionamiento de los grupos de trabajo de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017, es la eficacia del trabajo en grupo.

1.7. Objetivos

Objetivo general

Determinar la dimensión predominante del trabajo cooperativo de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017.

Objetivos Específicos

Establecer el indicador predominante dentro de la dimensión generalidades sobre el trabajo en grupo de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017.

Establecer el indicador predominante dentro de la dimensión organización del trabajo en grupo de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017.

Establecer el indicador predominante dentro de la dimensión funcionamiento de los grupos de trabajo de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017.

II. Método

2.1 Paradigmas de investigación:

Según Meza (2015), El modelo positivista es una corriente de pensamiento cuyo origen se suele dar a los diseños realizados por Auguste Comte, las cuales no acepta como válidos otros conocimientos, sino solo a aquellos provienen de las ciencias empíricas. Se nota tanta influencia de Comte, es ahí donde radica su importancia, en la que algunos autores coinciden que el comienzo del positivismo se dio con la publicación de su obra “Curso de filosofía positiva”. Sin embargo, otros autores indican que algunos de los conceptos positivistas se asignan al filósofo británico David Hume y al filósofo francés Saint-Simon.

El paradigma de investigación es sin duda positivista que es una corriente de método científico esto surge como historia desde tiempos antiguos de la Edad Antigua donde Aristóteles da uso de su conocimiento de las cosas mediante la observación. Actualmente se toma como un paradigma una ciencia más complejo de definir Comte usa sus ideas filosóficas resaltando la importancia del método y de la ciencia que tiene como finalidad en mejorar la regeneración moral de la sociedad.

2.2. Enfoque de investigación

Según Sánchez y Reyes (2015) sostuvo que la orientación cuantitativa hace uso de la recolección y el análisis de datos para responder preguntas de investigación y de esa manera probar hipótesis, que son planteadas previamente por el investigador, y se aplica mediante la medición numérica, que se da por el uso de la estadística a través del conteo y frecuentemente, que permite establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población.

Sostuvo que es un método cuantitativo porque se da a través de la observación empírica que son informaciones dadas por los científicos, esto se relaciona con los datos cuantitativos al ser mostrados de forma numérica, esto implica que la investigación cuantitativa se realice preguntas concretas y de las respuestas de los participantes se realizará las encuestas dentro de eso se obtiene una muestra. Este método se detalla al lograr un resultado que se puede extender a una población mucho mayor que a la muestra limitada.

2.3. Tipo de investigación

Según Sánchez y Reyes (2015) sostuvo que la investigación sustantiva se divide en dos: la sustantiva descriptiva y la sustantiva explicativa. Esta investigación será enfocada a la primera, que trata del estudio de los fenómenos tal y como se presenta en la realidad, encontrando sus características.

Aquí se da mención a la investigación sustantiva que es aquella que se define a responder a los problemas del conocimiento científico orientada a describir, explicar y anunciar la realidad en búsqueda de principios y leyes generales que permita organizar una teoría científica. Se divide en dos partes que son sustantiva descriptiva y sustantiva explicativa. Dentro de esta investigación científica corresponde a la investigación sustantiva descriptiva que está orientada al estudio de los fenómenos tal y como se presentan en la realidad en sí consiste en describir una investigación científica.

2.4. Método de investigación

El método es hipotético deductivo, según Sánchez y Reyes (2015, p.59),

Es la parte de una hipótesis plausible como consecuencia de sus inferencias del conjunto de datos empíricos o de principios y leyes más generales. En el primer caso se arriba a la hipótesis mediante procedimientos inductivos y en el segundo caso mediante procedimientos deductivos. Es propio de las investigaciones cuantitativas que han sido empleadas con éxito en las ciencias naturales y factuales y que además se aplica en las ciencias sociales y humanas.

Sostuvo que el método deductivo a las preguntas dadas a la investigación se deriva a una hipótesis, estas se someten a una prueba de investigación. Donde se medirá las variables en este caso solo una analizando sacando conclusiones.

2.5. Diseño de investigación

Diseños no experimentales

Según Sánchez y Reyes (2015) Diseño no experimental de corte transversal descriptivo explicativo es la forma más elemental de investigación a la que puede recurrir un investigador. Algunos estudiosos no lo consideran propiamente cuando un tipo de investigación científica en este diseño el investigador busca y reconoce la información contemporánea con respecto a una situación previamente determinada (objeto de estudio), no presentándose la administración o control de un tratamiento.

Sostuvo que es un diseño no experimental basada en a la realidad de las variables sin ninguna intervención directa del investigador tratando en no manipular intencionalmente las variables independientes. Estos diseños se dividen en transversales y longitudinales. Dentro de esta investigación científica corresponde a la línea transversal que se explicara en el siguiente subtítulo.

Corte transversal

Hernández, Fernández, y Baptista, (2014, p. 151) define el corte transversal de la investigación como: “La recolección de datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como tomar una fotografía de algo que sucede”.

Según el autor define al corte transversal como aquellas que se realizan a través de la observación dado en un solo momento único teniendo como propósito en describir las variables y analizarlas su incidencia. Dentro de los diseños transversales se dividen en: descriptivos y correlacionales. Dentro de esta investigación científica corresponde al diseño descriptivo.

Descriptivo, explicativo

Según Sánchez y Reyes (2015) el diseño descriptivo tiene como objetivo indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población. El procedimiento consiste en ubicar en una o diversas variables a un grupo de personas u otros seres.

Según Sánchez y Reyes (2015, p.46): A nivel explicativo estudiamos aquellas situaciones o realidades en un momento dado con el fin de identificar aquellos factores relacionados con la variable en estudio y explicativo porque nos permite determinar cuál es el factor que predominante en el trabajo cooperativo. Como se acaba de mencionar el diseño descriptivo de esta investigación que corresponde se entiende por aquellas que se observan y se describen las características de las variables en un momento determinado por ejemplo: Habilidades Sociales en los estudiantes de la facultad de Ingeniería de la universidad del Callao.

2.6 Variables

Definición conceptual:

García, González y Mérida (2012, p. 89) Citan a Cabrera, Colbeck y Terenzini, (2001, p.327) que refiere que el trabajo cooperativo requiere de una planificación detallada y rigurosa de la intervención para conseguir las condiciones idóneas que precisa esta metodología, condiciones que, en la institución universitaria, no siempre tienen lugar.

Definición operacional:

La variable trabajo cooperativo está conformado por tres dimensiones la primera denominada generalidades sobre el trabajo en grupo, conformado por dos indicadores y once ítems, la segunda dimensión organización del trabajo en grupo, los indicadores son tres y los ítems diecisiete, la tercera dimensión funcionamiento de los grupos de trabajo, consta de dos indicadores y diecisiete ítems, corresponden a una escala ordinal, cuyos valores para la interpretación son: 1= Total desacuerdo y 5= totalmente de acuerdo.

Tabla 1
Operacionalización de la variable trabajo cooperativo.

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala
Generalidades sobre el trabajo en grupo	Concepción del trabajo en grupo.	1. Un buen método para desarrollar mis competencias sociales: argumentación, diálogo, capacidad de escucha, debate, respeto a opiniones discrepantes... 2. Una oportunidad para conocer mejor a mis compañeros/as 3. Una forma de comprender mejor los conocimientos 4. Una manera de compartir el volumen de trabajo total 5. Una manera de facilitar la preparación de los exámenes 6. Exponer y defender mis ideas y conocimientos ante otras personas 7. Sentirme parte activa de mi propio proceso de aprendizaje	Escala Ordinal 1= Total desacuerdo 5= totalmente de acuerdo.
	Utilidad del trabajo en grupo para su formación.	8. Entender los conocimientos e ideas de los compañeros y compañeras 9. Comprender la importancia del trabajo coordinado en mi futuro profesional como docente 10. Llegar a acuerdos ante opiniones diferentes 11. Buscar información, investigar y aprender de forma autónoma	
	Planificación del trabajo de los grupos por parte del profesorado	12. La cantidad de trabajos de grupo solicitados se adecuan a la carga lectiva del curso 13. El nivel de dificultad de los trabajos de grupo es el adecuado para nuestra formación 14. Existe coordinación entre los trabajos de grupo solicitados en las distintas asignaturas 15. La asistencia a clases prácticas resuelve las dudas que me surgen en la elaboración del trabajo en grupo	
Organización del trabajo en grupo	Criterios para organizar los grupos	16. Realizarla el alumnado aplicando criterios de amistad 17. Realizarla el alumnado aplicando criterios académicos 18. Realizarla el profesorado aplicando criterios académicos 19. Tener una composición diversa de los miembros del grupo (edad, sexo, formación, experiencias...) 20. Ser estable a lo largo de la asignatura, cuatrimestre, curso 21. Modificarse para la realización de diferentes actividades en una misma asignatura 22. Incorporar el nombramiento de un coordinador o coordinadora de grupo 23. Tener un número de participantes (indica en el cuadro en blanco el número que te parezca más oportuno)	
	Normas de los grupos	24. No debe existir ninguna norma 25. Deben existir normas, pero establecidas por el alumnado 26. Deben existir normas, pero establecidas por el profesorado 27. Deben ser negociadas entre el profesorado y el alumnado 28. Deben estar recogidas en un documento donde se concreten las responsabilidades que asume el grupo	

- Funcionamiento de los grupos de trabajo**
- Funcionamiento interno de los grupos*
29. Deben definir los roles que van a desempeñar cada una de las personas que constituyen el grupo
 30. Deben incluir las consecuencias que tendrían para los participantes no cumplir los compromisos asumidos
 31. Deben concretar el horario y lugar de las reuniones
 32. Deben incluir la obligatoriedad de asistir a las reuniones
 33. Nos reunimos al inicio para planificar los diferentes pasos que tenemos que realizar
 34. Consultamos la documentación básica aportada por el profesor/a
 35. Realizamos búsqueda de información en diferentes fuentes (internet, biblioteca,...)
 36. Tomamos decisiones, de forma consensuada, para garantizar la coherencia global del trabajo de grupo
 37. Durante la realización del trabajo hacemos “puestas en común” para que todo el grupo conozca lo que los demás están haciendo y tengamos buena idea de la marcha de la actividad
 38. Participamos equitativamente todos los componentes del grupo
 39. Lo evaluamos y hacemos propuestas de mejora
 40. El profesorado facilita unas pautas claras de las actividades grupales a desarrollar
 41. Las actividades planteadas por el profesorado requieren que haya análisis, debate, reflexión y crítica
 42. El profesorado supervisa el trabajo del grupo
 43. El profesorado controla la asistencia regular a clase
 44. Los trabajos se valoran adecuadamente en la calificación global de la asignatura
- Eficacia del trabajo grupal :*
45. El profesorado nos informa previamente sobre los criterios de evaluación de la actividad de grupo
 46. El profesorado evalúa los diferentes niveles de participación de cada uno de los miembros del grupo
 47. Se incorpora la autoevaluación de cada alumno/a en la evaluación global del grupo
 48. Nos evaluamos los miembros del grupo unos a otros
 49. El profesorado le asigna al trabajo de grupo un peso importante en la calificación final de la asignatura

2.7. Población y muestra

La presente investigación cuenta con una población constituida por 103 los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017.

Según Monje (2012), la población en un estudio o investigación no siempre está enfocado a la definición de tipo demográfico: grupo de individuos ubicados en una área geográfica determinada, claramente definida.

Tabla 2

Población de los grupos de trabajo de los estudiantes de la facultad de educación universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017.

Turno	Ciclo	Cantidad
Mañana	II	23
Mañana	II	20
Mañana	III	22
Noche	IV	20
Noche	VII	18
TOTAL		103

La investigación hará uso de población censal porque todos los sujetos de la población serán encuestados, en este acaso 103 estudiantes. Según Arias (2012, p. 33) que a diferencia de la encuesta por muestreo, el censo busca recabar información acerca de la totalidad de una población.

2.8. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnica Encuesta

De acuerdo a Gómez (2006) la encuesta “es aquella técnica que permite recopilar información mediante un cuestionario que es elaborado previamente por el investigador, para conocer la valoración y el criterio de los encuestados sobre un determinado asunto”. (p.26).

Instrumento cuestionario

Al respecto Hernández, Fernández y Baptista (2010, p. 217), explica que “tal vez sea el instrumento más utilizado para recolectar los datos, consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir”.

Ficha Técnica.

Nombre : Cuestionario de trabajo cooperativo.

Autores : M^a del Mar García Cabrera, Ignacio González López, Universidad de Córdoba

Significación: El trabajo cooperativo está conformado por tres dimensiones la primera denominada generalidades sobre el trabajo en grupo, conformado por dos indicadores y once ítems, la segunda dimensión organización del trabajo en grupo, los indicadores son tres y los ítems diecisiete, la tercera dimensión funcionamiento de los grupos de trabajo, consta de dos indicadores y diecisiete ítems, corresponden a una escala ordinal, cuyos valores para la interpretación son: 1= Total desacuerdo y 5= totalmente de acuerdo.

Administración: Individual o colectiva.

Duración : 50 minutos

Aplicación : El ámbito propio de aplicación personas mayores de 18 años, docentes o universitarios

Tipificación: Se han elaborado baremos para cada una de las escalas obligatorios a fin de contar con elementos formativos de comparación por si alguna vez fueren necesarios.

os baremos o categorías son producto del promedio del ítem en cada una de las variables o dimensiones, dicho puntaje se clasificó según la tabla anterior para su interpretación cualitativa. Así mismo, los puntos de corte son el percentil 50% y 75% de los rangos originales del cuestionario, con la finalidad de garantizar la existencia de casos en los tres niveles propuestos.

Validez y confiabilidad Validez Según Hernández (2014) la validez es el “grado en que un instrumento refleja un dominio específico de lo que se mide”. (p.200) Para realizar su validación por jueces se somete bajo el criterio de tres expertos en el tema, dos temáticos y un metodológico.

Tabla 3

Resultados de la validez de instrumentos por juicio de expertos

Expertos de la validación de instrumentos	Situación del instrumento
Dr. Díaz Manrique, Jimmy	DNI : 25713875 Aplicable
Dr. Ocaña Fernández Yolvi Javier	DNI: 40043433 Aplicable
Dr. Núñez Lira Luis Alberto	DNI: 08012101 Aplicable

Confiabilidad

Según Hernández (2014) la confiabilidad es el “grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes”. (p.200).

Tabla 4

Fiabilidad de los instrumentos

Variable	Alfa de Cronbach	N de elementos
Trabajo cooperativo	0.913	48

Fuente: Base de datos

El cuestionario presenta una alta fiabilidad y coherencia interna.

2.9 Métodos de análisis de datos

Se realizará a través del programa estadístico IBM SPSS Statistics 23, Para la confiabilidad del instrumento se utilizó: El Alpha de Cronbach y el análisis confirmatorio de ítem a partir del cuestionario. Para la normalidad de los datos se utiliza la prueba de la normalidad de Kolmogórov-Smirnov como prueba de decisión estadística, Para los resultados se ha utilizado estadísticos descriptivos e inferenciales. Y para prueba de hipótesis se utilizará la regresión logística o regresión lineal.

2.10. Aspectos éticos

La información recogida respeta la autoría donde se extrae. Las muestras elegidas responden a la naturaleza del tema.

III. Resultado

3.1. Resultados Descriptivos

Tabla 5

Trabajo cooperativo de los estudiantes de la facultad de educación universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao -2017.

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Malo	2	2%
Regular	49	48%
Bueno	52	50%
Total	103	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes

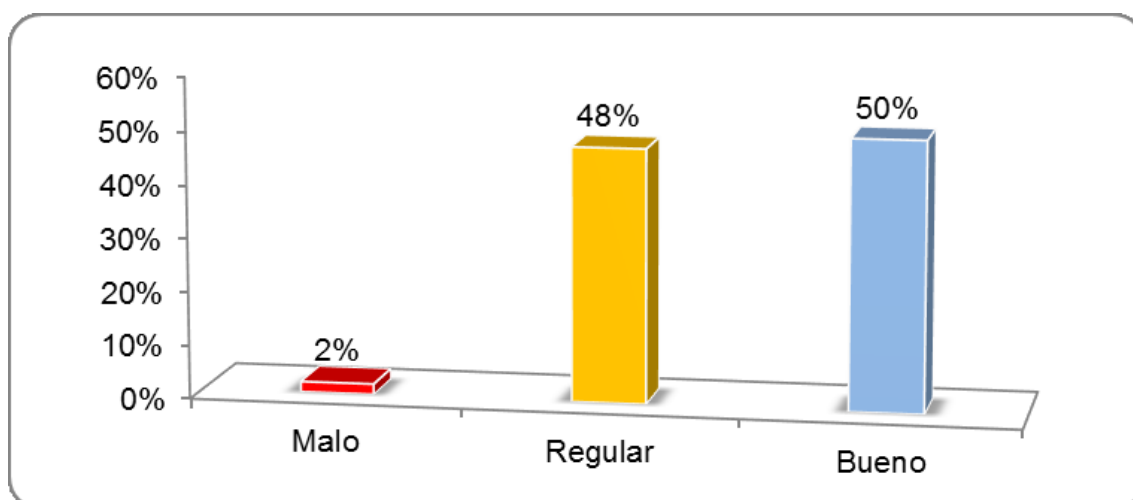


Figura 1. Trabajo cooperativo de los estudiantes de la facultad de educación universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao -2017.

Interpretación:

De la tabla y figura 1, se observa que el 50% de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao consideran que el trabajo cooperativo es bueno, mientras que el 2% de los mismos consideran que el trabajo cooperativo es malo.

Tabla 6

Generalidades sobre el trabajo en grupo en los estudiantes de la facultad de educación universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Malo	2	2%
Regular	39	38%
Bueno	62	60%
Total	103	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes

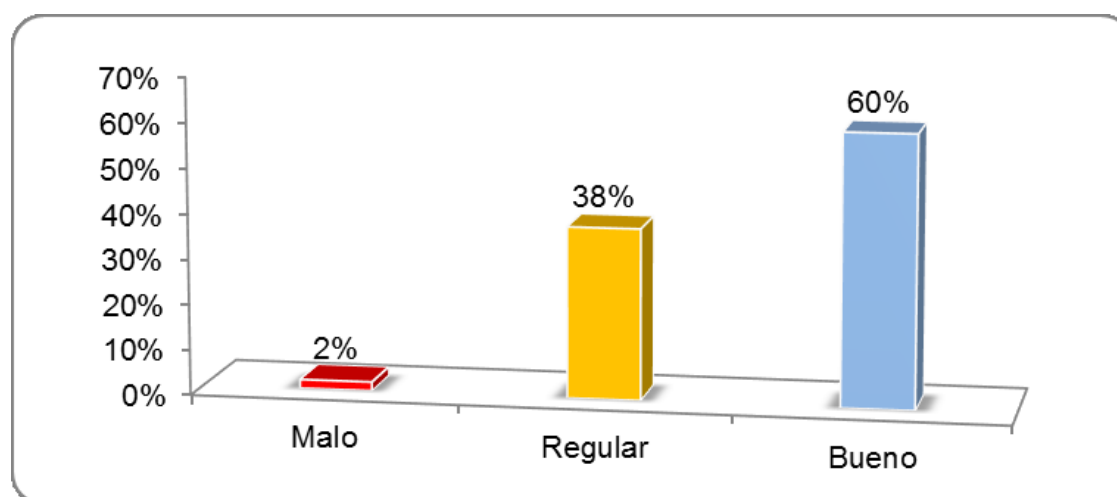


Figura 2. Generalidades sobre el trabajo en grupo los estudiantes de la facultad de educación universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima – Callao.

Interpretación:

De la tabla y figura 2, se observa que el 60% de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima – Callao, consideran que las generalidades sobre el trabajo en grupo son buenas, mientras que el 2% de los mismos consideran que las generalidades sobre el trabajo en grupo son malas.

Tabla 7

Organización del trabajo en grupo en los estudiantes de la facultad de educación universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Malo	4	4%
Regular	68	66%
Bueno	31	30%
Total	103	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes

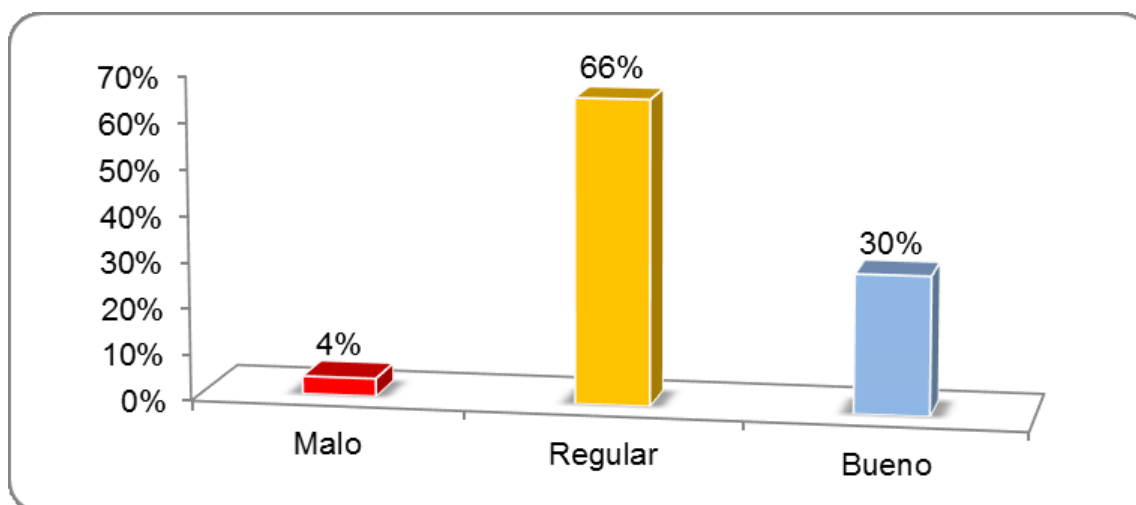


Figura 3. Organización del trabajo en grupo en los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima – Callao.

Interpretación:

De la tabla y figura 3, se observa que el 66% de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima – Callao, consideran que la organización del trabajo en grupo es regular, mientras que el 4% de los mismos consideran que la organización del trabajo en grupo es malo.

Tabla 8

Funcionamiento de los grupos de trabajo en los estudiantes de la facultad de educación universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Malo	2	2%
Regular	24	23%
Bueno	77	75%
Total	103	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes

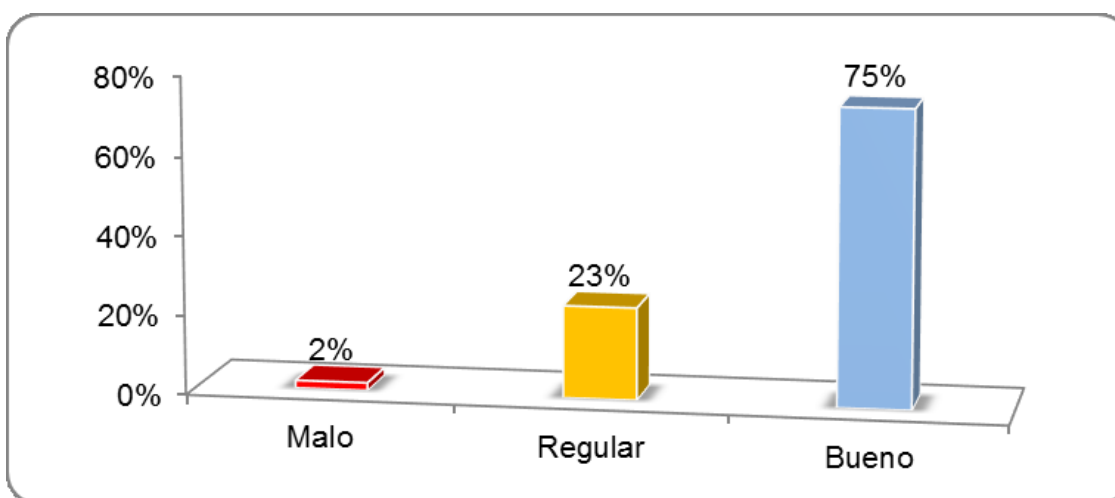


Figura 4. Funcionamiento de los grupos de trabajo los estudiantes de la facultad de educación universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao

Interpretación:

De la tabla y figura 4, se observa que el 75% de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017, consideran que el funcionamiento de los grupos de trabajo son buenos, mientras que el 2% de los mismos consideran que el funcionamiento de los grupos de trabajo son malos.

3.2. Prueba de Hipótesis

La contrastación de las hipótesis se probó mediante la regresión logística, debido a que según la prueba de normalidad de datos dos de las dimensiones no presenta normalidad en los datos, ya que su valor “p” es menor al valor de significación teórica $\alpha = 0.05$.

Tabla 9

Prueba de normalidad de los datos

Variable / dimensión	Kolmogorov-Smirnov			Resultado
	Estadístico	gl	Sig.	
Trabajo cooperativo	,080	103	0,097	Normal
Generalidades sobre el trabajo en grupo	,084	103	0,072	Normal
Organización del trabajo en grupo	,111	103	0,003	No normal
Funcionamiento de los grupos de trabajo	,097	103	0,018	No normal

Fuente: Base de datos

Se utilizó la prueba de normalidad de Kolmogorov – Smirnov ya que el tamaño de la muestra es considerada como grande (103 encuestas).

3.2.1. Hipótesis general

i. Hipótesis de Investigación

La dimensión predominante del trabajo cooperativo los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017, es la organización del trabajo de grupo.

ii. Hipótesis Estadística

H_0 : No existen diferencias en las dimensiones del trabajo cooperativo de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima – Callao 2017.

H₁ : Existen diferencias en las dimensiones del trabajo cooperativo de los estudiantes de la facultad de educación universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017.

iii. Nivel de Significación

El nivel de significación teórica es $\alpha = 0.05$, que corresponde a un nivel de confiabilidad del 95%.

iv. Función de Prueba

Se realizó por medio de la regresión logística ya que al menos una de las dimensiones no presenta normalidad en los datos (ver tabla 5). Además, el predominante (o factor/indicador que aporta más) es el coeficiente de la regresión logística con mayor valor sin tomar en cuenta el signo (es decir, en valor absoluto).

El coeficiente de la regresión logística, muestra el peso que tiene cada factor (dimensión o indicador) sobre la variable, ello significa que, cuando el coeficiente es más grande el peso sobre la variable también es grande, caso contrario, si el coeficiente es pequeño el peso sobre la variable también es pequeña, o dicho de otra manera, un coeficiente alto incrementa la probabilidad de que un encuestado (o evaluado) tenga un nivel bajo en la variable respecto a otro encuestado (o evaluado) que tenga un nivel alto en la variable.

Por otro lado, el valor de odds ratio $\langle \text{Exp}(B) \rangle$ muestra si el factor (o indicador) es protectora o de riesgo. Protectora si $\text{Exp}(B)$ es menor a 1, riesgo si $\text{Exp}(B)$ es mayor a 1, siempre y cuando cumpla en que la unidad no esté incluida en el intervalo de confianza del $\text{Exp}(B)$.

v. Regla de decisión

Rechazar H_0 cuando la significación observada " p " de los coeficientes del modelo logístico es menor que α .

No rechazar H_0 cuando la significación observada " p " de los coeficientes del modelo

logístico es mayor que α .

vi. Cálculos

Tabla 10

Coefficientes de la regresión logística de las dimensiones del trabajo cooperativo de los estudiantes de la facultad de educación universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017

Indicador	B	Error estándar	Sig.	Exp(B)	95% C.I. para EXP(B)	
					Inferior	Superior
Generalidades sobre el trabajo en grupo	0,926	0,543	0,088	2,524	0,871	7,314
Organización del trabajo en grupo	-0,945	0,568	0,096	0,389	0,128	1,184
Funcionamiento de los grupos de trabajo	0,001	0,498	0,999	1,001	0,377	2,657

Fuente: Base de datos

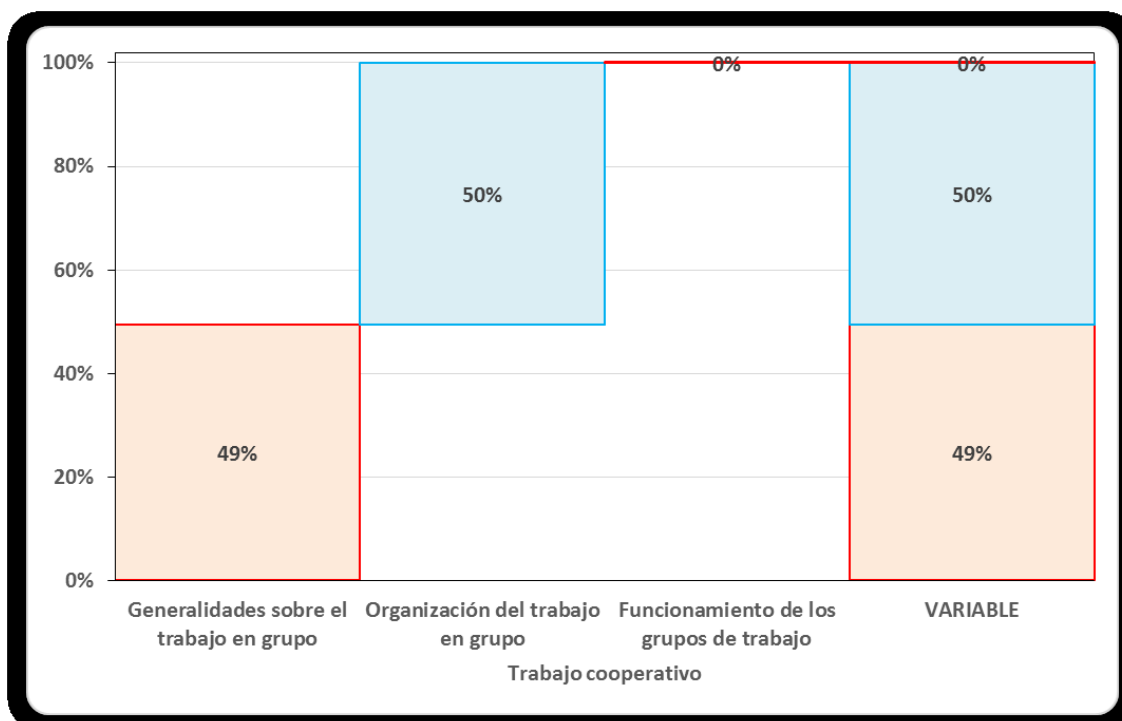


Figura 5. Pesos de las dimensiones del trabajo cooperativo de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017.

La dimensión de mayor peso es la organización del trabajo en grupo, pero que ésta a su vez no es significativa estadísticamente.

vii. Conclusión

Como el valor de significación observada (Sig.) es menor al valor de significación teórica $\alpha = 0.05$ en todas las dimensiones, no se rechaza la hipótesis nula. Por consiguiente no existen diferencias en las dimensiones del trabajo cooperativo de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017.

Por lo tanto, se rechaza la hipótesis general de investigación.

3.2.2. Primera Hipótesis específica

i. Hipótesis de Investigación

El indicador predominante dentro de la dimensión generalidades sobre el trabajo en grupo de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017.

ii. Hipótesis Estadística

H₀ : No existen diferencias en los indicadores de la dimensión generalidades sobre el trabajo en grupo de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017.

H₁ : Existen diferencias en los indicadores de la dimensión generalidades sobre el trabajo en grupo de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017

iii. Nivel de Significación

El nivel de significación teórica es $\alpha = 0.05$, que corresponde a un nivel de confiabilidad del 95%.

iv. Función de Prueba

Se realizó por medio de la regresión logística ya que al menos una de las dimensiones no presenta normalidad en los datos (ver tabla 5). Además, el predominante (o factor/indicador que aporta más) es el coeficiente de la regresión logística con mayor valor sin tomar en cuenta el signo (es decir, en valor absoluto).

El coeficiente de la regresión logística, muestra el peso que tiene cada factor (dimensión o indicador) sobre la variable, ello significa que, cuando el coeficiente es más grande el peso sobre la variable también es grande, caso contrario, si el coeficiente es pequeño el peso sobre la variable también es pequeña, o dicho de otra manera, un coeficiente alto incrementa la probabilidad de que un encuestado (o evaluado) tenga un nivel bajo en la variable respecto a otro encuestado (o evaluado) que tenga un nivel alto en la variable.

Por otro lado, el valor de odds ratio $\langle \text{Exp}(B) \rangle$ muestra si el factor (o indicador) es protectora o de riesgo. Protectora si $\text{Exp}(B)$ es menor a 1, riesgo si $\text{Exp}(B)$ es mayor a 1, siempre y cuando cumpla en que la unidad no esté incluida en el intervalo de confianza del $\text{Exp}(B)$.

v. Regla de decisión

Rechazar H_0 cuando la significación observada " p " de los coeficientes del modelo logístico es menor que α .

No rechazar H_0 cuando la significación observada " p " de los coeficientes del modelo logístico es mayor que α .

vi. Cálculos

Tabla 11

Coefficientes de la regresión logística de los indicadores de las generalidades sobre el trabajo en grupo de los estudiantes de la facultad de educación universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017.

Indicador	B	Error estándar	Sig.	Exp(B)	95% C.I. para EXP(B)	
					Inferior	Superior
Concepción del trabajo en grupo	0,437	0,380	0,251	1,548	0,735	3,260
Utilidad del trabajo en grupo para su formación	-0,257	0,352	0,466	0,774	0,388	1,543

Fuente: Base de datos

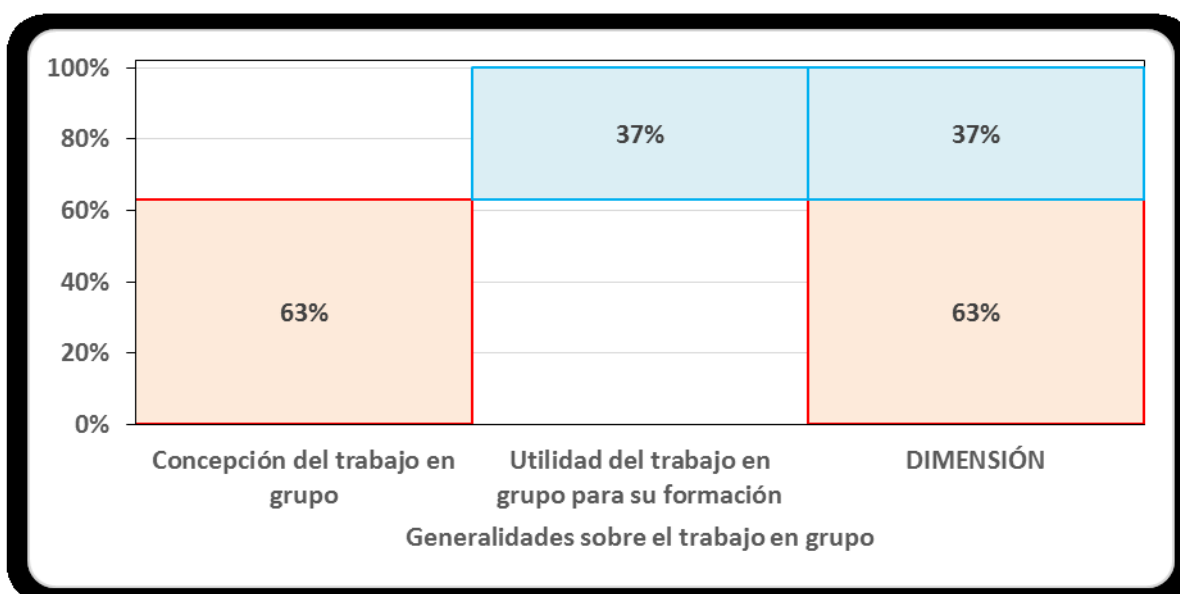


Figura 6. Pesos de los indicadores de las generalidades sobre el trabajo en grupo de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017. El indicador de mayor peso es la concepción del trabajo en grupo, pero que ésta a su vez no es significativa estadísticamente.

vii. Conclusión

Como el valor de significación observada (Sig.) es mayor al valor de significación teórica $\alpha = 0.05$ en todos los indicadores, no se rechaza la hipótesis nula. Por consiguiente no existen diferencias en los indicadores de las generalidades sobre el trabajo en grupo de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017.

Por lo tanto, se rechaza la primera hipótesis específica de investigación.

4.2.3. Segunda Hipótesis específica

i. Hipótesis de Investigación

El indicador predominante dentro de la dimensión organización del trabajo en grupo de los estudiantes de la facultad de educación universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017.

ii. Hipótesis Estadística

H₀ : No existen diferencias en los indicadores de la dimensión organización del trabajo en grupo de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017.

H₁ : Existen diferencias en los indicadores de la dimensión organización del trabajo en grupo de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017.

iii. Nivel de Significación

El nivel de significación teórica es $\alpha = 0.05$, que corresponde a un nivel de confiabilidad del 95%.

iv. Función de Prueba

Se realizó por medio de la regresión logística ya que al menos una de las dimensiones no presenta normalidad en los datos (ver tabla 5). Además, el predominante (o factor/indicador que aporta más) es el coeficiente de la regresión logística con mayor valor sin tomar en cuenta el signo (es decir, en valor absoluto).

El coeficiente de la regresión logística, muestra el peso que tiene cada factor (dimensión o indicador) sobre la variable, ello significa que, cuando el coeficiente es más grande el peso sobre la variable también es grande, caso contrario, si el coeficiente es pequeño el peso sobre la variable también es pequeña, o dicho de otra manera, un coeficiente alto incrementa la probabilidad de que un encuestado (o evaluado) tenga un nivel bajo en la variable respecto a otro encuestado (o evaluado) que tenga un nivel alto en la variable.

Por otro lado, el valor de odds ratio $\langle \text{Exp}(B) \rangle$ muestra si el factor (o indicador) es protectora o de riesgo. Protectora si $\text{Exp}(B)$ es menor a 1, riesgo si $\text{Exp}(B)$ es mayor a 1, siempre y cuando cumpla en que la unidad no esté incluida en el intervalo de confianza del $\text{Exp}(B)$.

v. Regla de decisión

Rechazar H_0 cuando la significación observada " p " de los coeficientes del modelo logístico es menor que α .

No rechazar H_0 cuando la significación observada " p " de los coeficientes del modelo logístico es mayor que α .

vi. Cálculos

Tabla 12

Coefficientes de la regresión logística de los estudiantes de la facultad de educación universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017.

Indicador	B	Error estándar	Sig.	Exp(B)	95% C.I. para EXP(B)	
					Inferior	Superior
Planificación del trabajo de los grupos por parte del profesorado	0,331	0,360	0,358	1,392	0,687	2,820
Criterios para organizar los grupos	-0,364	0,538	0,498	0,695	0,242	1,994
Normas de los grupos	-0,167	0,434	0,700	0,846	0,361	1,981

Fuente: Base de datos

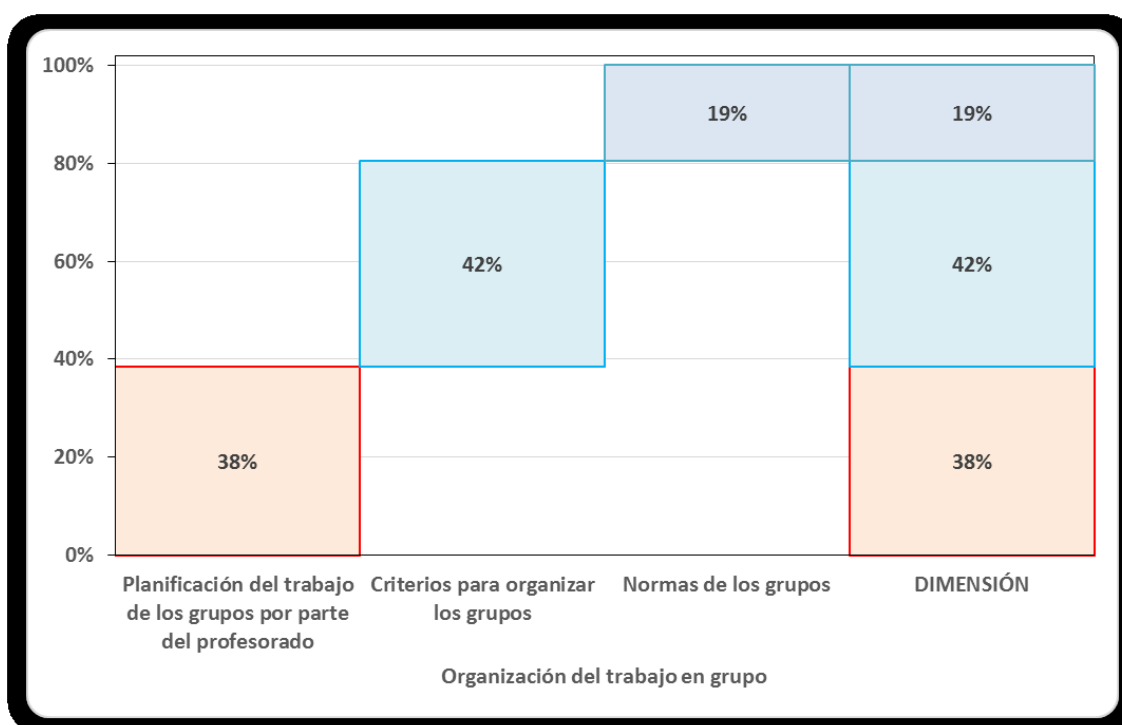


Figura 7. Pesos de los indicadores de la organización del trabajo en grupo de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017.

El indicador de mayor peso es los criterios para organizar los grupos.

vii. Conclusión

Como el valor de significación observada (Sig.) es mayor al valor de significación teórica $\alpha = 0.05$ en todos los indicadores, no se rechaza la hipótesis nula. Por consiguiente no existen diferencias en los indicadores de la organización del trabajo en grupo de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017.

Por lo tanto, se rechaza la segunda hipótesis específica de investigación.

3.2.4. Tercera Hipótesis específica

i. Hipótesis de Investigación

El indicador predominante dentro de la dimensión funcionamiento de los grupos de trabajo de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017, es la eficacia del trabajo en grupo.

ii. Hipótesis Estadística

H₀ : No existen diferencias en los indicadores de la dimensión funcionamiento de los grupos de trabajo de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017

H₁ : Existen diferencias en los indicadores de la dimensión funcionamiento de los grupos de trabajo de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017.

iii. Nivel de Significación

El nivel de significación teórica es $\alpha = 0.05$, que corresponde a un nivel de confiabilidad del 95%.

iv. Función de Prueba

Se realizó por medio de la regresión logística ya que al menos una de las dimensiones no presenta normalidad en los datos (ver tabla 5). Además, el predominante (o factor/indicador que aporta más) es el coeficiente de la regresión logística con mayor valor sin tomar en cuenta el signo (es decir, en valor absoluto).

El coeficiente de la regresión logística, muestra el peso que tiene cada factor (dimensión o indicador) sobre la variable, ello significa que, cuando el coeficiente es más grande el peso sobre la variable también es grande, caso contrario, si el coeficiente es pequeño el peso sobre la variable también es pequeña, o dicho de otra manera, un coeficiente alto incrementa la probabilidad de que un encuestado (o evaluado) tenga un nivel bajo en la variable respecto a otro encuestado (o evaluado) que tenga un nivel alto en la variable.

Por otro lado, el valor de odds ratio $\langle \text{Exp}(B) \rangle$ muestra si el factor (o indicador) es protectora o de riesgo. Protectora si $\text{Exp}(B)$ es menor a 1, riesgo si $\text{Exp}(B)$ es mayor a 1, siempre y cuando cumpla en que la unidad no esté incluida en el intervalo de confianza del $\text{Exp}(B)$.

v. Regla de decisión

Rechazar H_0 cuando la significación observada " p " de los coeficientes del modelo logístico es menor que α .

No rechazar H_0 cuando la significación observada " p " de los coeficientes del modelo logístico es mayor que α .

vi. Cálculos

Tabla 13

Coefficientes de la regresión logística de los indicadores del funcionamiento de los grupos de trabajo los estudiantes de la facultad de educación universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017.

Indicador	B	Error estándar	Sig.	Exp(B)	95% C.I. para EXP(B)	
					Inferior	Superior
Funcionamiento interno de los grupos	-1,029	0,510	0,044	0,357	0,131	0,972
Eficacia del trabajo grupal	1,403	0,549	0,011	4,066	1,387	11,919

Fuente: Base de datos

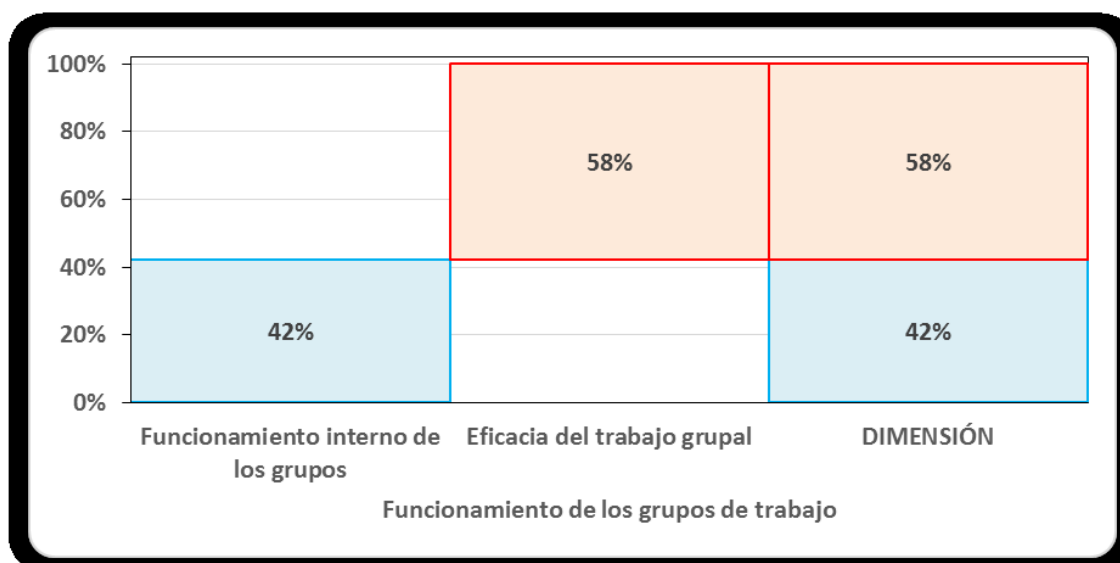


Figura 8. Pesos de los indicadores del funcionamiento de los grupos de trabajo de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017.

El indicador de mayor peso es la eficacia del trabajo grupal.

vii. Conclusión

Como el valor de significación observada (Sig.) es menor al valor de significación teórica $\alpha = 0.05$ en todos los indicadores, se rechaza la hipótesis nula. Por consiguiente existen diferencias en los indicadores del funcionamiento de los grupos de trabajo de

los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017.

A la luz de los resultados, el indicador eficacia del trabajo grupal ($B = 1.403$) presenta mayor coeficiente y por ende aporta más funcionamiento de los grupos de trabajo los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017. Así mismo, este indicador presenta un odds ratio ($\text{Exp}(B) = 4.066$), significando que es un indicador de riesgo y además significa que un estudiante tiene 4.066 de veces de posibilidad de presentar un mal funcionamiento de los grupos de trabajo de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017 respecto a otro estudiante con un buen funcionamiento de los grupos de trabajo por causa del indicador eficacia del trabajo grupal. Por lo tanto, se acepta la tercera hipótesis específica de investigación.

IV. Discusión

En los resultados descriptivos de la investigación se observa que el 50% de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao consideran que el trabajo cooperativo es bueno, respaldando a ello ,mencionamos a Ovejero (2012), en su tesis referente a *aprendizaje cooperativo: un eficaz instrumento de trabajo en las escuelas multiculturales y multiétnicas del siglo XXI, realizadas en la Universidad de Oviedo, Facultad de Psicología*, en cuyas conclusiones refieren que es complejo alcanzar la satisfactoria cohesión grupal en el aula e incluso conduce al fracaso escolar no obstante con gran esfuerzo y trabajo constante se desarrolló habilidades de interacción unos a otros en los trabajos en grupo, una adecuada utilización de técnicas de aprendizaje cooperativo como la mejor ruta para prevenir con eficacia la xenofobia y los problemas de desintegración social, llegando así alcanzar una alta cohesión grupal en el aula que es tan necesaria para un buen desarrollo escolar, pero para que tal participación sea realmente eficaz, los estudiantes deberán poseer un status social similar, en el presente estudio también se observa que el 60% de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima – Callao, consideran que las generalidades sobre el trabajo en grupo son buenas, quiere decir cuando la institución, los agentes educativos muestran compromiso para con sus estudiantes y ello refleja en ellos el buen ejemplo para trabajar en equipo es por ello que los estudiantes de la universidad muestran en gran porcentaje el muestran predisposición al trabajo integrado con participación responsable.

Hacemos mención a Guijarro (2014) en la investigación denominada: *Los equipos de alto rendimiento como instrumento de la gestión del conocimiento en las organizaciones del sector público*: Los equipos de alto rendimiento son un instrumento para la participación de las personas y otros grupos de interés, así como para creación de conocimiento en las organizaciones del sector público español; El impacto de los equipos de alto rendimiento en los grupos de interés afectos a las organizaciones del sector público español como complemento a ello en la investigación realizada se

observa que el 66% de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima – Callao, consideran que la organización del trabajo en grupo es regular con tendencia a bueno, quiere decir que los estudiantes podrían conformar grupos de estudio, grupos de investigación y porque no grupos de alto rendimiento que contribuya a su formación profesional y a la comunidad científica.

Por los resultados anteriormente detallados se afirma que no existen diferencias en las dimensiones del trabajo cooperativo de los estudiantes de la facultad de educación, Pues según Ovejero (1999) el trabajo cooperativo es considerado como una estrategia de gestión y como tal, sus dimensiones son procedimiento que poseen la misma relevancia ya que se trata de una serie de procesos que juntos nos generan la consecución de objetivos, sin que uno sea más importante que el anterior, como refiere Ruiz (2012) en su tesis titulada *La influencia del trabajo cooperativo en el aprendizaje del área de economía en la enseñanza de la secundaria*, el método cooperativo se rige como fórmula eficaz para el aprendizaje de contenidos económicos, pero sobre todo constituye una herramienta fundamental para dotar al alumnado de habilidades sociales que, de otro modo, apenas ejercitará. Es necesario precisar que ello se alcanza con técnicas apropiadas por los que conducen la institución, para reformar esta idea los resultados de la investigación demuestran que en los estudiantes universitarios lo más importante es la organización del trabajo, los estudiantes tienen la habilidad de convocar, reunir, planificar diversas actividades políticas y académicas y ello debe ser potenciado por las autoridades y maestros de dicha casa superior de estudios para que cómo estudiantes o egresados siempre aporten a la institución.

En el presente trabajo como resultado se observa que el 75% de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito

Lima - Callao, 2017, consideran que el funcionamiento de los grupos de trabajo son buenos, mejor explicado las reuniones convocadas, los documentos, la búsqueda de información, la toma de decisiones, la participación constante hace que las diversas actividades se lleven a cabo es así que Medrano, Osuna y Garibay (2015) en su estudio: *La eficiencia del aprendizaje cooperativo en la enseñanza de la química en el nivel medio superior / the efficiency of cooperative learning in teaching chemistry at the high school level*. Concluye que a través de intervenciones cooperativas hace que incremente el rendimiento escolar de los estudiantes que fueron partícipes del grupo experimental, es por ello que las autoridades universitarias reforzar el trabajo cooperativo ya que los estudiantes tienen las habilidades.

Referimos a Velázquez (2013) en el trabajo de investigación: *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física de estudiantes universitarios en un estudio realizado docente donde ellos afirman* que el aprendizaje cooperativo mejora el clima de clase y el grado de satisfacción docente y discente. De hecho, son varios los profesores participantes en el estudio de caso múltiple los que comenzaron a introducir esta metodología en sus clases como consecuencia de su insatisfacción docente, para afirmar lo mencionado la investigación muestra que el indicador de mayor peso es la concepción del trabajo en grupo, que funciona en las aulas de clase en las diferentes actividades con reglas claras, con respeto entre unos y otros, es así que Velázquez (2013) hace mención a Laura quien comenzó a utilizar el aprendizaje cooperativo como una manera de facilitar la disciplina en clase y que lo sigue utilizando por los buenos resultados obtenidos asimismo el docente Quico va más lejos al afirmar que en su día llegó a plantearse abandonar la docencia por el estrés que le generaba, algo que ha cambiado con la aplicación de esta metodología. Esta mejora del clima de clase se traduce en la reducción de los conflictos interpersonales.

El indicador de mayor peso son los criterios para organizar los grupos de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos

del distrito Lima - Callao, 2017, es así que mencionamos a Bujaiico y Gonzales (2015) en su tesis Estrategias de enseñanza cooperativa, rompecabezas e investigación grupal en la que se observó todos los pasos de la estrategia de enseñanza cooperativa de rompecabezas. Sin embargo, en dos de las programaciones de sesiones de clase observadas se reconoció que, en la estrategia de enseñanza cooperativa de investigación grupal, las docentes no lograron seguir la secuencia didáctica de manera completa ya que no permitieron que los estudiantes escojan la forma de presentar su producto final, afectando la habilidad de toma de decisiones en los alumnos. Asimismo Fernández y Carbonero (2013) realizaron la investigación denominada “estrategias docentes en secundaria: una experiencia de aprendizaje cooperativo en Ciencias naturales” refiriendo que hay muchos aspectos en los que incide el Aprendizaje Cooperativo que influyen en el crecimiento personal del alumno. - Los estudiantes pueden motivarse por aprender si se les aporta los medios y estrategias adecuadas, como un clima positivo libre de miedos, en trabajos cooperativos, donde los alumnos se sienten cercanos y acogidos, tanto por sus compañeros como por sus profesores en la investigación se presenta como indicador de mayor peso es la eficacia del trabajo grupal, esto debido a que los estudiantes El profesorado facilita unas pautas claras, las actividades planteadas requieren que haya análisis, debate, reflexión y crítica, el profesor supervisa el trabajo del grupo, controla la asistencia regular a clase, informa previamente sobre los criterios de evaluación de la actividad de grupo, evalúa los diferentes niveles de participación de cada uno de los miembros del grupo, se incorpora la autoevaluación de cada alumno/a en la evaluación global del grupo por último realizamos las evaluaciones a cada uno de los integrantes entre unos os a otros.

V. Conclusiones

Primera: La dimensión predominante del trabajo cooperativo de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017 es la dimensión organización del trabajo en grupo, por tener mayor peso pero que ésta a su vez no es significativa estadísticamente.

Segunda: El indicador predominante de la dimensión generalidades sobre el trabajo en grupo de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017 es el indicador concepción del trabajo en grupo, pero que ésta a su vez no es significativa estadísticamente.

Tercera: El indicador predominante de la dimensión organización del trabajo en grupo de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017, es el indicador criterios para organizar los grupos.

Cuarta: El indicador predominante de la dimensión funcionamiento de los grupos de trabajo de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017, es el indicador eficacia del trabajo grupal.

VI. Recomendaciones

Primera: A los docentes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos se recomienda que al realizar actividades con trabajo cooperativo debemos estar pendiente en el Funcionamiento de los grupos de trabajo, puesto que si bien llegan el producto final no todos colaboran o cumplen las funciones asignadas.

Segunda: A los integrantes de cada equipo o grupo de trabajo es necesario conocer que este tipo de organización contribuye a la formación personal y será útil en el desenvolvimiento profesional.

Tercero: A los docentes y estudiantes que realizan trabajos colaborativos se recomienda establecer normas para dicha organización asimismo cada coordinador de grupo debe establecer y fomentar el cumplimiento de la norma para que funcione apropiadamente y se cumplan los objetivos.

VII. Referencias

- Andalucía J. (2009). Fragmento tomado de “Metodologías Participativas y Formación Virtual en las Organizaciones solidarias. 3113&folderId=67862&name=DLFE-3936.pdf.http://www.juntadeandalucia.es/institutodeadministracionpublica/comunidad/institutodeadministracionpublica/comunidad/c/document_library/get_file?p_l_id=45
- Arancibia, V. (2009). Manual de Psicología Educacional. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Arias, J. (2005). Aprendizaje cooperativo, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ausubel D y Otros (1998). Psicología Educativa. Un Punto de vista cognoscitivo. Editorial Trilla. 6ta. Edición. México.
- Beas, J. (2008). Enseñar a pensar para aprender mejor, Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Bermeosolo, B. (2007). Cómo aprenden los seres humanos: mecanismos psicológicos del aprendizaje. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Bonals, J. (2005): El trabajo en pequeños grupos en el aula. Barcelona. Grao, 2005.
- Bujaico, M, Y Gonzales, G.(2015): Estrategias de enseñanza cooperativa, rompecabezas e investigación grupal, en el desarrollo de habilidades sociales en quinto grado de educación primaria en una I.E.P. de Canto Grande- Pontificia Universidad Católica del Perú - Facultad de Educación.
- Burbano, G. (2008). Colombia. En C. García Guadilla (cord.). Pensamiento universitario latinoamericano (pp. 169-203), Caracas: IESALC – UNESCO CENDES /Bid
- Cabrera, A.F., Colbeck, C. L. y Terenzini, P.T. (2001). Developing performance indicators for assesing classroom teaching practices and student learning. Research in Higher Education, 42(3), 327-352.
- Challenges & Critical Issues in Higher Education. New Forum Press.
- Coll, y Solé (1990): «La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje», en C. Coll; J. Palacios, y A. Marchesi (eds.): Desarrollo psicológico y educación II. Madrid, Alianza editorial.

- Cuseo, J. (1997). Cooperative Learning: A Pedagogy for Addressing Contemporary
- Cuseo, J. (1996). ¿Por qué aprendizaje cooperativo? Recuperado el 17 de marzo de 2017. De http://giac.upc.es/PAG/giac-ang/material_interes/ac_per_que.pdf.
- Díaz-Aguado, J. (dir.) (1992): *Educación y desarrollo de la tolerancia*, en cuatro volúmenes y un vídeo, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Duran, Y. y Vidal; V. (2004) Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria. Barcelona. Grao.
- Fathman, Ann K. y Carolyn Kessler. 1993. Cooperative Language Learning in School Contexts. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13: 127-140.
- Fermin, R. (2012) Investigador del CIJS - UNC – Argentina-Experto de la CONEAU en Cooperativas.
- Ferreiro G, R (2003). Estrategias Didácticas del Aprendizaje Cooperativo. El Constructivismo Social, una nueva forma de Enseñar y Aprender. México. Editorial Trillas.
- Ferreiro G, R y Calderón E, M (2001). El ABC del Aprendizaje Cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender. México. Editorial Trillas.
- Ferreriro, R. (2000). El ABC del aprendizaje Cooperativo: trabajo en equipo para enseñar y aprender. México, Trillas.
- Ferreriro, R. (2003). Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo el constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender. México, Trillas.
- Ferreriro, R. (2006). Nuevas alternativas de enseñar y aprender: el aprendizaje cooperativo. México, Trillas.
- Fidalgo, A. (2011) Trabajo en grupo y trabajo cooperativo. Similitudes y semanas. Innovación Educativa
- García Cabrera, M^a del Mar; González López, Ignacio y Mérida Serrano, Rosario (2012). Validación del cuestionario de evaluación acoes.análisis del trabajo cooperativo en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (1), 87-109.

- García, C. (2007) *A estudiar se aprende metodología de estudio sesión por sesión*, Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- García, M.; González, I. y Mérida, R.(2012) validación del cuestionario de evaluación ACOES. Análisis del trabajo cooperativo en educación superior- *Revista de Investigación Educativa*, vol. 30, núm. 1, Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica- Murcia, España.
- Giraldo, César (2007). *¿Protección o desprotección social?* Bogotá: Desde Abajo, Cesde, Universidad Nacional de Colombia.
- Good, T. L y Jere E. Brophy (1997). *Psicología Educativa Contemporánea*. México: Editorial Mc – Graw – Hill, segunda edición.
- Gordon, T.(1979): *Maestros eficazmente y técnicamente preparados*. México. Diana, 1979.
- Guijarro, R. (2014) *Los equipos de alto rendimiento como instrumento de la gestión del conocimiento en las organizaciones del sector público*- Programa de Doctorado sobre la Sociedad de la Información y el Conocimiento Internet Interdisciplinary Institute Universitat Oberta de Catalunya.
- Hernández, A.(2010): *El currículo y los libros de texto de economía: el caso de Castilla y León*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid. Valladolid, 2010.
- Hernández, F. Y Ventura, M.(2008): *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona. Octaedro, 2008.
- Johnson, D (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje la cooperación en el aula y la escuela*, Argentina, Aique Grupo Editor S.A.
- Johnson, D. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós. Argentina
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Jonson y Jonson y Holubec (1999). *Aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos aires. Editorial Piado.
- Kagan, S: y Kagan, M.(1994) *the structural Approach: six keys to cooperative en S*. Sahran (Ed). *Handbook of Cooperative learning methods*. Pp115-133. Wesport,

- CT: Greenwood Press.
- Klein, S. P., Kuh, G., Chun, M., Hamilton, L. y Shavelson, R. (2005). An Approach To Measuring Cognitive Outcomes Across Higher Education Institutions. *Higher Education*, 46 (3), 251-276.
- Lara, S. (2001). Una estrategia eficaz para fomentar la cooperación. Madrid. Universidad de Navarra.
- Martínez M.(2000): “La investigación-acción en el aula”. *Revista Electrónica Agenda Académica Volumen 7 Año 1*. Universidad Simón Bolívar, 2000.
- Martínez, V. (2000): Formación integral de adolescentes. Madrid. Fundamentos, 2000.
- Medrano, G.; Osuna, M.;Garibay, L.(2011) *La eficiencia del aprendizaje cooperativo en la enseñanza de la química en el nivel medio superior / the efficiency of cooperative learning in teaching chemistry at the high school level*.
- Monereo, C. y Monte, M.(2011): Docentes en tránsito: Incidentes críticos en secundaria. Barcelona. Grao.
- Ovejero, A. (1999). El Aprendizaje Cooperativo: Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional. Barcelona. PPU.
- Ovejero, A. (2005). *Aprendizaje cooperativo: un eficaz instrumento de trabajo en las escuelas multiculturales y multiétnicas del siglo XXI*. Recuperado 11 de junio de 2005, de <http://www.psico.uniovi.es/REIPS/v1n1/art7.html>.
- Piaget, J. (1995). La teoría de Piaget, en: *Infancia y Aprendizaje*. Barcelona.
- Prats, J.(2008): “La formación inicial del profesorado de educación secundaria: reflexiones para un nuevo modelo en Estepa. J., De La Calle, M. Sánchez, M. (Eds.): Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales. Palencia. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2002.
- Pujolàs, P. (2001). Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria. Málaga: Aljibe.
- Pujolàs, P. (2005). Grupos Cooperativos: El cómo, el porqué y el para qué del aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 345, 50-54.

- Pujolás, P. (2007). Estrategias metodológicas en la enseñanza universitaria: aprendizaje cooperativo. Disponible en:
http://www.unex.es/unex/servicios/sofd/archivos/ficheros/formacion/Aprendizaje_Cooperativo.pps
- Pújolas, P. (2008): Nueve ideas clave del aprendizaje cooperativo. Barcelona. Grao, 2008. Pág. 58.
- Quinquer, D. (1997): “Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos” en Benejam, P. Y Pagés, J. (Coord.), Comes, P., Quinquer, D.: Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria. Barcelona. Ice y Horsori.
- Roger, C. (1984) Libertad y creatividad en educación. Madrid: Editorial Libertador. Barquisimeto
- Rue, J. El trabajo Cooperativo. GIAC (2010), extraído el 5 de julio desde [.Giac.upc.es/pag/giac_cas/giac_que_es.htm](http://Giac.upc.es/pag/giac_cas/giac_que_es.htm).
- Ruiz, D. (2012) *La influencia del trabajo cooperativo en el aprendizaje del área de economía en la enseñanza de la secundaria*- Tesis de maestría Valladolid-España, recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2729>
- Sánchez, H., y Reyes, C. (2015). *Metodología y diseños en la investigación científica*. (5.a ed.).
- Serrano, J.M. (1996). “El aprendizaje cooperativo”.
- Sharan, Y. (2004). El desarrollo del aprendizaje cooperativo a través de la investigación en grupo, Sevilla, publicaciones M.C.E.P.
- Smith, K.A., Sheppard, S.D., Johnson, D.W. y Johnson, R.T., Pedagogies of engagement: classroom-based practices, *Journal of Engineering Education*, 94 (1) 87-101(2005).
- Taberner, J. (2003). Sociología y educación el sistema educativo en sociedades moderna. Funciones, cambios y conflictos. España, Madrid, Editorial Tecnos.
- Vaello, J. (2006) “El clima de clase: problemas y soluciones” en Ministerio De Educación Y Ciencia. La disrupción en las aulas. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia,

- Velázquez, C. (2013) en el trabajo de investigación “*Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física de estudiantes universitarios*”. Universidad de Valladolid Facultad de Educación y Trabajo Social- Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
- Vigotsky, L (1987): El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Madrid, Editorial Grijalbo
- Woolfolk, A (1999). Psicología Educativa. México: Editorial Mexicana, séptima edición.

VIII. ANEXOS

ARTICULO CIENTIFICO

Trabajo cooperativo de los estudiantes de la facultad de Educación- Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima-Callao-2017 Cooperative work of Education students from National University of San Marcos, Lima - Callao -2017

Br. MÓNICA ROSA MORAN REGALADO
Universidad César Vallejo

Resumen

La presente investigación, realizada en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, tuvo como objetivo determinar e identificar la dimensión y los indicadores predominantes del trabajo cooperativo. Para ello, se tomó en cuenta el enfoque cuantitativo, el diseño descriptivo – explicativo (no experimental) y el tipo sustantivo. La población evaluada estuvo integrada por 103 estudiantes, cuyas percepciones indicaron que no existen diferencias en las dimensiones del trabajo cooperativo de los estudiantes de la Facultad de Educación – UNMSM, Lima – Callao, 2017. Dicha hipótesis se comprobó con el Alpha de Cronbach (0.913). Por ende, se concluyó que la organización del trabajo de grupo no es una dimensión predominante del trabajo cooperativo.

Palabras clave: Trabajo cooperativo y organización de grupo.

Abstract

This research, carried out at the National University of San Marcos, had the propose to establish and identify the predominant dimension and indicators of cooperative work. For this objective; the quantitative approach, the descriptive - explanatory (non - experimental) design and the substantive type were taken into

account. The evaluated population was composed by 103 students, whose perceptions indicated that there are no differences in the dimensions of the cooperative work of the students of Education Faculty - UNMSM, Lima - Callao, 2017. This hypothesis was verified with Cronbach's Alpha (0.913). Therefore, it was concluded that the group work organization is not a predominant dimension of cooperative work.

Keywords: Cooperative work and group organization.

Introducción

En los actuales contextos universitarios y, concretamente hablando, en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, convive una enorme cantidad de estudiantes diferentes entre sí, totalmente heterogéneos. Y, en diversas oportunidades, actuamos como si tales diferencias no existiesen, utilizando metodologías y técnicas de enseñanza que consideran del mismo modo a todos los estudiantes que conforman el grupo universitario, como si se tratase de personas homogéneas. Pocos docentes reconocen que las interacciones entre plana docente – estudiante y estudiante – estudiante influyen enormemente durante el proceso de enseñanza – aprendizaje. Esta diversidad y estas diferencias, en múltiples ocasiones, son vistas como un impedimento, más que una oportunidad. El desafío, cada vez más imperante, del docente universitario es saber respetar esta diversidad de nuestros estudiantes, aprendiendo a aplicar herramientas que facilitan el desarrollo de un proceso de aprendizaje dentro de sus propias capacidades, independientemente de sus particularidades.

Muchos investigadores y analistas de la educación concuerdan en que, para conseguir un aprendizaje satisfactorio y combatir estas dificultades, es necesario cambiar el modo de enseñar, convirtiendo a la diversidad en una oportunidad. Se constata que las interacciones, los métodos, gestión del aula... que se han venido aplicando (a partir de la herencia educativa recibida por los que anteriormente fueron estudiantes y actualmente se han convertido en docentes) no son totalmente plausibles en nuestro contexto educativo contemporáneo,

propenso a cambios. Dentro de los circuitos profesionales educativos, actualmente se le da la prioridad a la enseñanza y se requieren esfuerzos mayores para la elaboración y desarrollo de modelos didácticos o estrategias aplicadas que impliquen un análisis y planificación anterior al contexto en el que cada docente y centro educativo se desenvuelven. Tenemos que superar el mito de que una universidad buena tiene que ser necesariamente idéntica a la que nosotros, en nuestro tiempo, tuvimos. Todo esto implica superar la uniformidad metodológica, dar más variadas y mayores posibilidades a las interacciones estudiante – docente, innovar nuestras representaciones de lo que entendemos por aprendizaje, entre otras cosas.

Muchos docentes, literalmente, se lamentan de la escasa motivación del estudiante. Los que más años llevan en la enseñanza y, ocasionalmente también, los que llevan apenas escasos años, tienden a hacer comparaciones generacionales, entre los estudiantes de antes y los de ahora. Y, dicho sea de paso, tendencialmente quedando mal los estudiantes de ahora. Nos preguntamos entonces si esta escasa motivación que observamos en nuestros estudiantes actuales no será la proyección de nuestra descendente motivación docente. A todo esto, podemos añadir la disminución del prestigio social de profesoras y el desconcierto existente entre el cuerpo docente, fruto de las cambiantes y múltiples exigencias sociales. Asegurar que el docente está preparado simplemente “porque sí” para dictar una clase y ser efectivo en la consecución de un buen aprendizaje por parte de los estudiantes es otro mito, al igual que el anterior, necesario de romper. Y como si fuera poco, los docentes se cruzan con obstáculos propios de la institución-universidad que los acoge. Se lamentan que no tienen voz en la toma de decisiones y de la imposición de valores y normas uniformes dictadas por sus superiores, que merma e impide su capacidad crítica. Los críticos de la educación, casi por unanimidad, señalan la enorme resistencia al cambio por parte de los docentes que, percatándose de aquello que no funciona, no tienen la capacidad de aplicar las reformas necesarias.

Junto a este análisis general del contexto escolar, se puede observar hoy en día en la mayoría de las aulas, generalmente, un aprendizaje individualista. El profesor propone y los estudiantes, individualmente, toman notas, oyen, estudian, realizan trabajos... A veces, en ocasiones esporádicas, conforman grupos para determinadas actividades, que en gran parte de

los casos no tienen la sistematización del docente. A su vez, dependiendo del tipo de enseñanza y del docente se incitan ciertos niveles de competitividad. Este modelo de enseñanza, que promueve a la competitividad individual, carece de sentido; puesto que no daña la atmósfera de convivencia sana e impide la adquisición de competencias tan importantes como las ciudadanas, las sociales, y las de aprender a aprender. En nuestras enseñanzas medias, y en este siglo que ya lleva más de una década de haber nacido, se presenta la necesidad de un docente que facilite los aprendizajes que van más allá de la simple transmisión de contenidos, y que, por el contrario, busque la autonomía y reflexión en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

Una de estas estrategias inclusivas y participativas es la del aprendizaje cooperativo, que algunos docentes entienden solamente como “trabajo cooperativo”. Es decir, como exclusivamente una actividad concreta dentro del proceso de aprendizaje y enseñanza. Dejándola así al libre albedrío, sin ningún tipo de intervención pedagógica ni sistematización; los agrupamientos se realizan sin ninguna base ni sustento pedagógico, no se produce conexión entre el trabajo cooperativo o grupal con la evaluación y la calificación, provocando una desmotivación por parte del estudiantado. Además, es una característica en nuestra práctica docente que más que el proceso prime el resultado. Se reconoce que la evaluación, así como la incapacidad de superar el modelo de evaluación por resultados y objetivos vigentes son algunas de nuestras principales dificultades. Sumado a ello, la propia dificultad de los docentes por trabajar colectivamente es constante.

De acuerdo a la presente realidad, es necesario presentar algunos productos previos al presente, con el fin de tener mayores nociones del particular.

Ovejero (2012), en su tesis referente al aprendizaje cooperativo: un instrumento de trabajo eficaz en las escuelas multiculturales y multiétnicas del siglo XXI, realizada en la Universidad de Oviedo, Facultad de Psicología, afirma que la escuela multicultural y la multiétnica conducirán a dificultades para alcanzar una cohesión grupal satisfactoria en el aula, con los impedimentos que ello tiene, tanto en el trabajo escolar como en el mismo fracaso escolar.

Guijarro (2014); en la investigación denominada “Los equipos de alto rendimiento

como instrumento de la gestión del conocimiento en las organizaciones del sector público”; concluye que los equipos de alto rendimiento son un instrumento para la participación de las personas y otros grupos de interés, así como para la creación del conocimiento dentro de las organizaciones del sector público español.

Ruiz (2012); en su tesis titulada “El trabajo cooperativo en el aprendizaje del área de economía en la enseñanza de la secundaria”; aterrizo que el método cooperativo se rigió como una fórmula eficiente para el aprendizaje de contenidos de carácter económico, pero sobre todo constituye una herramienta fundamental para dotar de habilidades sociales al alumnado que, de algún otro modo, apenas ejercerá.

Medrano, Osuna y Garibay (2015); en su estudio “La eficiencia del aprendizaje cooperativo en la enseñanza de la química en el nivel medio superior”; determinan un incremento significativo en el rendimiento escolar del grupo experimental, luego de haber realizado una comparación entre el método de enseñanza tradicional y estrategias cooperativas.

Velásquez (2013); en el trabajo de investigación “Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de educación física de estudiantes universitarios”; concluye que el aprendizaje cooperativo mejoró el clima de clase, se reducen los conflictos interpersonales.

Bujaico y Gonzales (2015); en su tesis “Estrategias de enseñanza cooperativa, rompecabezas e investigación grupal, en el desarrollo de habilidades sociales de jóvenes universitarios”; determinan que las estrategias de enseñanza cooperativa, investigación grupal y rompecabezas, lograron ser incorporadas dentro de una secuencia didáctica que, en los estudiantes, desarrolló habilidades sociales.

Fernández y Carbonero (2013); en la investigación “Estrategias docentes en secundaria: una experiencia de aprendizaje cooperativo en Ciencias Naturales”; establecieron que hay muchos aspectos en los que el aprendizaje cooperativo incide e influyen en el crecimiento personal del alumno.

De acuerdo a los acercamientos de trabajo cooperativo, existen ciertos autores que relacionaron tal variable con aprendizaje cooperativo. En ese sentido; Ovejero (1999),

Fathman y Kessler (1993) y Urbano (2005) coinciden en que el trabajo cooperativo se entiende como un modelo educativo que permite optimizar el rendimiento, potenciar las capacidades intelectuales y sociales, así como reforzar la interacción de los estudiantes.

La presente investigación utiliza tres indicadores: planificación, interacción y coordinación. A partir de ello, la presente investigación y sus resultados brindan información sobre cuál es la dimensión predominante del trabajo cooperativo de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Materiales y métodos

El presente ejemplar se caracterizó por utilizar el método cuantitativo, descriptivo-explicativo, con un diseño no experimental y un nivel transversal. Esto, con el fin de describir la variable y determinar la predominancia de sus dimensiones.

Población

La población de interés de estudio fue de 103 estudiantes de la facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Técnica

Para el presente trabajo, se utilizó una encuesta, teniendo en cuenta que las preguntas planteadas permitieron obtener la opinión de la muestra representativa.

Instrumento

Hernández, Fernández y Baptista (2010, p. 217), explican que el cuestionario “tal vez sea el instrumento más utilizado para recolectar los datos, consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir”.

Análisis de datos

Una vez obtenidos los datos a través del cuestionario, se procesó dicha información a través del programa estadístico IBM SPSS Statistics 23. Para la confiabilidad del instrumento se utilizó el Alfa de Cronbach, Para la prueba de la normalidad se utilizó Kolmogorov Smirnov para tomar la decisión estadística. Finalmente, para la prueba de hipótesis se efectuó la

regresión logística o regresión lineal.

Resultados

Considerando la aplicación del instrumento, el análisis de datos y los resultados del mismo, se procedió a contrastar las hipótesis del trabajo de investigación.

Hipótesis general de investigación

La dimensión predominante del trabajo cooperativo los estudiantes de la facultad de educación universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017, es la organización del trabajo de grupo.

Hipótesis estadística

H0: No existen diferencias en las dimensiones del trabajo cooperativo de los estudiantes de la facultad de educación universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima – Callao 2017.

H1: Existen diferencias en las dimensiones del trabajo cooperativo de los estudiantes de la facultad de educación universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017.

Tabla 1

Coefficientes de la regresión logística de las dimensiones del trabajo cooperativo de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima-Callao, 2017.

Indicador	B	Error estándar	Sig.	Exp(B)	95% C.I. para	
					Inferior	Superior
Generalidades sobre el trabajo en grupo	0,926	0,543	0,088	2,524	0,871	7,314
Organización del trabajo en grupo	- 0,945	0,568	0,096	0,389	0,128	1,184
Funcionamiento de los grupos de trabajo	0,001	0,498	0,999	1,001	0,377	2,657

Fuente: Base de datos

Como el valor de significación observada (Sig.) es menor al valor de significación teórica $\alpha = 0.05$ en todas las dimensiones, no se rechaza la hipótesis nula. Por consiguiente, no existen diferencias en las dimensiones del trabajo cooperativo de los estudiantes de la facultad de educación universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis general de investigación.

Primera hipótesis específica

El indicador predominante dentro de la dimensión generalidades sobre el trabajo en grupo de los estudiantes de la facultad de educación universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017.

Hipótesis estadística

H0: No existen diferencias en los indicadores de la dimensión generalidades sobre el trabajo en grupo de los estudiantes de la facultad de educación universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017.

H1: Existen diferencias en los indicadores de la dimensión generalidades sobre el trabajo en grupo de los estudiantes de la facultad de educación universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 20

Tabla 2

Coefficientes de la regresión logística de los indicadores de las generalidades sobre el trabajo en grupo de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima-Callao, 2017.

Indicador	B	Error estándar	Sig.	Exp(B)	95% C.I. para EXP(B)	
					Inferior	Superior
Concepción del trabajo en grupo	0,437	0,380	0,251	1,548	0,735	3,260
Utilidad del trabajo en grupo para su formación	-0,257	0,352	0,466	0,774	0,388	1,543

Como el valor de significación observada (Sig.) es mayor al valor de significación teórica $\alpha = 0.05$ en todos los indicadores, no se rechaza la hipótesis nula. Por consiguiente, no existen diferencias en los indicadores de las generalidades sobre el trabajo en grupo de los estudiantes de la facultad de educación universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017. Por lo tanto, se rechaza la primera hipótesis específica de investigación.

Segunda hipótesis específica

El indicador predominante dentro de la dimensión organización del trabajo en grupo de los estudiantes de la facultad de educación universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017.

Hipótesis estadística

H0: No existen diferencias en los indicadores de la dimensión organización del trabajo en grupo de los estudiantes de la facultad de educación universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017.

H1: Existen diferencias en los indicadores de la dimensión organización del trabajo en grupo de los estudiantes de la facultad de educación universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017.

Tabla 3

Coefficientes de la regresión logística de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima-Callao, 2017.

Indicador	B	Error estándar	Sig.	Exp(B)	95% C.I. para EXP(B)	
					Inferior	Superior
Planificación del trabajo de los grupos por parte del profesorado	0,331	0,360	0,358	1,392	0,687	2,820
Criterios para organizar los grupos	-0,364	0,538	0,498	0,695	0,242	1,994
Normas de los grupos	-0,167	0,434	0,700	0,846	0,361	1,981

Fuente: Base de datos

Como el valor de significación observada (Sig.) es mayor al valor de significación teórica $\alpha = 0.05$ en todos los indicadores, no se rechaza la hipótesis nula. Por consiguiente, no existen diferencias en los indicadores de la organización del trabajo en grupo de los estudiantes de la facultad de educación universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017. Por lo tanto, se rechaza la segunda hipótesis específica de investigación.

Tercera hipótesis específica

El indicador predominante dentro de la dimensión funcionamiento de los grupos de trabajo de los estudiantes de la facultad de educación universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017, es la eficacia del trabajo en grupo.

Hipótesis estadística

H0: No existen diferencias en los indicadores de la dimensión funcionamiento de los grupos de trabajo de los estudiantes de la facultad de educación universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017

H1: Existen diferencias en los indicadores de la dimensión funcionamiento de los grupos de trabajo de los estudiantes de la facultad de educación universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017.

Tabla 4

Coefficientes de la regresión logística de los indicadores del funcionamiento de los grupos de trabajo en los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima-Callao, 2017.

Indicador	B	Error estándar	Sig.	Exp(B)	95% C.I. para EXP(B)	
					Inferior	Superior
Funcionamiento interno de los grupos	-1,029	0,510	0,044	0,357	0,131	0,972
Eficacia del trabajo grupal	1,403	0,549	0,011	4,066	1,387	11,919

Fuente: Base de datos

Como el valor de significación observada (Sig.) es menor al valor de significación teórica $\alpha = 0.05$ en todos los indicadores, se rechaza la hipótesis nula. Por consiguiente, existen diferencias en los indicadores del funcionamiento de los grupos de trabajo de los estudiantes de la facultad de educación universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017.

A la luz de los resultados, el indicador eficacia del trabajo grupal ($B = 1.403$) presenta mayor coeficiente y, por ende, aporta más funcionamiento de los grupos de trabajo los estudiantes de la facultad de educación universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017. Así mismo, este indicador presenta un odds ratio ($\text{Exp}(B) = 4.066$), significando que es un indicador de riesgo. Además, significa que un estudiante tiene 4.066 de veces de posibilidad de presentar un mal funcionamiento de los grupos de trabajo de la facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017, respecto a otro estudiante con un buen funcionamiento de los grupos de trabajo por causa del indicador eficacia del trabajo grupal. Por lo tanto, se acepta la tercera hipótesis específica de investigación.

Discusión

Ovejero (2012), en su tesis referente a aprendizaje cooperativo: un eficaz instrumento de trabajo en las escuelas multiculturales y multiétnicas del siglo XXI, realizadas en la

Universidad de Oviedo, Facultad de Psicología, en cuyas conclusiones refieren que es complejo alcanzar la satisfactoria cohesión grupal en el aula e incluso conduce al fracaso escolar no obstante con gran esfuerzo y trabajo constante, se desarrolló habilidades de interacción unos a otros en los trabajos en grupo, una adecuada utilización de técnicas de aprendizaje cooperativo como la mejor ruta para prevenir con eficacia la xenofobia y los problemas de desintegración social, llegando así alcanzar una alta cohesión grupal en el aula que es tan necesaria para un buen desarrollo escolar, pero para que tal participación sea realmente eficaz, los estudiantes deberán poseer un status social similar.

En el presente estudio, también se observa que la mayoría de estudiantes de la facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, del distrito Lima – Callao, consideran que las generalidades sobre el trabajo en grupo son buenas, quiere decir cuando la institución, los agentes educativos muestran compromiso para con sus estudiantes y ello refleja en ellos el buen ejemplo para trabajar en equipo. Es por ello que, los estudiantes de la universidad muestran en gran porcentaje de predisposición al trabajo integrado con participación responsable.

Hacemos mención a Guijarro (2014) en la investigación denominada: Los equipos de alto rendimiento como instrumento de la gestión del conocimiento en las organizaciones del sector público: Los equipos de alto rendimiento son un instrumento para la participación de las personas y otros grupos de interés, así como para creación de conocimiento en las organizaciones del sector público español. El impacto de los equipos de alto rendimiento en los grupos de interés afectos a las organizaciones del sector público español como complemento a ello en la investigación realizada, se observa que el alumnado, en su mayoría, considera que la organización del trabajo en grupo es regular con tendencia a bueno, quiere decir que los estudiantes podrían conformar grupos de estudio, grupos de investigación y porque no grupos de alto rendimiento que contribuya a su formación profesional y a la comunidad científica.

Por los resultados, anteriormente detallados, se afirma que no existen diferencias en las dimensiones del trabajo cooperativo de los estudiantes de la facultad de educación. Pues, según Ovejero (1999), el trabajo cooperativo es considerado como una estrategia de gestión y,

como tal, sus dimensiones son procedimiento que poseen la misma relevancia ya que se trata de una serie de procesos que juntos nos generan la consecución de objetivos, sin que uno sea más importante que el anterior.

Lo anterior coincide con lo que señala Ruiz (2012), en su tesis titulada “La influencia del trabajo cooperativo en el aprendizaje del área de economía en la enseñanza de la secundaria”. El método cooperativo se rige como fórmula eficaz para el aprendizaje de contenidos económicos, pero sobre todo constituye una herramienta fundamental para dotar al alumnado de habilidades sociales que, de otro modo, apenas ejercitará. Es necesario precisar que ello se alcanza con técnicas apropiadas por las que conducen la institución, para reformar esta idea los resultados de la investigación demuestran que en los estudiantes universitarios lo más importante es la organización del trabajo, los estudiantes tienen la habilidad de convocar, reunir, planificar diversas actividades políticas y académicas y ello debe ser potenciado por las autoridades y maestros de dicha casa superior de estudios para que cómo estudiantes o egresados siempre aporten a la institución.

Referimos a Velázquez (2013), en el trabajo de investigación “Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física de estudiantes universitarios”, los docentes afirman que el aprendizaje cooperativo mejora el clima de clase y el grado de satisfacción docente y discente. De hecho, son varios los profesores participantes en el estudio de caso múltiple los que comenzaron a introducir esta metodología en sus clases como consecuencia de su insatisfacción docente. La investigación muestra que el indicador de mayor peso es la concepción del trabajo en grupo, que funciona en las aulas de clase en las diferentes actividades con reglas claras, con respeto entre unos y otros.

El indicador de mayor peso corresponde a los criterios para organizar los grupos de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017. Es así que, mencionamos a Bujaico y Gonzales (2015), en su tesis “Estrategias de enseñanza cooperativa, rompecabezas e investigación grupal”, en la que se observan todos los pasos de la estrategia de enseñanza cooperativa de rompecabezas. Sin embargo, en dos de las programaciones de sesiones de clase observadas se reconoce que, en la

Estrategia de enseñanza cooperativa de investigación grupal, las docentes no lograron seguir la Secuencia didáctica de manera completa ya que no permitieron que los estudiantes escojan la forma de presentar su producto final, afectando la habilidad de toma de decisiones en los alumnos.

Asimismo, Fernández y Carbonero (2013) realizaron la investigación denominada “Estrategias docentes en secundaria: una experiencia de aprendizaje cooperativo en Ciencias naturales”, refiriendo que hay muchos aspectos en los que incide el Aprendizaje Cooperativo que influyen en el crecimiento personal del alumno. Los estudiantes pueden motivarse por aprender si se les aporta los medios y estrategias adecuadas, como un clima positivo libre de miedos, en trabajos cooperativos, donde los alumnos se sienten cercanos y acogidos, tanto por sus compañeros como por sus profesores en la investigación se presenta como indicador de mayor peso es la eficacia del trabajo grupal, esto debido a que los estudiantes El profesorado facilita unas pautas claras, las actividades planteadas requieren que haya análisis, debate, reflexión y crítica, el profesor supervisa el trabajo del grupo, controla la asistencia regular a clase, informa previamente sobre los criterios de evaluación de la actividad de grupo, evalúa los diferentes niveles de participación de cada uno de los miembros del grupo, se incorpora la autoevaluación de cada alumno (a) en la evaluación global del grupo por último realizamos las evaluaciones a cada uno de los integrantes entre unos os a otros.

Referencias

- Andalucía J. (2009) *Fragmento tomado de “Metodologías Participativas y Formación Virtual en las Organizaciones solidarias.* Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/institutodeadministracionpublica/comunidad/institutodeadministracionpublica/comunidad/c/document_library/get_file?p_1_id=45
- Arancibia, V. (2009). *Manual de Psicología Educativa.* Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Arias, J. (2005). *Aprendizaje cooperativo.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ausubel D y Otros (1998). *Psicología Educativa. Un Punto de vista cognoscitivo.* Editorial Trilla. 6ta. Edición. México.
- Beas, J. (2008). *Enseñar a pensar para aprender mejor.* Santiago de Chile: Universidad

Católica de Chile.

Bermeosolo, B. (2007). *¿Cómo aprenden los seres humanos: mecanismos psicológicos del aprendizaje?* Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.

Bonals, J. (2005): *El trabajo en pequeños grupos en el aula*. Barcelona. Grao, 2005.

Bujaico, M, Y Gonzales, G. (2015): *Estrategias de enseñanza cooperativa, rompecabezas e investigación grupal, en el desarrollo de habilidades sociales en quinto grado de educación primaria en una I.E.P. de Canto Grande*. Pontificia Universidad Católica del Perú - Facultad de Educación.

Burbano, G. (2008). Colombia. En C. García Guadilla (cord.). *Pensamiento universitario latinoamericano (pp. 169-203)* Caracas: IESALC – UNESCO CENDES /Bid

Cabrera, A.F., Colbeck, C. L. y Terenzini, P.T. (2001). *Developing performance indicators for assesing classroom teaching practices and student learning*. Research in Higher Education, 42(3), 327-352.

Challenges & Critical Issues in Higher Education. New Forum Press.

Coll, y Solé (1990): «*La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje*», en C. Coll; J. Palacios, y A. Marchesi (eds.): *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid, Alianza editorial.

Cuseo, J. (1997). *Cooperative Learning: A Pedagogy for Addressing Contemporary*.

Cuseo, J. (1996). *¿Por qué aprendizaje cooperativo?* Recuperado el 17 de marzo de 2017. De http://giac.upc.es/PAG/_giac-ang/material_interes/ac_per_que.pdf.

Díaz-Aguado, J. (dir.) (1992): *Educación y desarrollo de la tolerancia*, en cuatro volúmenes y un vídeo, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

Duran, Y. y Vidal; V. (2004) *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Barcelona. Grao.

Fathman, Ann K. y Carolyn Kessler. 1993. *Cooperative Language Learning in School Contexts*. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13: 127-140.

Fermin, R. (2012) *Investigador del CIJS - UNC – Argentina-Experto de la CONEAU en Cooperativas*.

- Ferreiro G, R (2003). *Estrategias Didácticas del Aprendizaje Cooperativo. El Constructivismo Social, una nueva forma de Enseñar y Aprender*. México. Editorial Trillas.
- Ferreiro G, R y Calderón E, M (2001). *El ABC del Aprendizaje Cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender*. México. Editorial Trillas.
- Ferreiro, R. (2000). *El ABC del aprendizaje Cooperativo: trabajo en equipo para enseñar y aprender*. México, Trillas.
- Ferreiro, R. (2003). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo el constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender*. México, Trillas.
- Ferreiro, R. (2006). *Nuevas alternativas de enseñar y aprender: el aprendizaje cooperativo*. México, Trillas.
- Fidalgo, A. (2011) *Trabajo en grupo y trabajo cooperative. Similitudes y semanas. Innovación Educativa*.
- García Cabrera, M^a del Mar; González López, Ignacio y Mérida Serrano, Rosario (2012). *Validación del cuestionario de evaluación acoes. Análisis del trabajo cooperativo en educación superior*. Revista de Investigación Educativa, 30 (1), 87-109.
- García, C. (2007) *A estudiar se aprende metodología de estudio sesión por sesión*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- García, M.; González, I. y Mérida, R. (2012) *Validación del cuestionario de evaluación ACOES. Análisis del trabajo cooperativo en educación superior-* Revista de Investigación Educativa, vol. 30, núm. 1, Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica-Murcia, España.
- Giraldo, César (2007). *¿Protección o desprotección social?* Bogotá: Desde Abajo, Cesde, Universidad Nacional de Colombia.
- Good, T. L y Jere E. Brophy (1997). *Psicología Educativa Contemporánea*. México: Editorial Mc – Graw – Hill, segunda edición.
- Gordon, T. (1979): *Maestros eficazmente y técnicamente preparados*. México. Diana, 1979

- Guijarro, R. (2014) *Los equipos de alto rendimiento como instrumento de la gestión del conocimiento en las organizaciones del sector público*- Programa de Doctorado sobre la Sociedad de la Información y el Conocimiento Internet Interdisciplinary Institute Universitat Oberta de Catalunya.
- Hernández, A. (2010): *El currículo y los libros de texto de economía: el caso de Castilla y León*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid. Valladolid, 2010.
- Hernández, F. Y Ventura, M. (2008): *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona. Octaedro, 2008.
- Johnson, D (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje la cooperación en el aula y la escuela*. Argentina, Aique Grupo Editor S.A.
- Johnson, D. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós. Argentina
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Jonson y Jonson y Holubec (1999). *Aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires. Editorial Piado.
- Kagan, S: y Kagan, M. (1994) *The structural Approach: six keys to cooperative en S. Sahran (Ed)*. Handbook of Cooperative learning methods. Pp115-133. Wesport, CT: Greenwood Press.
- Klein, S. P., Kuh, G., Chun, M., Hamilton, L. y Shavelson, R. (2005). *An Approach to Measuring Cognitive Outcomes Across Higher Education Institutions. Higher Education, 46 (3), 251-276*.
- Lara, S. (2001). *Una estrategia eficaz para fomentar la cooperación*. Madrid. Universidad de Navarra.
- Martínez M.(2000): *“La investigación-acción en el aula”*. Revista Electrónica Agenda Académica Volumen 7 Año 1. Universidad Simón Bolívar, 2000.
- Martínez, V. (2000): *Formación integral de adolescentes*. Madrid. Fundamentos, 2000.
- Medrano, G.; Osuna, M.;Garibay, L.(2011) *La eficiencia del aprendizaje cooperativo en la enseñanza de la química en el nivel medio superior / the efficiency of cooperative*

learning in teaching chemistry at the high school level.

- Monereo, C. y Monte, M. (2011): *Docentes en tránsito: Incidentes críticos en secundaria*. Barcelona. Grao.
- Ovejero, A. (1999). *El Aprendizaje Cooperativo: Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona. PPU.
- Ovejero, A. (2005). *Aprendizaje cooperativo: un eficaz instrumento de trabajo en las escuelas multiculturales y multiétnicas del siglo XXI*. Recuperado 11 de junio de 2005, de <http://www.psico.uniovi.es/REIPS/v1n1/art7.html>.
- Piaget, J. (1995). *La teoría de Piaget, en: Infancia y Aprendizaje*. Barcelona.
- Prats, J. (2008): “*La formación inicial del profesorado de educación secundaria: reflexiones para un nuevo modelo en Estepa*. J., De La Calle, M. Sánchez, M. (Eds.): *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Palencia. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2002.
- Pujolàs, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga: Aljibe.
- Pujolàs, P. (2005). *Grupos Cooperativos: El cómo, el porqué y el para qué del aprendizaje cooperativo*. Cuadernos de Pedagogía, 345, 50-54.
- Pujolàs, P. (2007). *Estrategias metodológicas en la enseñanza universitaria: aprendizaje cooperativo*. Disponible en: http://www.unex.es/unex/servicios/sofd/archivos/ficheros/formacion/Aprendizaje_Cooperativo.pps
- Pujolàs, P. (2008): *Nueve ideas clave del aprendizaje cooperativo*. Barcelona. Grao, 2008. Pág. 58.
- Quinquer, D. (1997): “*Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos*” en Benejam, P. Y Pagés, J. (Coord.), Comes, P., Quinquer, D.: *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona. Ice y Horsori.
- Roger, C. (1984) *Libertad y creatividad en educación*. Madrid: Editorial Libertador. Barquisimeto
- Rue, J. *El trabajo Cooperativo*. GIAC (2010), extraído el 5 de julio desde

.Giac.upc.es/pag/giac_cas/giac_que_es.htm.

Ruiz, D. (2012) *La influencia del trabajo cooperativo en el aprendizaje del área de economía en la enseñanza de la secundaria*- Tesis de maestría Valladolid- España, recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2729>

Serrano, J.M. (1996). “*El aprendizaje cooperativo*”.

Sharan, Y. (2004). *El desarrollo del aprendizaje cooperativo a través de la investigación en grupo*. Sevilla, publicaciones M.C.E.P.

Smith, K.A., Sheppard, S.D., Johnson, D.W. y Johson, R.T., *Pedagogies of engagement: classroom-based practices, Journal of Engineering Education, 94 (1) 87-101(2005)*.

Taberner, J. (2003). *Sociología y educación el sistema educativo en sociedades moderna. Funciones, cambios y conflictos*. España, Madrid, Editorial Tecnos.

Vaello, J. (2006) “*El clima de clase: problemas y soluciones*” en *Ministerio De Educación Y Ciencia. La disrupción en las aulas*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia,

Velázquez, C. (2013) en el trabajo de investigación “*Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física de estudiantes universitario*”. Universidad de Valladolid Facultad de Educación y Trabajo Social- Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

Vigotsky, L (1987): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid, Editorial Grijalbo

Woolfolk, A (1999). *Psicología Educativa*. México: Editorial Mexicana, séptima edición

Instrumento

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN ACOES. ANÁLISIS DEL TRABAJO COOPERATIVO EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

La intención de esta Escala es conocer qué piensas y cómo valoras el uso del trabajo en grupo en tu formación como futuro/a docente. Por ello, te pedimos que respondas con la máxima sinceridad y te agradecemos tu colaboración.

Debes **señalar con una X** el nivel de acuerdo o desacuerdo en relación a los ítems formulados, sabiendo que el 1 significa *En total desacuerdo* y el 5 *Totalmente de acuerdo*.

	En total Desacuerdo			Totalmente de acuerdo	
D. 1 VALORACIONES GENERALES SOBRE EL TRABAJO EN GRUPO	1	2	3	4	5
Considero que el trabajo en grupo es:					
1. Un buen método para desarrollar mis competencias sociales: argumentación, diálogo, capacidad de escucha, debate, respeto a opiniones discrepantes...					
2. Una oportunidad para conocer mejor a mis compañeros/as					
3. Una forma de comprender mejor los conocimientos					
4. Una manera de compartir el volumen de trabajo total					
5. Una manera de facilitar la preparación de los exámenes					
Personalmente, el trabajo en grupo me ayuda a:					
6. Exponer y defender mis ideas y conocimientos ante otras personas					
7. Sentirme parte activa de mi propio proceso de aprendizaje					
8. Entender los conocimientos e ideas de los compañeros y compañeras					
9. Comprender la importancia del trabajo coordinado en mi futuro profesional como docente					
10. Llegar a acuerdos ante opiniones diferentes					
11. Buscar información, investigar y aprender de forma autónoma					
D.2 VALORACIONES SOBRE LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO EN GRUPO					
Sobre la planificación que hace el profesorado del trabajo en grupo opino que:					
12. La cantidad de trabajos de grupo solicitados se adecuan a la carga lectiva del curso					

13. El nivel de dificultad de los trabajos de grupo es el adecuado para nuestra formación					
14. Existe coordinación entre los trabajos de grupo solicitados en las distintas asignaturas					
15. La asistencia a clases prácticas resuelve las dudas que me surgen en la elaboración del trabajo en grupo					
La constitución del grupo debe:					
16. Realizarla el alumnado aplicando criterios de amistad					
17. Realizarla el alumnado aplicando criterios académicos					
18. Realizarla el profesorado aplicando criterios académicos					
19. Tener una composición diversa de los miembros del grupo (edad, sexo, formación, experiencias...)					
20. Ser estable a lo largo de la asignatura, cuatrimestre, curso					
21. Modificarse para la realización de diferentes actividades en una misma asignatura					
22. Incorporar el nombramiento de un coordinador o coordinadora de grupo					
23. Tener un número de participantes (indica en el cuadro en blanco el número que te parezca más oportuno)					
Las normas de funcionamiento del grupo:					
24. No debe existir ninguna norma					
25. Deben existir normas, pero establecidas por el alumnado					
26. Deben existir normas, pero establecidas por el profesorado					
27. Deben ser negociadas entre el profesorado y el alumnado					
28. Deben estar recogidas en un documento donde se concreten las responsabilidades que asume el grupo					
29. Deben definir los roles que van a desempeñar cada una de las personas que constituyen el grupo					
30. Deben incluir las consecuencias que tendrían para los participantes no cumplir los compromisos asumidos					
31. Deben concretar el horario y lugar de las reuniones					
32. Deben incluir la obligatoriedad de asistir a las reuniones					
VALORACIONES SOBRE EL FUNCIONAMIENTO DE LOS GRUPOS DE TRABAJO					
Habitualmente, al hacer un trabajo de grupo:					

33. Nos reunimos al inicio para planificar los diferentes pasos que tenemos que realizar					
34. Consultamos la documentación básica aportada por el profesor/a					
35. Realizamos búsqueda de información en diferentes fuentes (internet, biblioteca,...)					
36. Tomamos decisiones, de forma consensuada, para garantizar la coherencia global del trabajo de grupo					
37. Durante la realización del trabajo hacemos "puestas en común" para que todo el grupo conozca lo que los demás están haciendo y tengamos buena idea de la marcha de la actividad					
38. Participamos equitativamente todos los componentes del grupo					
39. Lo evaluamos y hacemos propuestas de mejora					
El rendimiento del grupo mejora si:					
40. El profesorado facilita unas pautas claras de las actividades grupales a desarrollar					
41. Las actividades planteadas por el profesorado requieren que haya análisis, debate, reflexión y crítica					
42. El profesorado supervisa el trabajo del grupo					
43. El profesorado controla la asistencia regular a clase					
44. Los trabajos se valoran adecuadamente en la calificación global de la asignatura					
45. El profesorado nos informa previamente sobre los criterios de evaluación de la actividad de grupo					
46. El profesorado evalúa los diferentes niveles de participación de cada uno de los miembros del grupo					
47. Se incorpora la autoevaluación de cada alumno/a en la evaluación global del grupo					
48. Nos evaluamos los miembros del grupo unos a otros					
49. El profesorado le asigna al trabajo de grupo un peso importante en la calificación final de la asignatura					

Formato de validación de instrumento

ANEXO 5
CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE EL TRABAJO COOPERATIVO

Nº	Dimensiones / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1 : Generalidades sobre el trabajo en grupo							
	INDICADOR							
1	Concepción del trabajo en grupo Un buen método para desarrollar mis competencias sociales: argumentación, diálogo, capacidad de escucha, debate, respeto a opiniones discrepantes....	✓		✓		✓		
2	Una oportunidad para conocer mejor a mis compañeros/as	✓		✓		✓		
3	Una forma de comprender mejor los conocimientos	✓		✓		✓		
4	Una manera de compartir el volumen de trabajo total	✓		✓		✓		
5	Una manera de facilitar la preparación de los exámenes	✓		✓		✓		
	INDICADOR	Si	No	Si	No	Si	No	
	Utilidad del trabajo en grupo para su formación							
6	Exponer y defender mis ideas y conocimientos ante otras personas	✓		✓		✓		
7	Sentirme parte activa de mi propio proceso de aprendizaje	✓		✓		✓		
8	Entender los conocimientos e ideas de los compañeros y compañeras	✓		✓		✓		
9	Comprender la importancia del trabajo coordinado en mi futuro profesional como docente	✓		✓		✓		
10	Llegar a acuerdos ante opiniones diferentes	✓		✓		✓		
11	Buscar información, investigar y aprender de forma autónoma	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 2: Organización del trabajo en grupo	Si	No	Si	No	Si	No	
	INDICADOR							
	Planificación del trabajo de los grupos por parte del profesor							
12	La cantidad de trabajos de grupo solicitados se adecuan a la carga lectiva del curso	✓		✓		✓		
13	El nivel de dificultad de los trabajos de grupo es el adecuado para nuestra formación	✓		✓		✓		
14	Existe coordinación entre los trabajos de grupo solicitados en las distintas asignaturas	✓		✓		✓		
15	La asistencia a clases prácticas resuelve las dudas que me surgen en la elaboración del trabajo en grupo	✓		✓		✓		
	INDICADOR	✓		✓		✓		
	Criterios para organizar los grupos							
16	Realizarla el alumnado aplicando criterios de amistad	✓		✓		✓		
17	Realizarla el alumnado aplicando criterios académicos	✓		✓		✓		

INDICADOR									
40	Eficacia del trabajo grupal : El profesorado facilita unas pautas claras de las actividades grupales a desarrollar	/	/	/	/	/	/	/	/
41	Las actividades planteadas por el profesorado requieren que haya análisis, debate, reflexión y crítica	/	/	/	/	/	/	/	/
42	El profesorado supervisa el trabajo del grupo	/	/	/	/	/	/	/	/
43	El profesorado controla la asistencia regular a clase	/	/	/	/	/	/	/	/
44	Los trabajos se valoran adecuadamente en la calificación global de la asignatura	/	/	/	/	/	/	/	/
45	El profesorado nos informa previamente sobre los criterios de evaluación de la actividad de grupo	/	/	/	/	/	/	/	/
46	El profesorado evalúa los diferentes niveles de participación de cada uno de los miembros del grupo	/	/	/	/	/	/	/	/
47	Se incorpora la autoevaluación de cada alumno/a en la evaluación global del grupo	/	/	/	/	/	/	/	/
48	Nos evaluamos los miembros del grupo unos a otros	/	/	/	/	/	/	/	/
49	El profesorado le asigna al trabajo de grupo un peso importante en la calificación final de la asignatura	/	/	/	/	/	/	/	/

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable No aplicable

.....de.....del 20.....

Apellidos y nombre s del juez evaluador: *Alfonso Fernández Yollie*.....

DNI: *4003433*.....

Especialidad del evaluador: *especialista en abolicion*.....

¹ Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

² Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del construido

³ Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



ANEXO 5

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE EL TRABAJO COOPERATIVO

N°	Dimensiones / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1 : Generalidades sobre el trabajo en grupo							
	INDICADOR							
	Concepción del trabajo en grupo							
1	Un buen método para desarrollar mis competencias sociales: argumentación, diálogo, capacidad de escucha, debate, respeto a opiniones discrepantes....	/		/		/		
2	Una oportunidad para conocer mejor a mis compañeros/as	/		/		/		
3	Una forma de comprender mejor los conocimientos	/		/		/		
4	Una manera de compartir el volumen de trabajo total	/		/		/		
5	Una manera de facilitar la preparación de los exámenes	/		/		/		
	INDICADOR	Si	No	Si	No	Si	No	
	Utilidad del trabajo en grupo para su formación							
6	Exponer y defender mis ideas y conocimientos ante otras personas	/		/		/		
7	Sentirme parte activa de mi propio proceso de aprendizaje	/		/		/		
8	Entender los conocimientos e ideas de los compañeros y compañeras	/		/		/		
9	Comprender la importancia del trabajo coordinado en mi futuro profesional como docente	/		/		/		
10	Llegar a acuerdos ante opiniones diferentes	/		/		/		
11	Buscar información, investigar y aprender de forma autónoma	/		/		/		
	DIMENSIÓN 2: Organización del trabajo en grupo	Si	No	Si	No	Si	No	
	INDICADOR							
	Planificación del trabajo de los grupos por parte del profesorado							
12	La cantidad de trabajos de grupo solicitados se adecuan a la carga lectiva del curso	/		/		/		
13	El nivel de dificultad de los trabajos de grupo es el adecuado para nuestra formación	/		/		/		
14	Existe coordinación entre los trabajos de grupo solicitados en las distintas asignaturas	/		/		/		
15	La asistencia a clases prácticas resuelve las dudas que me surgen en la elaboración del trabajo en grupo	/		/		/		
	INDICADOR							
	Criterios para organizar los grupos							
16	Realizarla el alumnado aplicando criterios de amistad	/		/		/		
17	Realizarla el alumnado aplicando criterios académicos	/		/		/		

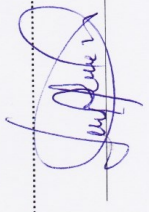
Observaciones (precisar si hay suficiencia): Justamente

Opinión de aplicabilidad: Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez evaluador: Núñez Luis Luis Alvarado de del 20.....

DNI: 08012001

Especialidad del evaluador: Psicólogo exp en g. h. r.



¹ Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

² Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

³ Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota. Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

ANEXO 5
CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE EL TRABAJO COOPERATIVO

Nº	Dimensiones / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1: Generalidades sobre el trabajo en grupo							
	INDICADOR							
	Concepción del trabajo en grupo							
1	Un buen método para desarrollar mis competencias sociales: argumentación, diálogo, capacidad de escucha, debate, respeto a opiniones discrepantes...	✓		✓		✓		
2	Una oportunidad para conocer mejor a mis compañeros/as	✓		✓		✓		
3	Una forma de comprender mejor los conocimientos	✓		✓		✓		
4	Una manera de compartir el volumen de trabajo total	✓		✓		✓		
5	Una manera de facilitar la preparación de los exámenes	✓		✓		✓		
	INDICADOR	Si	No	Si	No	Si	No	
	Utilidad del trabajo en grupo para su formación							
6	Exponer y defender mis ideas y conocimientos ante otras personas	✓		✓		✓		
7	Sentirme parte activa de mi propio proceso de aprendizaje	✓		✓		✓		
8	Entender los conocimientos e ideas de los compañeros y compañeras	✓		✓		✓		
9	Comprender la importancia del trabajo coordinado en mi futuro profesional como docente	✓		✓		✓		
10	Llegar a acuerdos ante opiniones diferentes	✓		✓		✓		
11	Buscar información, investigar y aprender de forma autónoma	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 2: Organización del trabajo en grupo	Si	No	Si	No	Si	No	
	INDICADOR							
	Planificación del trabajo de los grupos por parte del profesorado							
12	La cantidad de trabajos de grupo solicitados se adecuan a la carga lectiva del curso	✓		✓		✓		
13	El nivel de dificultad de los trabajos de grupo es el adecuado para nuestra formación	✓		✓		✓		
14	Existe coordinación entre los trabajos de grupo solicitados en las distintas asignaturas	✓		✓		✓		
15	La asistencia a clases prácticas resuelve las dudas que me surgen en la elaboración del trabajo en grupo	✓		✓		✓		
	INDICADOR							
	Criterios para organizar los grupos							
16	Realizarla el alumnado aplicando criterios de amistad	✓		✓		✓		
17	Realizarla el alumnado aplicando criterios académicos	✓		✓		✓		

18	Realizarla el profesorado aplicando criterios académicos								
*19	Tener una composición diversa de los miembros del grupo (edad, sexo, formación, experiencias...)								
20	Ser estable a lo largo de la asignatura, cuatrimestre, curso								
21	Modificar para la realización de diferentes actividades en una misma asignatura								
22	Incorporar el nombramiento de un coordinador o coordinadora de grupo								
23	Tener un número de participantes (indica en el cuadro en blanco el número que te parezca más oportuno)								
	INDICADOR								
	Normas de los grupos								
24	No debe existir ninguna norma								
25	Deben existir normas, pero establecidas por el alumnado								
26	Deben existir normas, pero establecidas por el profesorado								
27	Deben ser negociadas entre el profesorado y el alumnado								
28	Deben estar recogidas en un documento donde se concreten las responsabilidades que asume el grupo								
29	Deben definir los roles que van a desempeñar cada una de las personas que constituyen el grupo								
30	Deben incluir las consecuencias que tendrían para los participantes no cumplir los compromisos asumidos								
31	Deben concretar el horario y lugar de las reuniones								
32	Deben incluir la obligatoriedad de asistir a las reuniones								
	DIMENSIÓN 3 : Funcionamiento de los grupos de trabajo								
	INDICADOR								
	Funcionamiento interno de los grupos								
33	Nos reunimos al inicio para planificar los diferentes pasos que tenemos que realizar								
34	Consultamos la documentación básica aportada por el profesor/a								
35	Realizamos búsqueda de información en diferentes fuentes (internet, biblioteca...)								
36	Tomamos decisiones, de forma consensuada, para garantizar la coherencia global del trabajo de grupo								
37	Durante la realización del trabajo hacemos "puestas en común" para que todo el grupo conozca lo que los demás están haciendo y tengamos buena idea de la marcha de la actividad								
38	Participamos equitativamente todos los componentes del grupo								
39	Lo evaluamos y hacemos propuestas de mejora								

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] No aplicable []

.....de.....del 20.....

Apellidos y nombre s del juez evaluador: Díaz Hernández Jimmy

DNI: 2573875

Especialidad del evaluador: Metodólogo

[Signature]
Jimmy Díaz H

¹ Pertinencia: El ítem corresponde al concepto técnico formulado.
² Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³ Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Matriz de consistencia

Título: Trabajo cooperativo de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017.

Autora: Mónica Rosa Moran Regalado

Problema	Objetivos	Hipótesis	VARIABLES			
Problema general ¿Cuál es la dimensión predominante del trabajo cooperativo de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017?	Objetivo general Determinar la dimensión predominante del trabajo cooperativo de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017?	Hipótesis general La dimensión predominante del trabajo cooperativo de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017, es la organización del trabajo de grupo.	Tabla 1 Operacionalización de la variable trabajo cooperativo			
Problemas Específicos ¿Cuál es el indicador predominante dentro de la dimensión generalidades sobre el trabajo en grupo de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017?	Objetivos específicos Establecer el indicador predominante dentro de la dimensión generalidades sobre el trabajo en grupo de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017.	Hipótesis específicas El indicador predominante dentro de la dimensión generalidades sobre el trabajo en grupo de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017, es la <i>utilidad del trabajo en grupo para su formación.</i>	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala
¿Cuál es el indicador predominante dentro de la dimensión organización del trabajo en grupo de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017?	Establecer el indicador predominante dentro de la dimensión organización del trabajo en grupo de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017.	El indicador predominante dentro de la dimensión organización del trabajo en grupo de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017, es la <i>planificación de trabajo de grupos por parte de los profesores.</i>	Generalidades Sobre el trabajo en grupo	Concepción del trabajo en grupo. Utilidad del trabajo en grupo para su formación.	1,2,3,4,5. 6,7,8,9,10,11.	Escala Ordinal 1= Total desacuerdo 5 = totalmente de acuerdo.
			Organización Del trabajo en grupo	Planificación del trabajo de los grupos por parte del profesorado. Criterios para organizar los grupos.	12,13,14,15 16,17,18,19,20,21,22,23.	

¿Cuál es el indicador predominante dentro de la dimensión funcionamiento de los grupos de trabajo de los estudiantes de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017?	Establecer el indicador predominante dentro de la dimensión funcionamiento de los grupos de trabajo de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017.	El indicador predominante dentro de la dimensión funcionamiento de los grupos de trabajo de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017, es <i>la eficacia del trabajo en grupo.</i>		Normas de los grupos.	24,25,26,27,28,29,30,31,32.	
			Funcionamiento De los grupos de trabajo	Funcionamiento interno de los grupos.	33,34,35,36,37,38,39.	
				Eficacia del trabajo grupal:	40,41,42,43,44,45,46,47,48,49.	
M°del Mar García Cabrera, Ignacio González López y Rosario Mérida Serrano (2012)						

Tipo y diseño de investigación	Población y muestra	Técnicas e instrumentos	Estadística descriptiva e inferencial
Paradigma: Positivista Enfoque: Cuantitativo Tipo: Sustantivo Sub tipo : Descriptivo explicativo Diseño: No experimental Corte : Transversal Método: Hipotético deductivo	Población Estudiantes de la especialidad de educación, del turno tarde de la universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017. Se utilizará población muestral a todos los sujetos de la población.	Variable 1 : Trabajo cooperativo Técnicas: Encuesta Instrumentos: cuestionario de evaluación ACOES. Análisis del trabajo cooperativo en educación universitaria estandarizado por : <i>Mª del Mar García Cabrera, Ignacio González López y Rosario Mérida Serrano (2012)</i>	Estadística descriptiva se realizará a través de frecuencias, porcentajes y niveles. Para la estadística inferencial se hará uso de la regresión lineal o regresión logística que permitirá la contrastación de hipótesis.

E55	4	4	2	4	1	4	2	2	5	4	1	1	1	2	4	1	2	4	5	5	5	1	4	1	1	3	1	3	4	5	5	5	5	5	4	4	4	3	4	5	5	5	5	5	2	5	5	3	5					
E56	5	4	4	5	2	5	5	4	3	5	3	3	4	4	4	3	3	5	5	3	5	5	1	4	3	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	4	4	5	4	4				
E57	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4				
E58	4	4	4	3	4	5	4	5	5	5	4	4	4	4	5	4	5	5	5	5	4	5	5	3	4	4	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	3	4	4			
E59	5	4	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	5	4	3	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5				
E60	5	3	5	3	4	4	5	5	5	4	5	5	4	5	5	3	3	5	3	4	4	4	5	3	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	5	3	3	5	5	5	4	4	3	3	4	4	4	4	5				
E61	5	5	5	5	4	4	5	4	4	4	4	5	5	5	4	4	3	2	5	4	4	5	5	2	4	4	5	4	4	4	4	4	4	5	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5				
E62	5	5	4	4	3	2	4	5	5	4	3	4	3	5	5	4	5	2	5	1	3	4	5	2	4	1	2	1	5	4	4	4	2	5	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	3	5	4	4	5	5	5			
E63	5	4	4	4	1	4	5	4	5	5	2	4	5	4	5	2	4	4	5	2	4	5	3	4	1	1	4	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5				
E64	5	3	4	4	4	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	2	4	5	5	5	5	5	5	1	2	3	4	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5				
E65	5	4	5	4	2	5	5	4	4	4	3	3	3	4	5	3	4	5	3	5	4	3	3	1	2	4	4	4	5	5	4	4	4	5	4	4	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	4		
E66	5	5	4	5	3	4	3	4	5	5	1	5	5	3	5	4	3	4	1	5	4	5	5	3	4	4	2	4	4	4	5	4	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	4	5			
E67	5	5	1	5	5	5	4	5	5	4	5	1	5	1	4	3	4	5	4	4	1	4	3	1	4	4	5	4	4	3	4	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	3	5	5		
E68	3	5	4	3	4	3	3	3	4	4	4	5	5	4	4	4	3	3	3	4	1	4	4	3	3	3	5	2	4	3	4	2	3	5	5	4	4	5	5	4	5	5	4	5	4	5	4	4	5	4	4			
E69	4	2	5	2	3	2	4	4	3	3	5	3	4	4	5	2	3	3	3	4	4	4	5	3	3	5	4	3	5	5	4	4	3	4	5	4	4	4	5	5	5	3	2	4	3	4	4	4	3	4				
E70	5	5	3	4	5	5	4	5	5	3	5	2	5	5	4	5	5	5	5	4	4	5	5	4	4	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	3	5	5	5	4	4	5			
E71	3	2	2	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4			
E72	5	5	5	2	4	4	5	5	4	5	2	2	5	5	4	2	3	4	5	1	5	5	4	2	5	4	5	2	5	4	3	5	5	5	3	5	4	2	4	5	5	5	1	4	4	5	2	1	4	5	5			
E73	5	5	4	2	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	3	5	5	5	5	4	5	4	1	5	2	5	1	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5			
E74	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4		
E75	3	2	5	3	3	4	5	3	5	3	3	3	1	4	4	5	3	2	4	2	4	1	1	3	4	4	4	5	5	4	4	5	5	5	4	4	5	5	3	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5		
E76	5	3	4	5	1	1	3	5	3	5	1	4	2	3	1	5	1	5	1	5	5	3	1	5	1	1	1	5	1	5	1	5	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5	5	5	1	1	1	5	5	5	5	1		
E77	4	3	4	4	4	2	3	4	4	4	3	4	4	4	4	3	5	4	4	3	4	5	1	3	3	4	2	4	5	3	3	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
E78	3	3	4	3	5	4	2	5	5	4	3	1	5	3	3	5	3	5	3	5	3	3	3	3	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5		
E79	5	3	3	3	4	4	4	4	5	4	3	4	3	3	3	3	2	2	4	3	4	4	5	2	3	4	4	5	5	5	5	5	3	4	5	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	
E80	3	5	5	4	5	4	4	5	5	5	5	4	5	5	4	5	4	1	1	5	5	5	1	4	5	4	5	4	3	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
E81	5	5	5	3	2	2	4	5	5	5	5	4	4	2	5	5	1	4	5	2	4	5	2	4	2	4	4	3	4	2	3	2	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	2	3	3	5	3	5	3	2	4	3		
E82	3	4	4	3	4	4	4	5	5	5	4	4	5	5	4	5	3	4	5	2	5	5	2	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
E83	3	3	3	4	4	3	4	5	4	5	4	4	3	4	4	3	4	5	4	4	5	3	2	4	3	3	4	3	5	5	3	5	5	5	5	5	4	5	5	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	3	3	3		
E84	5	4	4	3	4	4	4	4	5	4	4	3	3	4	5	2	3	3	5	3	3	3	5	2	2	3	5	5	4	4	4	4	4	3	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
E85	5	3	3	5	3	3	5	3	5	5	3	5	3	5	2	4	4	5	3	3	5	5	1	3	3	5	3	5	5	3	3	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
E86	4	3	4	2	1	3	4	3	5	4	4	4	4	3	5	4	5	4	5	4	4	4	3	4	5	4	5	3	5	5	5	5	5	4	5	3	3	3	3	4	3	3	5	4	4	4	5	3	3	4	4	3	4	
E87	4	4	2	5	4	5	4	5	5	4	4	4	4	4	2	4	2	2	5	4	2	4	4	2	4	1	5	1	5	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
E88	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	4	2	4	5	1	1	3	5	3	5	4	5	1	5	1	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
E89	4	4	3	4	2	3	4	4	3	4	3	3	5	4	4	3	2	2	3	4	3	4	1	4	3	3	2	3	3	2	3	3	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	
E90	5	5	5	2	2	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	3	4	3	4	4	4	4	3	2	2	3	4	4	3	4	3	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
E91	5	5	4	5	4	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	1	4	1	2	4	4	4	5	4	5	5	5	5	5	4	3	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
E92	5	4	4	2	2	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3	4	3	4	3	4	3	4	1	4	4	4	5	5	4	3	5	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
E93	2	1	2	3	2	2	3	2	2	3	2	2	3	4																																								

EVIDENCIAS

