



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
Iztapalapa

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES.
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA SOCIAL.

**APRENDIZAJE COOPERATIVO
EN NIÑAS Y NIÑOS DE PRIMARIA**

TESINA QUE PARA OBTENER EL TÍTULO
DE LICENCIADO EN PSICOLOGÍA SOCIAL
PRESENTAN:

JUANA EMMA MOSQUEDA SAUCEDO

94222638

OSCAR DANIEL RANGEL JARILLO

97329492

México, D.F. Septiembre de 2001



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
Iztapalapa

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES.
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA SOCIAL.

**APRENDIZAJE COOPERATIVO
EN NIÑAS Y NIÑOS DE PRIMARIA**

TESINA QUE PARA OBTENER EL TÍTULO
DE LICENCIADO EN PSICOLOGÍA SOCIAL
PRESENTAN:

JUANA EMMA MOSQUEDA SAUCEDO
94222638
OSCAR DANIEL RANGEL JARILLO
97329492



MTRO. VÍCTOR GERARDO GONZÁLEZ



LIC. JOSÉ LUIS TORRES FRANCO
LECTOR



LIC. ALAN ESCOBEDO ROMERO
LECTOR



México, D.F. Septiembre de 2001

AGRADECIMIENTOS



Doy gracias a DIOS por permitirme compartir
Con ustedes una más de mis metas.

QUIERO AGRADECER Y DEDICAR ESTA TESINA A:

MIS PADRES: CATALINA Y REYNALDO

Por la educación que me han dado basada en valores, confianza, cariño y comprensión que ninguna institución pudo sustituir. Demostrándome de esta forma su gran amor por mí y su apoyo incondicional para poder lograr uno de mis mayores anhelos.

LOS AMO

MI MAMÁ RICARDA

Por su cariño y consejos que me dio
Sé que DIOS la tiene en su Gloria.
TE EXTRAÑO

MI MAMÁ ROSA
Por el cariño brindado.
TE QUIERO

MI HERMANA: ARACELI

Por estar junto a mí en todo momento, por saberme escuchar y apoyarme cuando lo he necesitado. Por ser la mejor hermana y amiga que he tenido y porque siempre podré contar con ella.

TE QUIERO MUCHO

MIS FAMILIARES:

Porque forman parte de mi vida.
LOS QUIERO

MIS PADRINOS:

Por compartir conmigo los momentos más significativos.
LOS QUIERO

MIS AMIGAS Y AMIGOS: Porque es valioso tener un amigo honesto y confiable.

MIS PROFESORES: Por los conocimientos otorgados.

DANIEL: Por compartir juntos un año de investigación

TODOS los que ya no están presentes y fueron significativos en mi vida.

J.C.
20-12-5/02.

Ψ DANIEL Ψ

QUIERO AGRADECER Y DEDICAR ESTA TESINA:

A DIOS: POR QUE EXISTES Y TE QUIERO

A MIS PADRES: FE Y CONFIANZA

A MI HERMANA: AMOR Y COMPRENSIÓN

A URIEL: EL AMOR QUE VIÓ LA LUZ

A ERIKA: TODO LO QUE TENGO

A LUZ, GUILLERMO Y JOANNA: POR ESTAR AHÍ

A HÉCTOR: POR CUIDAR MIS TESOROS

A MIS FAMILIARES: LOS QUE ME VEN Y LOS QUE YA SE FUERON

A CHRISTIAN: SI QUE HICISTE FALTA

A LOS SIETE MAGNIFICOS: CADA UNO SABE POR QUÉ

A LOS AMIGOS: LOS QUE NO ME OLVIDAN

A EMMA Y A SU FAMILIA: POR UN AÑO DE CONFIANZA

A LA UAM-I: LA CASA QUE ME DIO SU TIEMPO

A MIS PROFESORES: EL DON DE LA ENSEÑANZA

cooperación

Una persona cooperativa pone atención a realizar lo necesario en una tarea conjunta, y ofrece su apoyo en el momento y lugar adecuados.

Cooperación implica no sólo la actuación física sino el uso positivo de los sentimientos y los pensamientos. Los pensamientos positivos automáticamente crean el sentimiento de cooperación en las mentes de los demás.

Por ejemplo, si uno mantiene una actitud generosa y confía en los demás, les ayuda a confiar en si mismo. La cooperación nos capacita para conocernos mejor y conocer mayor a los demás.

PILAR QUERA

INDICE.

RESUMEN

INTRODUCCIÓN

1. LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

- 1.1. Que se hace y que no se hace / 4
- 1.2. Un discurso / 6

2. TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL

- 2.1. Aprendizaje de habilidades sociales / 14
- 2.2. Aprendizaje de la cooperación / 18

3. HABILIDADES SOCIALES

- 3.1. Qué son las habilidades sociales / 21
- 3.2. Concepto de habilidades sociales / 22
- 3.3. Componentes de las habilidades sociales / 23
- 3.4. Adquisición de las habilidades sociales / 24
- 3.5. Habilidades sociales y cooperación / 25

4. APRENDIAJE COOPERATIVO

- 4.1. Introducción al aprendizaje cooperativo / 27
- 4.2. Antecedentes pedagógicos / 28
- 4.3. Fundamentos psicológicos y psicosociales / 29
- 4.4. Por qué aprendizaje cooperativo en la escuela / 31
- 4.5. Beneficios del aprendizaje cooperativo / 32
- 4.6. Utilidad del aprendizaje cooperativo / 34
- 4.7. Concepto de cooperación y su funcionamiento / 35
- 4.8. Técnicas de aprendizaje cooperativo / 39

5. MÉTODO

5.1. Justificación / 41

5.2. Tipo de investigación / 42

5.3. Definición del problema / 42

5.4. Objetivos / 43

5.4.1. Generales / 43

5.4.2 Específico / 43

5.5. Hipótesis / 43

5.6. Definición de conceptos / 43

5.7. Sujetos / 46

5.7.1. Selección de la muestra / 46

5.8. Instrumento / 47

5.8.1. Aplicación y Piloteo / 49

5.9. Intervención / 51

6. ANÁLISIS DE RESULTADOS / 58

7. CONCLUSIONES / 72

BIBLIOGRAFÍA / 75

ANEXOS / 79

Anexo 1

Anexo 2

RESUMEN.

La presente investigación, de tipo exploratorio, se refiere a la disposición al aprendizaje cooperativo en los niños y niñas de 5to año de primaria. El actual sistema de enseñanza se basa en una educación individualista y competitiva, y los niños crecen sin tener la oportunidad de aprender de manera cooperativa, el método de aprendizaje cooperativo (Slavin, 1985), plantea esta posibilidad. En diferentes investigaciones (Dubinski, 1996, Aponte,1992, entre otros.), se pueden encontrar diversas variantes de las técnicas cooperativas, sus aplicaciones y algunos resultados a corto plazo, por otro lado, en ningún texto se encuentra un instrumento que mida qué tanta disposición tienen los grupos a trabajar de esta forma, por tal motivo se construyó un instrumento para evaluar la disposición hacia el aprendizaje cooperativo, también se realizó una intervención basada en la técnica cooperativa, con la finalidad de proponerla junto con el instrumento, como una aportación al estudio del aprendizaje cooperativo.

INTRODUCCIÓN.

Los temas que la Psicología Social estudia son variados, entre ellos destaca el de las relaciones interpersonales que surgen en un contexto social a través del proceso de socialización, los comportamientos y las condiciones sociales que son producto de la interacción social, los comportamientos entre los pequeños grupos, así como los fenómenos de masas. La cooperación en psicología social se ha estudiado ampliamente desde los trabajos de Allport (1924), sobre facilitación social, contando con el antecedente de Triplett (1898) sobre las competencias en bicicleta. El aprendizaje cooperativo es otro tema que se ha abordado reportando grandes resultados, como los obtenidos por Slavin (1985) en sus investigaciones, demostrando que es un método de enseñanza que resulta productivo en términos de aprendizaje. Por su parte, Ovejero (1990) en su libro “El Aprendizaje Cooperativo: Una Alternativa Eficaz A La Enseñanza Tradicional”, pone de manifiesto la relevancia de llevarlo a la práctica e implementarlo como una opción a los sistemas de enseñanza.

Cabe mencionar que el tema de la cooperación ha sido estudiado también por Kelly (1987), el cual menciona que forma parte de la competencia social para sostener relaciones sociales cooperativas y además es fundamental en la adquisición de habilidades sociales desde el punto de vista de la competencia social.

El desarrollo de las habilidades sociales, lo observamos en el marco de la interacción, es decir los individuos manifiestan, crean y modifican conductas que les permitan relacionarse de la mejor manera y enfrentarse a distintas situaciones sociales en las que se involucren y se les presenten.

Las habilidades sociales han sido estudiadas por diferentes autores, de los cuales Ovejero (1990), observa una relación indiscutible entre éstas y el aprendizaje cooperativo, y Kelly (1987), que propone, por ejemplo el uso de las mismas para las relaciones heterosociales, así mismo Caballo (1993), plantea un reordenamiento de los conceptos y

componentes de éstas y permite contemplar las diversas orientaciones y aportaciones de otros autores.

Por otra parte, el Aprendizaje Social, Bandura (1978), ha sido utilizado como una herramienta para explicar la adquisición de habilidades sociales, este es abordado por Kelly quien propone un vínculo entre ambos, de modo que nos ha resultado interesante contemplar esta teoría para el presente estudio. Por lo tanto la teoría utilizada para el presente trabajo es la del Aprendizaje Social, además del desarrollo teórico de Habilidades Sociales y la técnica de Aprendizaje Cooperativo como partes complementarias.

Basados en la literatura sobre los temas anteriores planteamos nuestra investigación, en función de la creación de un instrumento capaz de medir la disposición al aprendizaje cooperativo en los niños y niñas de 5to año de primaria, además de proponer una intervención en el caso de que se desee darle continuidad a dicha investigación como apoyo a la enseñanza del aprendizaje cooperativo.

A continuación serán expuestas las partes más significativas de la teoría para nuestro estudio y se contemplará la relación de ésta con nuestro tema de investigación (cooperación). Planteamos dentro del desarrollo una serie de consideraciones que hacen poner en duda la enseñanza de la cooperación dentro del sistema educativo como punto prioritario. Para ello, comenzamos por contextualizar nuestro trabajo realizando algunas observaciones que sirven de esquema para hacer algunas críticas a lo que en la actualidad representa la educación. Lo que sigue ya es directamente el desarrollo de algunos apartados clave para fundamentar la investigación, que son, la teoría del aprendizaje social, habilidades sociales y aprendizaje cooperativo. Finalmente exponemos el procedimiento seguido para la construcción tanto del instrumento, como de la intervención, y las partes de interpretación y conclusiones.

1. LA EDUCACIÓN EN MÉXICO.

1.1. QUÉ SE HACE Y QUÉ NO SE HACE.

Hablar del tema de la educación en nuestra sociedad implica mencionar factores como las limitaciones económicas, servicios de salud deficientes, la deuda externa, desempleo, problemas sociales, la falta de oportunidades para alcanzar y mantener un mejor nivel de vida y “los cambios políticos” que enfrenta nuestro país, etc. Debido a lo anterior surge la división de clases sociales, quedando así, parte de la población marginada, excluida y señalada como la clase baja.

Como consecuencia, dicho sector de la población, carece de los recursos necesarios para adquirir una formación que les permita tener las herramientas suficientes para enfrentar los cambios y exigencias de la vida moderna. Así mismo, el acudir a una escuela para recibir una educación es visto como un privilegio que no toda la población posee y no es considerada como una necesidad que todo individuo debe de satisfacer para desarrollarse, tanto en el ámbito personal como económico.

Actualmente se considera que la educación dotará de elementos que permitan al niño establecerse de forma satisfactoria dentro del sistema escolar, instruyéndole en términos de un desarrollo de la lectura y la escritura, que son los fundamentos básicos de la educación actual y a la vez que esto llevará al niño a obtener buenos resultados en el aprendizaje. El sistema educativo pretende abarcar más cuantitativamente que cualitativamente la enseñanza que proporciona, pues lo que impera es que más niños sepan leer y escribir y no se considera en su totalidad el desarrollo de otro tipo de habilidades más sociales como por ejemplo la cooperación.

Por otra parte, es más fácil para el maestro distribuir a sus alumnos en el salón de clases de tal forma que no puedan establecer contacto los unos con los otros ya que esto

lleva a que el orden y la disciplina se pierdan, y el control y la autoridad que ejerce dicho maestro sea más difícil de procurar. En estos términos, Marcela Márquez C. Nos dice:

La función de la escuela contempla la transmisión y reproducción de un conjunto de ideas, valores, prácticas, rituales, expectativas, habilidades y destrezas que justifican el sistema de creencias y valores dominante mediante la aplicación de un solo currículum regular para todos los niños. La escuela se rige por el principio de la homogeneización y normalización, no de la heterogeneidad y diversidad. (Márquez 1997).

Contrario a esto debemos suponer que lo que se hace en el aula no es lo más adecuado para un desarrollo pleno de las capacidades intelectuales y relacionales de los niños, ya que estableciendo una interacción con sus iguales es como pueden desenvolverse más eficazmente. Por otro lado, podemos considerar algunas dificultades en la interacción maestro-alumno:

En el aula se manifiestan y muchas veces entran en contradicción los puntos de vista de los alumnos y del profesor sobre el proceso educativo; los primeros asumen una resistencia (pasiva o en ocasiones activa) hacia los contenidos y con respecto a la forma de orientar su enseñanza, así como sobre los métodos de trabajo y de evaluación que se consideran correctos para conseguir los objetivos propuestos. (...) Por su parte el docente tiene una idea definida (o debería tenerla) sobre aquello que debe enseñar y respecto a las formas de organizar el proceso educativo en función del programa de estudios y de conformidad con su experiencia académica y profesional (Rojas, 1997: 90).

En la interacción social observamos que cada individuo se comunica a través de un lenguaje que tiene un valor de acuerdo al contexto y al significado que el propio individuo le asigna a las cosas. Una forma en la que los sujetos se relacionan es a través de una conversación, dicha conversación nos lleva a la adquisición de conocimientos, que al estar interactuando los individuos transmiten lo que han aprendido.

El conocimiento que se adquiere en el aula no depende solamente de escuchar, leer, observar y de actuar, sino también de la relación que se dé entre profesor-alumno. Es decir la forma en que el profesor dirija la clase, las técnicas que empleé, y la manera en que trate a sus alumnos. “Gramsci plantea en términos precisos la dialéctica del proceso educativo: la relación entre el maestro y el alumno es una relación activa y recíproca y, por consiguiente,

todo maestro es siempre alumno y todo alumno es maestro” (Durkheim en Rojas, 1997: 119). Es necesario que el profesor cree un ambiente agradable, de respeto y confianza para que haya un mejor aprovechamiento por parte de sus alumnos. “No más educando, no más educador, sino *educador-educando con educando-educador*, como el primer paso que debe dar el individuo para su integración nacional, tomando consciencia de sus derechos” (Freire 1981:16)

1.2. UN DISCURSO.

Desde el punto de vista de Durkheim: “La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no se encuentran todavía preparadas para la vida social; tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto numero de estados físicos, intelectuales y morales, reclamados por la sociedad política en su conjunto y por el medio especial al que cada niño particularmente, se destine.” (Durkheim en Pereira y Foracchi, 1970:33-34). Tiene sentido hablar entonces de que en la sociedad sigue ocurriendo que los niños se dividen en clases y se excluyen unos a otros debido a la influencia que sobre ellos ejercen los adultos, por ejemplo separándolos en el salón de clases o marginándolos de los demás, preparándolos siempre en un rigor de autoritarismo y disciplina que se contrapone a la libertad y a la participación que en el papel aparece, pero que no se traduce en la realidad.

Con respecto a este discurso, que parece ser interminable ya que a través de los años siempre se ha utilizado, se argumenta que los elementos indispensables para la formación de sujetos pertenecientes a una sociedad deben ser en principio, aquellos que les ayuden a superarse no sólo en el aspecto cultural, sino también en el aspecto humano, llevando a cabo una convivencia armoniosa los unos con los otros. Por ejemplo en un informe reciente de la UNESCO Delors (1996), dice que la educación como base integral de la socialización debe sustentarse en cuatro principios de carácter universal que a todos favorezcan, los cuales se resumen así: 1) aprender a conocer, 2) aprender a hacer, 3) aprender a vivir juntos, y 4) aprender a ser.

Estos preceptos o lineamientos generales, indican que más allá de una educación meramente institucional, se debe realizar en conjunto, una educación para la vida como habitante del mundo, lo cual implica hacer consciencia de las raíces propias de cada región y aceptar la diversidad de pensamiento, es decir tener en cuenta tanto lo propio, como lo que creemos ajeno. Se supone también que exista una disposición por parte de todos a participar en una educación que pensando en las generaciones más jóvenes, les ayude a integrarse en un mundo de cambio y de constante movimiento, haciendo valer los conocimientos adquiridos en un marco de acción que permita implementarlos directamente. Se habla a su vez de desarrollar las capacidades afectivas, cognitivas, morales, de participación y de cooperación que permitirán al sujeto desarrollar su ser en su totalidad, para lograr un ambiente de respeto y entendimiento entre individuos y grupos humanos.

Lo anterior se parece mucho a los discursos que a lo largo de la historia de nuestro país han aparecido como la base de una educación completa y no mecanicista que permita a los individuos desarrollar sus facultades en plenitud. Sin irnos tan lejos, los actuales programas de educación primaria, argumentan que a parte de generar en el alumno conocimientos de tipo académico, también se deben destacar facultades que le permitan participar, comunicarse, relacionarse con los demás, en una palabra que se desenvuelva completamente en su medio. Tal vez se pretenda de alguna forma despertar estados físicos, intelectuales y morales, como dice Durkheim, pero lo que parece reclamar nuestra sociedad es simplemente que se diga mucho y que se haga poco, y la relación que guarde el discurso con la práctica realmente no exista.

Citando al Dr. Ernesto Zedillo:

Una educación de calidad para todos los mexicanos ha sido un anhelo compartido por la sociedad y el gobierno de nuestro país a lo largo de la historia. Como resultado del esfuerzo sostenido durante casi ocho décadas se ha logrado un sensible avance en la superación de la baja escolaridad y el analfabetismo, el cual afectaba a alrededor de 70 por ciento de la población mayor de quince años en 1921, cuando se fundó la Secretaría de Educación Pública. Actualmente el analfabetismo es de 10 por ciento y la escolaridad promedio

de los mayores de 15 años es de 7.8 grados. Estos avances se han alcanzado aún cuando en ese mismo lapso la población del país se ha multiplicado por siete. (Zedillo, 2000).

En este argumento podemos constatar lo que ya habíamos dicho, acerca del aspecto cuantitativo antepuesto al cualitativo, dado que lo que se busca considerar es siempre una masificación de los servicios educativos dejando de lado el aspecto humanizador de la escuela. Es más fácil reportar los números (cantidad), que los logros y superación que cada uno de los que pasan por alguna institución, obtienen (calidad). También mencionábamos con anterioridad que se pretende instruir mínimamente a los individuos en la lectura y escritura, es decir, no se sabe en qué medida los reportes estadísticos incluyan a personas que sólo puedan hacer esto, sin tomar en cuenta que en el mayor de los casos de nada les sirve; así que hasta los discursos numéricos pueden resultar engañosos.

El sistema escolar opera como filtro de selección social. Y esa selección se lleva a cabo, de hecho, en función de criterios menos puros que los de una 'meritocracia' ideal. Influyen en ello dos cosas: la desigualdad con que están distribuidas las oportunidades de educación y la desigualdad con que se distribuyen las oportunidades sociales debido a la manera como el sistema escolar se relaciona con el trabajo y con otros mecanismos de asignación de beneficios. El problema es determinar cómo y dónde se genera la desigualdad educativa y social (Latapí, 1989: 106).

Lo anterior nos plantea una especificidad contextual (nuestro país) de lo que hemos venido comentando alrededor de los recurrentes conflictos en los que se encuentra sumergida la educación, que parece ser más un dispositivo de segregación que de armonía, en la medida que no se encuentra el factor integrador de la sociedad en un marco de igualdad, misma que plantea el tema central de este trabajo.

Dos aspectos primordiales aparecen como contradicciones evidentes en el sistema educativo actual: el contenido pedagógico que sostiene, de una parte la formación crítica y analítica del educando desde la primaria, para favorecer, aparentemente, una mayor participación popular en el desarrollo nacional y, de otra, el refuerzo que el Estado ha impuesto al control de las instituciones que conforman la estructura de poder. Ambas situaciones requieren analizarse cuidadosamente para comprender el efecto que están produciendo en la sociedad: la educación, como proceso de enseñanza predeterminedada por el Estado para ser absorbida en el proceso de producción nacional, y la educación en su papel de catalizador de la dinámica del sistema político, económico y social (Robles, 1990: 220-221).

Por lo anterior, es preciso determinar en qué medida se puede ir solucionando esta problemática educativa, si bien no puede ser a través de una resistencia generalizada, tal vez si pueda darse paulatinamente, en la medida que se apliquen nuevos conceptos a lo tradicional o se modifique simplemente la visión que se tiene de una educación ambigua o contradictoria.

2. TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL.

La teoría que servirá para nuestra investigación es la del Aprendizaje Social, que tiene como principal exponente a Albert Bandura. A continuación se presenta un resumen de dicha teoría.

Parte importante de los procesos que se llevan a cabo durante la infancia recaen dentro de la socialización y el aprendizaje. Cada uno requiere de un máximo de atención por parte de quien los propicia en el niño, para poder encaminar a éste en el ambiente social de una forma adecuada. Uno de los aspectos que toma aun más relevancia dentro del marco social, es el del aprendizaje ya que por medio de éste nos socializamos y recogemos gran cantidad de información acerca del medio en el que nos desarrollamos. Por otro lado, es preciso mencionar que nunca dejamos de aprender, aunque es en los primeros años de vida, donde adquirimos los mecanismos necesarios y suficientes para realizar dicho proceso.

Según Good y Brophy, cuando obtenemos experiencias e información del ambiente y gracias a esto logramos modificar alguna conducta, podemos hablar de aprendizaje, es decir, una modificación conductual surgida por influencias externas, mismas que deben ser las más adecuadas en el caso de que se persiga un aprendizaje eficaz. La sociedad marca una serie de cosas que deben aprenderse para la supervivencia, no obstante existe una cantidad ilimitada de conocimiento por aprender.

Sería muy difícil aprender todo lo que necesitamos para vivir si lo hiciéramos solos, por tal motivo necesitamos aprender socialmente, es decir, debemos aprender de los demás y con los demás. Es así como adquirimos el conocimiento y las habilidades indispensables para la vida social.

Bandura asegura que gran parte de la conducta humana es aprendida y que los comportamientos humanos están regulados externamente, es decir, las conductas en general son el efecto de causas como la escuela, la familia, los amigos, etc., en una palabra, los

modelos que nos rodean. Al tener esto una importancia tan grande, es necesario proporcionar refuerzos altamente gratificantes para poder cambiar las conductas arraigadas.

El aprendizaje social ha sido utilizado en investigaciones que requieren justificar el cambio desde diferentes enfoques como el desarrollo de la personalidad, la conducta desviada y la psicoterapia. Al incluir al aprendizaje social en nuestra investigación, consideramos el desarrollo y la modificación de la conducta humana desde el marco de la psicología social, es decir, para que una conducta se moldee y se mantenga, tiene que ver con las situaciones sociales (familiares, escolares, etc.) en las que el individuo se involucra.

La imitación es un aspecto esencial del aprendizaje, Bandura (1978) considera que si hay un estímulo que provoque un acercamiento a la conducta deseada, es decir, que existan modelos sociales, el proceso de adquisición se acorta.

Adquirimos respuestas nuevas a través de la observación o la imitación, por lo que aprendemos viendo las conductas de los otros, de acuerdo a las consecuencias de sus actos, es decir, si es aceptada o desaprobada determinada conducta. Teniendo en cuenta que las conductas adquiridas pueden ser positivas y/o negativas, esto se define a partir de la situación y el contexto social, “puede haber aprendizaje por observación de la conducta de otros, incluso cuando el observador no reproduce las respuestas del modelo durante la adquisición y, por tanto, no recibe refuerzo” (Bandura 1978:18).

El observador de una conducta imitativa recibe recompensa del modelo, si el modelo siempre obtiene consecuencias gratificantes y exhibe una conducta socialmente efectiva. Bandura (1978) menciona que la forma más rápida de que se adquieran pautas de conducta social es a través de la influencia tanto de los modelos como del refuerzo diferencial.

Las condiciones en las que se administran refuerzos, se basan en el número de respuestas, de razón fija, reforzando cada dos o tres respuestas que un individuo presenta y

de acuerdo a un intervalo fijo de tiempo seleccionado reforzando la conducta (cuando un niño ha terminado la tarea dejándolo jugar o ver la televisión).

El contexto social donde se dan las diversas formas de comportamiento son los que designan los refuerzos, Bandura (1978) considera que los agentes de socialización son los que distribuyen los refuerzos y se organizan en función de horarios. “En la mayor parte de las familias se refuerzan las respuestas de los niños con un programa de intervalo fijo invariable: la alimentación, la disponibilidad del padre o los hermanos en edad escolar y, en general, los acontecimientos relacionados con las costumbres del hogar y la familia pueden servir como refuerzos positivos o negativos, que dispensan a intervalos relativamente fijos” (Bandura,1978:19).

Se tiende a generalizar las pautas de conductas aprendidas en situaciones distintas a las que se aprendieron, esto en función del parecido de la situación original de aprendizaje y el nuevo grupo de señales. El aprendizaje social requiere tanto de generalización como de discriminaciones, por ejemplo la agresión física en algunas situaciones es aceptada y en otras no, en la familia una agresión entre hermanos no se refuerza y si puede ser castigada, en cambio en un torneo de karate un individuo puede golpear con toda la fuerza que sea capaz pero incluso bajo ciertas reglas porque en el caso de que cometa una falta se desaprobara su comportamiento. Por lo que los refuerzos positivos y negativos nos sirven para hacer discriminaciones y el medio social las establece.

El aprendizaje social que adquiere un individuo se relaciona con la influencia social que recibe de su medio, tanto del refuerzo como del modelo, por ejemplo un sujeto modificara su conducta si comparte gustos con un grupo determinado, si el modelo tiene prestigio y/o es una persona que pertenece al mismo sexo o no, etc. También, un individuo tiende a ser más influenciado si tiene fuertes hábitos de dependencia, por lo que una conducta de imitación se provoca con mayor facilidad en sujetos más dependientes que en los menos dependientes.

En relación con el castigo, la inhibición y la falta de refuerzo, Bandura habla del vínculo que existe entre estos tres conceptos, el primero (castigo) puede ser visto desde dos puntos distintos, uno de ellos es el del castigo utilizado comúnmente, tanto en la escuela como en la familia que va desde una reprimenda hasta un jalón de orejas (o algo más fuerte), que en términos de aprendizaje social se ve como ineficaz, ya que este tipo de acciones propician más que se oculte una respuesta y no que se extinga, es decir, ante el educador o socializador que ha administrado un castigo de este tipo a un aprendiz por determinada conducta, ésta será ocultada, sin significar esto que dicha conducta haya desaparecido y que no se repetirá en otros contextos y situaciones en los que no este presente el agente socializador. El segundo punto de vista es aquel que nos dice que si se busca la inhibición de una respuesta no deseada, basta con omitir la presencia de un refuerzo cada vez que esta se presente. Al no ser gratificante el incurrir en acciones poco deseables se irá extinguiendo este tipo de respuestas, al mismo tiempo que se dejen de administrar los refuerzos.

El desplazamiento es una consecuencia común de un castigo mal administrado, tiene que ver con el primer ejemplo del que se hablaba anteriormente, en el que la conducta es censurada agresivamente y el aprendiz sólo opta por ocultar este tipo de respuestas al verse amenazado en ciertas circunstancias, esto a su vez le provoca un conflicto, al no saber cómo manejar la frustración causada por el castigo. Entonces el desplazamiento ocurre cuando el sujeto busca la forma de desahogar esa frustración. Al no poder descargarla sobre su represor, el aprendiz buscará a alguien de igual o menor status que él para poder sobreponerse en cierta forma, “si alguien me calla y/o me pega, yo tengo que hacer lo mismo con alguien más”. Este conflicto que lleva al desplazamiento es posible evitarlo, simplemente con la aplicación de la segunda forma de castigo (la falta de refuerzo), con ella sólo se va perdiendo poco a poco el interés por descargar la frustración con agresión, incluso el mismo aprendizaje social sirve para enseñar conductas más aceptables socialmente: “en gran manera, la instrucción social consiste en enseñarles a los niños a expresar solo determinados tipos de respuestas agresivas, de dependencia y otras respuestas sociales. Se les enseña por ejemplo, ‘a defender sus principios’ (o los de sus padres) pero no atacar físicamente al oponente” (Bandura, 1978:32-33).

Una de las consecuencias más positivas del aprendizaje social viene con la formación de la personalidad, misma que se va dando en función de una jerarquía de hábitos (aprendidos), es decir, en cada etapa del desarrollo se van aprendiendo nuevas formas de comportamiento y nuevas conductas que llevan al aprendiz finalmente a convertirse en un agente socializador, sin negar que este pueda seguir aprendiendo. Al definirse esta jerarquía de hábitos se va conformando la personalidad propia de la edad de cada sujeto, ya que con el paso del tiempo una buena cantidad de conductas dejan de ser recompensadas socialmente para dar paso a otras que son favorables en función de la aceptación por parte de los otros, es decir se lleva a cabo un desarrollo social continuo en el que cada etapa ocupa el lugar que le corresponde. Bandura menciona que aún durante la formación de la personalidad se llegan a presentar conductas correspondientes a etapas anteriores, lo cual recibe el nombre de regresión, un ejemplo sería ver a un adulto de rodillas jugando a las canicas. Si esta conducta regresiva tiende a repetirse continuamente se le llama fijación.

2.1. APRENDIZAJE DE HABILIDADES SOCIALES.

Es importante tener en cuenta los principales supuestos de la teoría que mantendrá un nivel alto de relación con el aprendizaje cooperativo y también con las habilidades sociales, ya que estas son precisamente mecanismos aprendidos.

Kelly, por su parte se lo plantea de la siguiente forma:

Desde la teoría del Aprendizaje Social, las habilidades sociales se entienden como conductas aprendidas. Se postula que el desarrollo de la conducta, incluido el estilo interpersonal de un individuo, puede describirse, explicarse y predecirse con precisión partiendo de los principios de la teoría del aprendizaje. Si somos capaces de especificar la historia de aprendizaje de un individuo, también comprenderemos su forma de manejar las situaciones, entre las que se encuentran aquellas que requieren respuestas socialmente eficientes. La teoría del aprendizaje Social aplicada al desarrollo de habilidades se basa en los principios del condicionamiento instrumental u operante. El enfoque operante, por su parte, enfatiza la importancia de los antecedentes ambientales y sus consecuencias en el desarrollo y mantenimiento de la conducta. (KELLY, 1987:31).

Así pues, parece ser que la teoría del Aprendizaje Social nos sirve de gran ayuda para explicar, por un lado, la adquisición de habilidades sociales y por el otro lo que es en sí el aprendizaje cooperativo.

Los modelos y refuerzos planteados por la teoría del Aprendizaje Social, serán totalmente necesarios para el aprendizaje de habilidades sociales, ya que éstas se adquieren de la misma forma que cualquier otro conocimiento, conducta, etc., así por ejemplo la necesidad de anteponer habilidades sociales al aprendizaje cooperativo resulta indispensable para encontrar buenos resultados. En estos términos, los modelos que se le presenten al niño influirán de manera definitiva en los comportamientos, capacidades y calidad de aprendizaje que alcance, por ejemplo: si en maestros y padres autoritarios, la forma de enseñar es autoritaria, podemos observar claramente que los niños que de ellos aprendan registrarán la misma forma de ser que sus modelos. Por otro lado, el aprendizaje cooperativo plantea la necesidad de una recompensa, léase refuerzo, que motivará al niño a participar dentro del grupo de una forma más satisfactoria y esto le permitirá saber que su esfuerzo tuvo una gratificación, que puede ser tanto simbólica (reconocimiento en el grupo), como física (diplomas, algún dulce u obsequio, etc.) y sabrá además que realmente tiene la capacidad de aprender y si es de forma cooperativa, mejor.

La interacción social se compone de elementos verbales y no verbales. Cuando dos o más personas interactúan, cada una emite una serie de diversas señales visibles y audibles, algunas intencionales y otras no, que pueden influir en los presentes. Esto es válido tanto para una interacción principalmente verbal, la que tiene lugar durante una conversación, por ejemplo, como para una no verbal, de tipo de la que ocurre cuando la gente baila, participa en juegos al aire libre, o realiza en forma conjunta una tarea manual. (ARGYLE, 1983:86).

Es bien sabido que en los primeros años de la infancia se desarrolla gran parte de las capacidades de un ser humano, aparte de que es una etapa en la que todo lo que se pueda adherir al conocimiento del niño es tomado muy en cuenta para etapas futuras y las primeras experiencias marcan de manera definitiva el comportamiento del niño que se convertirá en adulto.

Considerando el siguiente concepto de socialización podemos constatar lo anterior: “Es el proceso a lo largo del cual se forma la personalidad en interacción con otras personalidades, en el que se adquieren las estructuras cognitivas, se realiza el entrenamiento en el control de los impulsos y se adquieren determinados tipos de respuestas afectivas a los estímulos interpersonales.” (Torregrosa y Fernández Villanueva, en Casas, 1998: 64)

Es muy importante observar que la educación y la interacción social que se da en la escuela determinaran notablemente la socialización, en un niño que reflejará en sus relaciones con los adultos y sus iguales. Así, entre más y mejores relaciones sostengan los niños, tanto con profesores como con compañeros, dentro de la escuela, mucho más probable será que el aprendizaje social sea satisfactorio, y en general, de acuerdo a la aceptación que sienta por parte de los que le rodean, ésta sea un reflejo de la aceptación que tendrá a lo largo de toda su vida. Esta aceptación se dará en la medida en que el niño exprese sus sentimientos de forma adecuada y reciba de igual manera los sentimientos y afectos que le son otorgados por los otros. Esto elevará su autoestima y le llevara a sentirse feliz en el medio social que le acompaña, la interiorización de las normas y la estructura social, solo vendrá como consecuencia. El contacto físico y sentimental con los padres permitirá que el niño se sienta en un ambiente agradable y satisfactorio, lo que le permitirá desenvolverse dentro de otros espacios y con otras personas.

Ahora podemos ver que los escenarios socializadores y de aprendizaje social más importantes son la familia y la escuela, ya que los problemas que se den en un o en otra, en términos de relaciones sociales, marcarán el comportamiento del niño que se perfila como participante de una sociedad más compleja, constituida por personas que, o se adaptan e integran a las normas y a la estructura social, o simple y sencillamente se olvidan de pertenecer a dicha sociedad. En lo que respecta a los sujetos educadores o socializadores que son tanto profesores como padres, para cada uno de los casos, juegan un papel importante en la formación social de los sujetos, en este caso los niños, ya que la integración que muestra cada una de ellos, o bien el nivel de socialización con que cuenten será un punto determinante en la transmisión de los conocimientos requeridos.

Una forma de vincular nuestra teoría con las habilidades sociales, mismas que sirven de apoyo a nuestras nociones teóricas, esta expuesta por Pozo (1996) de la siguiente forma:

La forma más simple del aprendizaje social es posiblemente la adquisición de habilidades sociales. Comportarse en sociedad requiere no sólo dominar ciertos códigos de intercambio y comunicación cultural, sino disponer de ciertas habilidades para afrontar situaciones sociales conflictivas o no habituales. Los aprendices, sobre todo niños y adolescentes, pueden tener dificultades para saber dar, de modo eficaz, una negativa, pedir un favor, solicitar ayuda al maestro o integrarse en un grupo de iguales. (POZO, 1996: 244)

A lo anterior podemos decir que a pesar de que las habilidades sociales estén aprendidas, no necesariamente resultan aplicables a todos los contextos y a todas las circunstancias, por tal motivo es que requerimos del aprendizaje social continuamente, ya que mediante el adquirimos nuevas habilidades y bien modificamos las ya existentes. A pesar de que sea válida dicha teoría para los fines que pretendemos alcanzar, tiene algunos puntos que pueden verse como limitantes, así como inconvenientes o resultados colaterales. Es el mismo autor (Pozo) quien postula lo siguiente:

El modelado sirve no sólo para adquirir conductas nuevas (deseables, como ayudar a un compañero que lo necesita, pero también indeseables, como las conductas violentas), sino incluso para inhibirlas (el aprendiz que evita conductas disruptivas cuando ve que a otros se les castigan) o para desinhibirlas o facilitarlas (recuperar conductas agresivas que teníamos inhibidas cuando vemos que otros las usan con éxito). (POZO, 1996: 245).

Entonces el aprendizaje de nuevas conductas no solo sirven como las habilidades que nos han de ayudar para mejorar y mantener mejores relaciones sociales, sino que también pueden alterar nuestras relaciones si las expresamos de una manera inadecuada.

Por otra parte, es Pozo quien señala que la teoría de Bandura tiene algunas limitaciones al no poder explicar la forma en que el aprendiz podrá aplicar sus habilidades adquiridas a problemas y situaciones variadas con simples ejercicios repetitivos. Otra crítica que hace el autor antes mencionado es acerca de la adopción de roles y la resolución de conflictos interpersonales, ya que sobrepasan al aprendizaje por modelado teniendo por

consecuencia que utilizarse otros medios en la explicación de dichos procesos: “De hecho, la adquisición de habilidades sociales, como tantos otros ámbitos, ha ido abandonando cada vez más su enfoque conductual original para adoptar un enfoque cognitivo, centrado en la formación y el cambio de las representaciones sociales”. Sin embargo, creemos conveniente utilizar la teoría de Bandura, ya que sus fundamentos más primordiales son los que nos serán de gran ayuda.

2.2. APRENDIZAJE DE LA COOPERACIÓN.

Una parte específica del aprendizaje social, tanto en la familia como en la escuela, esta relacionada con lo que se denomina como cooperación, siendo esto una forma de socialización en sí. A continuación desarrollaremos un argumento que permita comprobar que la cooperación esta presente en éste proceso y es una parte importante de él.

“La conducta general de enseñanza que modela el compartir, la confianza y los intereses es de gran utilidad, pero pensamos que la modelación directa de las funciones del sujeto en las tareas cooperativas tienen una influencia decisiva.” (Good y Brophy, 1988: 241). La cooperación es una forma que tienen muchos seres vivos de interactuar para con esto obtener mejores resultados en la realización de diferentes actividades, las cuales pueden ser: obtener comida, vencer a un enemigo común, prevenir de algún peligro a los demás, o simplemente relacionarse socialmente, caso específico y característico de los seres humanos, así puede comprenderse la importancia manifiesta de lo que la cooperación significa en la convivencia humana.

Si tomamos en cuenta a los agentes socializadores antes mencionados podemos decir, en primer lugar que la familia será una promotora de la cooperación ya que es uno de los principales ambientes en los que se presentan gran parte de las relaciones que se reproducirán en un ambiente social más amplio, por tanto, podemos decir que si los padres, como modelos que representan, promueven entre sus hijos el aprendizaje de las nociones básicas de cooperación, estos serán capaces de entender esta facultad (de cooperación) a

niveles más complejos de interacción social con lo cual desarrollarán también la capacidad de transmitir el sentimiento cooperativo en los demás. Esto es, entre más se promueva la cooperación en el seno familiar, el sujeto será capaz de trascender esta cooperación fuera del contexto familiar en cualquier situación y/o escenario social.

Si definimos la cooperación como una interacción social en la que los sujetos se benefician mutuamente proporcionando el apoyo que el otro necesita para la consecución de sus objetivos, obteniendo a la vez beneficios para la retribución de resultados propios, podemos entender, que gran parte del proceso de socialización conlleva a una interacción social cooperativa.

El otro sitio de interacción que hemos venido analizando ha sido la escuela, y teniendo en cuenta que se dice que “es como el segundo hogar”, debemos asumir que muchas relaciones que se den en la familia serán reflejadas y complementadas dentro de la escuela. Ubicando el término de cooperación ahora en la escuela, podemos encontrar que será no menos trascendental un proceso de socialización cooperativo dentro de ésta, en comparación con la familia, siendo ésta última la promotora principal de la socialización y la escuela entonces, una afianzadora de dicha socialización.

El conocimiento que el niño adquiere, es debido al incremento de las experiencias que va teniendo en las distintas relaciones que forman parte su entorno. En el ámbito escolar el niño se relaciona con personas que tienen distinto grado de conocimiento de las cuales aprende y establece relaciones muy diversas.

En el contexto educativo debe ser imperativa la enseñanza-aprendizaje de las relaciones cooperativas que faciliten el desempeño de los alumnos, si bien es cierto que el trabajo en equipo solo se justifica siempre y cuando sea mejor que el individual, este puede ser realmente mejor, si se instruye a los niños de manera adecuada a convivir y a cooperar.

Tal vez haya que resaltar aquí que la escuela es donde pondremos mayor énfasis, aunque ya se haya dicho que la familia resulta muy importante en la función socializadora,

ya que el estudio que pretendemos realizar, se desprende de las carencias existentes en la enseñanza cooperativa dentro de esta institución educativa donde nos resultaría interesante corroborar todo lo que hemos venido asumiendo, ya que creemos que la cooperación es un recurso muy importante para el proceso de socialización y para el aprendizaje, esto último visto como un fin al cual se llegará del mismo modo que a la socialización de manera satisfactoria, siempre que existan los recursos suficientes y probablemente cuando aparezca la cooperación. Este aprendizaje puede darse en función de alguna habilidad (la cooperación), por ejemplo, y no tiene que ser de algún contenido escolar en específico, sino simplemente esperamos que se adquiera esta cooperación como un recurso, el cual puede ser utilizado a placer para conseguir mejores resultados en la realización de alguna actividad escolar.

3. HABILIDADES SOCIALES.

Las Habilidades sociales son un desarrollo teórico reciente que carece de una teoría general que englobe la práctica, la evaluación y el entrenamiento de Habilidades sociales; así lo menciona Caballo (1993), es decir no hay una definición que sea aceptada o reconocida como única, no hay un modelo del cuál partir para una investigación acerca de las habilidades sociales. A pesar de esto, el entrenamiento de habilidades sociales es una herramienta o técnica de gran utilidad, para guiar una investigación con resultados positivos. La eficacia de dicha técnica dependerá de la forma en que se aplique.

Una conducta habilidosa es aquella que nos permite expresar pensamientos y sentimientos sin consecuencias negativas, con esto nos referimos a que un individuo es capaz de comunicar lo que piensa sin causar algún daño a los demás; es decir se conduce de acuerdo a sus intereses respetando y aceptando sus propios derechos, y las opiniones y derechos de los demás individuos. Al no haber un entrenamiento en habilidades sociales a una edad temprana, gran parte de nosotros no poseemos esta capacidad.

Nos interesa estudiar las habilidades sociales en la infancia porque a través de éstas los niños y niñas tendrán conductas que serán parte de su formación y desarrollo. En la medida que tengan y adquieran habilidades para interactuar en la escuela, en las relaciones con sus iguales (juegos), en la familia, o en cualquier ámbito en el que se desenvuelvan; podrán integrarse sin dificultades a cualquier actividad.

3.1. ¿QUÉ SON LAS HABILIDADES SOCIALES?

Una habilidad social, es la capacidad que tienen los individuos para tener una conducta o comportamiento determinado de acuerdo a sus creencias, valores, normas, etc.,

que les permita realizar actividades, desarrollarse y conducirse en un contexto social, con la finalidad de tener mejores relaciones interpersonales.

Partiendo de lo anterior consideramos la cooperación, como una habilidad para realizar tareas en común; y una manera de obtener un mejor aprendizaje. Entendiendo por cooperación: colaborar en una tarea que nos interesa e involucra a todos y no como un interés individual.

Aprendizaje cooperativo significa actuar en equipo para que todos adquieran un conocimiento y para que todos los participantes tengan las mismas posibilidades de triunfar. Es decir los objetivos de unos están relacionados con los de otros, cada miembro puede conseguir sus propios objetivos, sólo si los demás lo consiguen; y los resultados que obtengan serán provechosos para cada uno de los sujetos que conforman el grupo con el que están interactuando.

3.2. CONCEPTO DE HABILIDAD SOCIAL.

Pese a que hay una serie de variadas definiciones, para la habilidad social, consideraremos la de Caballo, aunque sabemos que hay dificultades para dar una definición que sea universal, existen ciertos elementos que se relacionan con el marco de las habilidades sociales:

La conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas". (...) "son conductas aprendidas más o menos identificables como capacidades concretas y en las que influyen *una dimensión conductual* (tipo de habilidad), *una dimensión personal* (las variables cognitivas) y *una dimensión situacional* (el contexto ambiental). (Caballo 1993:6-7)

El ser humano al estar interactuando con los demás miembros de la sociedad a la que pertenece aprende, estructura y modifica sus conductas, de acuerdo a las distintas situaciones que se involucre o tenga que enfrentar. Además no hay que olvidar que es un ser social que se comporta de acuerdo a patrones culturales que se establecen en su medio social, es decir a través de conductas en las que se encuentran implícitas normas, valores, creencias, sentimientos, deseos, etc.

De tal manera las habilidades sociales que desarrolla y aprende son elementos indispensables para conseguir o llevar a cabo objetivos que le permitan desenvolverse y relacionarse en su medio social

3.3. COMPONENTES DE LAS HABILIDADES SOCIALES.

En las habilidades sociales podemos observar componentes verbales y no verbales, son parte de las conductas que manifestamos en una interacción social; y de acuerdo a la situación que se presente se modifican y cambian. Dichos componentes son el medio para comunicar a los demás lo que pensamos y sentimos.

Entre los elementos verbales que observamos en las conversaciones tenemos: la entonación de voz, la calidad, el contenido, la fluidez y la duración.

Entre los elementos no verbales por lo regular, la forma de expresión es a través del cuerpo; postura corporal, movimiento de las manos, piernas y pies; la mirada, la dilatación pupilar, expresión facial.

El medio social en el que interactuamos nos proporciona los elementos necesarios para desarrollarnos, mantener varias y distintas formas de relacionarnos, comunicarnos, expresarnos etc.. Sin embargo hay que considerar que los sujetos no tienen todas las habilidades sociales, tienen algunas, carecen de otras; pero se pueden aprender si se tiene un entrenamiento adecuado. Cabe mencionar que el sistema educativo solo proporciona

algunas de ellas pasando por alto otras tantas como la cooperación, propiciando con esto que no se de el aprendizaje cooperativo.

Es importante recordar que en cada etapa de la vida de los seres humanos, desde que nacemos (infancia, adolescencia) y alcanzamos un grado de madurez hasta llegar a ser ancianos, pasamos por varias fases y estamos aprendiendo constantemente nuevas cosas. También debe considerarse que la familia es el primer grupo social en el que los individuos se relacionan y emergen los primeros intercambios de conductas, por esto es necesario unificar el tipo de educación que se recibe en la casa y en la escuela, ya que ambas partes son reforzadores importantes.

3.4. ADQUISICIÓN DE HABILIDADES SOCIALES.

En la etapa de la infancia, cuando el niño se incorpora al sistema escolar tiene que desarrollar algunas habilidades adicionales a las que le enseñaron en su hogar, pues se encuentra en un contexto nuevo en el que hay otras reglas, tareas que realizar y una forma de comportarse diferente a la del seno familiar, aunque algunas de ellas solo tienen que modificarse debido a ciertas similitudes en ambos espacios, como el respeto a las personas mayores. Debido a esto cada individuo necesita adquirir habilidades de acuerdo a la situación en la que se encuentre para enfrentar y resolver sus problemas.

En consecuencia las habilidades sociales las adquirimos a través del proceso de aprendizaje que es constante, donde intervienen varios elementos como son interacciones personales, culturales, la propia personalidad; y dependen de la interacción social y los roles sociales que cada sujeto tiene en la vida. De tal manera que el aprendizaje social, es determinante para el aprendizaje y adquisición de nuevas habilidades.

Las habilidades sociales se adquieren normalmente como consecuencia de varios mecanismos básicos de aprendizaje. Entre ellos se incluye: reforzamiento positivo directo de las habilidades; experiencias de aprendizaje vicario u observacional; retroalimentación interpersonal; y desarrollo de expectativas cognitivas respecto a las situaciones interpersonales. (Kelly ,1987:31-32)

Nos referimos al reforzamiento positivo directo cuando el niño aprende conductas que le son gratificantes, porque le permiten tener reforzamientos positivos del ambiente; de tal manera que las incluye en su lista. Cuando hablamos de habilidades por experiencias observacionales significa que aprendemos nuevas habilidades observando lo que hacen otros. El aprendizaje por retroalimentación es la respuesta que se recibe de otra persona sobre su reacción ante nuestro comportamiento. Las expectativas cognitivas son las probabilidades de éxito que el sujeto tiene acerca de una situación particular.

Las habilidades sociales entendidas como aquellas conductas aprendidas resultan ser una manifestación de los componentes que los adultos proporcionan a los niños o bien los mismos adultos y los niños desarrollan en su interacción con sus iguales para poder llevar relaciones interpersonales satisfactorias, ya que dichas habilidades no sólo son susceptibles de ser enseñadas por unos o por otros, sino que de las experiencias propias ya sean entre adultos, entre niños o entre adultos y niños, son suficientes para que éstas se presenten, de hecho, muchas de ellas están presentes, sin que los individuos se den cuenta de que están ahí, y se adquieren de igual forma a veces sin saberlo.

3.5. HABILIDADES SOCIALES Y COOPERACIÓN.

Las habilidades sociales resultan por tal motivo indispensables en el estudio de la cooperación y específicamente en el aprendizaje cooperativo, ya que desde el punto de vista de éstas, se puede comprender gran parte de lo que hace a este tipo particular de aprendizaje, ya que mediante ellas, y gracias a ellas es como se puede la aplicación de ésta opción alternativa de enseñanza.

...De ahí que la enseñanza de las habilidades sociales necesarias para ello (confiar en los otros, comunicarse apropiadamente y sin ambigüedades, aceptar y apoyar a otros, resolver constructivamente los conflictos, participar, etc.), deben ser enseñadas y al mismo tiempo practicadas antes, durante y después del propio trabajo cooperativo. (Echeita, en Fernández B. y Melero Z., 1995).

En la anterior cita encontramos que las habilidades sociales, en específico las que menciona Echeita, son necesarias para poder cumplir con los objetivos del aprendizaje cooperativo, ya que su conjugación permite que la cooperación muestre sus beneficios a los que la practican.

Para que las habilidades de cooperación puedan ser enseñadas y llevadas a la práctica, es necesario que haya un entrenamiento de habilidades sociales, como estrategia de enseñanza para la cooperación. Por tal motivo dedicamos un apartado al aprendizaje cooperativo, como parte de dicho entrenamiento.

4. APRENDIZAJE COOPERATIVO.

4.1. INTRODUCCIÓN AL APRENDIZAJE COOPERATIVO.

El aprendizaje se da en el marco de las relaciones e interacciones sociales de tal manera que el aprendizaje cooperativo es aprendizaje en grupo, pero no necesariamente todo aprendizaje en grupo puede ser considerado como aprendizaje cooperativo. Para que haya un aprendizaje cooperativo es necesario que el grupo trabaje para conseguir metas compartidas, donde los individuos tengan beneficios tanto individuales como colectivos.

Morton Deutsch define una situación social cooperativa como aquella en la que las metas de los individuos separados van tan unidas que existe una correlación positiva entre las consecuciones o logros de sus objetivos, de tal forma que un individuo alcanza su objetivo si y sólo si también los otros participantes alcanzan el suyo. (Ovejero, 1990: 58)

El aprendizaje cooperativo no es importante sólo porque es una manera de socialización y de llevar a cabo relaciones interpersonales, sino también por el desarrollo cognitivo y por el rendimiento académico que se puede lograr en lo individuos.

Ovejero (1990), considera que para que el aprendizaje cooperativo sea eficaz, tiene que cumplir con requisitos como: la interdependencia de meta e igualdad de status entre los miembros del grupo, si consideramos que el maestro también forma parte de éste, aunque en la practica esto sea más difícil que lograr igualdad entre los alumnos.

Hay interdependencia de meta cuando el éxito que el individuo pueda alcanzar dependa del trabajo de cada miembro del grupo, pero también del mismo individuo. La igualdad de status entre los miembros del grupo se refiere a que todos los participantes se vean y consideren como iguales, pero conservando cada uno su individualidad, así como también su personalidad.

4.2. ANTECEDENTES PEDAGÓGICOS.

Algunos pedagogos como Rousseau (1762), Ferrer (1776), Cousinet (1980), Freinet (1986), entre otros, no comparten la competición como una técnica escolar que motive al alumno para su aprendizaje, la consideran perjudicial en su formación psicológica, social y moral.

Según Ovejero (1990), los antecedentes en pedagogía y psicología social del aprendizaje cooperativo son los siguientes:

A) J.J. Rousseau. Es considerado como un antecedente muy remoto del aprendizaje cooperativo. En dicho autor predomina su estricto principio de igualdad entre todos los alumnos, se esforzó por combatir el irracional y absurdo sistema educativo de su época; y aunque en ese tiempo estaba en boga la competición en educación, manifestó un rechazo radical por ésta.

B) F. Ferrer I. G.. Se considera como un antecedente más claro del aprendizaje cooperativo. Ferrer fue fundador de la escuela moderna, que aunque no era una escuela de aprendizaje cooperativo incluía algunos elementos de éste como la ausencia de competición en los distintos niveles, en cambio se basaba en un principio libertario de solidaridad, con el cual se incrementa el espíritu crítico de los alumnos, uno de los fines del aprendizaje cooperativo.

C) C.Freinet. su aportación principal a la educación es su libro “Parábolas para una pedagogía popular” (1986). En él fundamenta elementos importantes que han caracterizado a las diversas corrientes pedagógicas que han modificado el mundo de la educación. Un tema primordial de educación en la dominación pedagógica de Freinet es la cooperación entre maestro y alumno.

4.3. FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS Y PSICOSOCIALES.

A pesar de los antecedentes del aprendizaje cooperativo por parte de algunos pedagogos anteriormente mencionados, no realizaron un estudio propiamente de aprendizaje cooperativo. Son los psicólogos sociales quienes han trabajado este tema, por tanto son los que dan cuenta a través de fundamentos psicológicos y psicosociales, de la eficacia del aprendizaje cooperativo. Aunque son muchos los autores que estudian estos fundamentos, todos se basan principalmente en las teorías de Piaget, Vigotsky y Mead.

1) Piaget y la escuela de Ginebra. Un grupo de investigadores en Ginebra, desde hace años han ido desarrollando algunos fundamentos teóricos no llevados a cabo por Piaget. Su mayor interés son los beneficios que tiene la interacción entre compañeros para el desarrollo cognitivo.

Piaget contribuyó directamente en manifestar el estudio de las relaciones profesor-alumno. En sus primeros trabajos (1923, 1932, 1947), estaban las bases teóricas para explicar la eficacia de las relaciones alumno-alumno. Dichas bases han sido desarrolladas por algunos autores de la escuela de Ginebra como son Mugny y Doise (1983), Perret-Clermont (1984, 1988), Mugny y Pérez (1988).

Para dichos autores la idea principal que explica la relevancia del aprendizaje cooperativo es la necesidad de confrontar puntos de vista divergentes, confrontación que se origina por la exigencia de una creatividad grupal (conflicto sociocognitivo), que es la causa y motor del progreso intelectual.

“La cooperación es una forma paralela de lógica en la que los niños discuten los argumentos que provocan el conflicto cognitivo y su resolución lógica, logrando el equilibrio.” (Piaget, en Rodrigo, 1994:30) Ésta concepción piagetiana nos muestra desde un punto de vista muy explícito lo que es la cooperación específicamente en los niños, y tiene sentido si lo vemos como algo que verdaderamente ocurre, es decir, siempre está

presente el conflicto, pero desgraciadamente no siempre se puede resolver de forma cooperativa, ya que no es usual que así sea.

2) Vygotsky y la escuela soviética. No solo Piaget y los autores posteriores de la escuela de ginebra consideraban que para la construcción social de la inteligencia y el desarrollo intelectual era importante la interacción social y la actividad cooperativa, también Vygotsky propuso algo similar desde otra perspectiva.

Para Vygotsky el conocimiento se fundamenta en lo social. Considera que en la interacción social se origina el aprendizaje y el desarrollo intelectual, debido al proceso de interiorización que implica y tiene lugar en la interacción con otras personas.

Por que la cognición tiene su origen en la interacción social, el niño aprende a equilibrar sus procesos cognitivos a partir de las indicaciones y directrices de los otros, produciéndose así el proceso de interiorización, lo que el niño puede hacer y conocer es con la ayuda de los otros, para después transformar algo que puede hacer o conocer por sí mismo.

3) G. H. Mead y la tradición norteamericana. Hay en esta escuela una fuerte tradición interaccionista.

Kurt Lewin introdujo el concepto de grupo, pasando así de una psicología individualista a una psicología social. Para él pertenecer a un grupo es una referencia para comprender el comportamiento individual.

Asch afirmaba que la interacción se da en un campo común donde los participantes se dirigen unos a otros e interpretan y regulan sus acciones.

Mead se acercó a lo psicosocial con el surgimiento del self, para él la persona se desarrolla gracias a la actividad y experiencias sociales. El individuo se reconoce como tal

a partir de los puntos de vista individuales de los miembros del grupo social al que pertenezca o del que forme parte, o de acuerdo al punto de vista generalizado del grupo.

La principal aportación de Mead es la contribución a la psicología social en el desarrollo de una teoría, la de la identidad, teoría de la persona a partir de la interacción social a través de símbolos significativos

Las estructuras cooperativas han recibido gran atención, especialmente en psicología social. Durante estos períodos de desarrollo en los cuales las relaciones con los pares son particularmente importantes, las contribuciones cooperativas al grupo y la realización de tareas socialmente asignadas poseen valores motivacionales muy fuertes. Hay muchas pruebas de que la aceptación de tareas y normas derivadas del grupo, constituye una poderosa fuerza en la modificación de la conducta en los grupos de edad escolar y adulta. (Clayton, 1968: 149)

4.4. POR QUÉ APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA ESCUELA.

En toda sociedad el hombre necesita relacionarse con los demás miembros y pertenecer a algunos grupos, para crecer y desarrollarse. Por lo que sus acciones no son solamente individualizadas, sino también en grupo.

El aprendizaje que en la mayoría de las escuelas se observa, es a través de métodos individualistas, donde se fomenta la competitividad (aunque puede haber excepciones); podemos observar también que los niños aprenden las lecciones memorizando y no razonando.

Consideramos que el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en la escuela por parte de los maestros es sólo enseñar a los alumnos, y no interesa si éstos aprenden o qué tanto lo hacen. Consiguiendo así conductas individualizadas y competitivas, además de que los individuos muchas de las veces memorizan lo que tiene que aprender, sin tener sentido crítico y participativo.

El aprendizaje cooperativo, es una manera distinta de aprender a la tradicional, que además tiene como ventaja que los niños se apoyan entre sí y mantienen mejores relaciones interpersonales entre ellos; además de que se fomenta el trabajo en equipo (cuando se es adulto en algunos empleos se pide a los sujetos que sean capaces de trabajar en equipo cuando se ha enseñado a ser individualista).

Con esto no queremos decir que el aprendizaje competitivo e individual sean deficientes, ya que para algunos casos se pueden lograr resultados satisfactorios, aunque para otros no. Por tal motivo consideramos que es primordial implementar el aprendizaje cooperativo en las aulas, ya que investigaciones realizadas han demostrado su eficacia. Por ejemplo Trianes y Muñoz, nos dicen:

Según el conocimiento existente en la investigación, estas técnicas han demostrado ser efectivas para: 1) promocionar el desarrollo cognitivo, en términos generales: estrategias de aprendizaje, cambio cognitivo en función del conflicto y la controversia, etc.; 2) mejorar variables sociales como aceptación de los otros, participación, responsabilidad y sentimiento de grupo, credibilidad e interés hacia los otros, etc.; 3) incrementar aspectos del rendimiento y motivación escolar, como la motivación de logro, la motivación intrínseca hacia aprender, el rendimiento en áreas como matemáticas, el gusto por el colegio, entre otras; y 4) mejorar aspectos socioemocionales como la autoestima escolar, los estereotipos racistas, la valía personal, etc. (Trianes y Muñoz, 1997:136)

De tal manera que la instrucción escolar debe consistir en dar a los alumnos las herramientas necesarias para relacionarse y participar en grupo. Pero sucede lo contrario, la enseñanza educativa se encarga de homogeneizar la diversidad que hay en los individuos, y forma seres humanos que piensen y actúen de manera similar.

4.5. BENEFICIOS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO.

Las cualidades del aprendizaje cooperativo, como una alternativa u opción del aprendizaje en la educación, en nuestro sistema tradicionalista, no consisten solamente en darle un significado al aprendizaje, sino hacerlo interesante y divertido a los alumnos,

fomentando un mayor interés y participación por parte de los mismos. Consiguiendo así que aprendan mejor, que aprendan de los otros, que mejoren sus relaciones interpersonales, que puedan expresar sentimientos y pensamientos, y que aprendan a trabajar en una forma cooperativa que en el futuro les sirva para su desempeño tanto personal como profesional - laboral.

Como señala Deutsch, Los beneficios de la práctica cooperativa, son los siguientes:

- Los individuos en situaciones cooperativas, perciben que el logro de sus objetivos, se deben en parte a las acciones de otros miembros que intervienen en la situación, a diferencia de los individuos en situaciones competitivas.
- Los miembros de un grupo cooperativo tienen más facilidad para valorizar las acciones de sus compañeros tendientes a lograr los objetivos comunes y se oponen a las reacciones negativas que obstaculizan el logro de los objetivos trazados.
- La productividad es cualitativamente mayor en los grupos cooperativos en comparación con los grupos competitivos.
- Existe una mayor aceptación de la intercomunicación en los grupos cooperativos que en los competitivos.
- Hay mayor manifestación de amistad entre los grupos cooperativos en contraste a los grupos competitivos. (Aponte, 1992)

Según Brouw (1990) (en Aponte) en su libro sobre juegos cooperativos, los efectos que produce la estructura de la cooperación en los procesos educativos, destaca el papel del intercambio e interacción entre los miembros de grupos cooperativos y señala también, las siguientes características:

- Ofrecen apoyo y ayuda a los demás miembros
- Intercambian recursos necesarios, tales como: datos, materiales y procesan más eficientemente la información.
- Ofrecen reflejos a los demás para poder mejorar su actuación.

- Cuestionan las condiciones y reflexiones para entender los problemas y para promover un mejor proceso de toma de decisiones.
- Actúan con confianza.
- Reciben una motivación especial para lograr un objetivo común.
- Tienen un bajo nivel de angustia y de stress.

Los aportes proporcionados por las estrategias de aprendizaje cooperativo, reivindican el carácter gratificante del aprendizaje, valorizan la participación de cada uno de los miembros en la consecución de una meta común, incitan la búsqueda de metas de aprendizaje, propician la creación de soluciones, además de desarrollar actitudes de empatía, aprecio y comunicación entre los estudiantes.

Como ya lo mencionábamos anteriormente, la diversidad humana requiere una educación de acuerdo a sus necesidades e intereses y que fomente su desarrollo.

4.6. LA UTILIDAD DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO.

El aprendizaje cooperativo es una herramienta que facilita la enseñanza, además de ser útil para adquirir conocimientos, no sólo de conceptos e información, sino también de destrezas y habilidades que permiten llevar a la práctica lo aprendido.

Por otra parte esta forma de aprendizaje es distinta a la tradicional, ofrece la posibilidad de adquirir conocimientos más duraderos y mejores relaciones entre compañeros, entre otras características favorables, por tanto la consideramos como interesante para los alumnos.

El contexto social en el que los individuos se relacionan impide casi siempre, que las conductas sean cooperativas. Lo que muchas veces ocurre es que se forman sujetos individualistas y competitivos, es decir, no se da lugar a la cooperación. Por otra parte en la escuela, los niños al realizar actividades en el aula no tienen una interacción grupal; sino

por el contrario se fomenta el trabajar de forma individual, creando un ambiente de competitividad. Es relevante considerar además la motivación que, a pesar de que pocas veces se utilice, es un factor importante en la instrucción de los escolares:

El medio más directo de intensificar la motivación del alumno consiste en hacer que las tareas sean lo más atractivas posibles. Los premios serán de gran utilidad, así sea por breve lapso, con tal que hagan las tareas más interesantes y estimulen. Una desventaja del uso excesivo de ellos es que subordinan más a los alumnos al maestro y al apoyo externo. De ahí la necesidad de aplicarlos con parsimonia pues, como observa Bandura (1977), esa actitud crea problemas en el momento de prescindir de ellos. (Good y Brophy, 1988: 225)

4.7. CONCEPTO DE COOPERACIÓN Y SU FUNCIONAMIENTO.

Vamos a entender el término cooperación como todas aquellas conductas en las que participan los individuos para cumplir una meta que sea para el beneficio de todos los miembros que interactúan en una determinada tarea o actividad. Para Slavin, la cooperación es una forma de aprender.

A pesar de que sabemos que existen dificultades para adoptar un rol en el que nuestras acciones e interacciones sean cooperativas, es importante fomentar las habilidades de cooperación. Cabe señalar que los individuos aprenden y adquieren nuevos conocimientos a través del proceso de socialización para su desarrollo personal. Ningún individuo nace con las habilidades que le han de ser útiles en el transcurso de su vida, por lo tanto, se tiene que aprender a ser habilidoso para poder relacionarse con los demás y para desempeñar cualquier actividad que en un momento dado se requiera. Para que las conductas se basen en principios de cooperación se debe inculcar que si nos conducimos cooperativamente tendremos mejores resultados y aprenderemos mejor con la aportación de todos aquellos con quienes nos relacionemos.

Existen tres tipos de conducta que se pueden encontrar en las relaciones que establecen los niños en el aula, éstas son estructuras de aprendizaje y son establecidas

principalmente por el que lleva la batuta de la clase (el profesor), el cual determinara que procedimiento seguir, y en este caso los alumnos sólo asumirán la modalidad en la que se les imponga trabajar. Dichas estructuras son: la individualista, la competitiva, y la cooperativa, ésta última es la que más nos interesa debido a que parece ser que las dos primeras son predominantes en los espacios educativos actuales. A continuación describiremos de forma sintética las tres formas de estructurar una clase en el aula, poniendo mayor atención a la cooperativa.

Individualista: se da cuando los alumnos se preocupan sólo por lograr sus objetivos particulares y se valen de sus propios medios para conseguirlos, sin tomar en cuenta a los demás para lograrlo. En este caso el profesor asigna una tarea determinada en la cual no es importante que exista una integración por parte de los alumnos para llevarla a cabo, entonces cada uno toma su propio camino sin importarle nada más.

Competitiva: esta forma de organización del aprendizaje, se basa en que el profesor condicione a sus alumnos a trabajar de forma individual, como en el caso anterior, pero de tal manera que sólo pueda ser reconocido el trabajo de cada uno, en función de que los demás fracasen, así, si en la forma individualista no se le da importancia al trabajo de los otros por parte del alumno, en este caso si es necesario atender a lo que están haciendo, pero sólo para comprobar que lo hacen peor que él.

Cooperativa: ésta forma lejos de desvincularse de las dos anteriores, tiene la capacidad de conjuntarlas, pero de una forma más integradora, es decir, la forma en que la cooperación se da, es preocupándose del trabajo de los demás y del propio, sin que esto sea cuestión de ver quién lo hace mejor o peor, sino que es para saber que todos están aprendiendo al mismo nivel y que todos pueden ser competitivos gracias al respaldo que da el grupo. De igual forma, cuando se destaca la individualidad, el alumno puede ser capaz de decir que él puede realizar determinada tarea, sólo en función de que previamente la ha realizado en cooperación con sus compañeros. Por tanto ésta ultima forma de organización resulta mucho más conveniente a la hora de recibir los resultados, ya que gran parte de ellos son positivos, incluso cuando son negativos, es decir, cuando no se consigue realizar la

tarea, los niños experimentan una sensación de apoyo que brinda el saber que no recae la responsabilidad en uno solo, sino que todos participaron, y todos son merecedores del fracaso, así como del éxito, en el caso contrario.

El aprendizaje cooperativo es una etiqueta utilizada para designar una amplia gama de enfoques, que tienen en común la división del grupo clase en subgrupos o equipos de hasta 5 o 6 alumnos que desarrollan una actividad o ejecutan una tarea previamente establecida. Los miembros de los equipos suelen ser heterogéneos en cuanto a la habilidad para ejecutar la tarea y, aunque en algunos casos se produce una distribución y reparto de roles y responsabilidades, esto no suele dar lugar a una diferencia de estatus entre los miembros. El aprendizaje cooperativo, por tanto, se caracteriza en principio por un elevado grado de igualdad. La mutualidad, en cambio, es variable en función de que exista o no una competición entre los diferentes equipos, de que se produzca una mayor o menor distribución de responsabilidades o roles entre los miembros y de que la estructura de recompensa sea de naturaleza extrínseca o intrínseca. Los mayores niveles de mutualidad se dará en los casos en que se promueva la discusión y la planificación conjunta, se favorezca el intercambio de roles y responsabilidades y se limite la división del trabajo entre los miembros. (Coll y Colomina, en Palacios, 1997:343)

En la anterior cita se resume el contenido general de lo que propone el aprendizaje cooperativo, es decir, se organizan subgrupos, se plantean metas, y se otorgan recompensas a aquellos que lo logran cooperando y se da la posibilidad de que todos en cada momento puedan lograr el éxito. No se debe dejar de lado que la responsabilidad individual de los participantes tiene mucho que ver. Según Eggen y Kauchak estos elementos se resumen así:

- Metas grupales. Son incentivos dentro del aprendizaje cooperativo que ayudan a crear un espíritu de equipo y alientan a los estudiantes a ayudarse entre sí.
- Responsabilidad individual. Requiere que cada miembro de un grupo de aprendizaje cooperativo demuestre su destreza en los conceptos y las habilidades que se enseñan.
- Igualdad de oportunidades para el logro del éxito. Significa que todos los estudiantes más allá de la habilidad o de los conocimientos previos, pueden esperar ser reconocidos por sus esfuerzos.

La idea que se tiene de aprendizaje cooperativo es que “Si los alumnos quieren triunfar como equipo, animarán a sus compañeros de equipo a hacerlo bien y les ayudarán a que así sea. Con frecuencia, los alumnos pueden explicar muy bien las ideas difíciles a sus compañeros traduciendo el lenguaje del profesor al suyo propio.” (Slavin, en Rogers, 1990:250)

De aquí nuestra afirmación de que los niños aprenden solamente para salir al paso de las exigencias de los profesores y no lo hacen apreciando los contenidos específicos de su aprendizaje.

Por tanto, como mencionamos anteriormente, el aprendizaje cooperativo permitirá al niño integrar una serie de conocimientos más completos a partir de que comparta con sus compañeros su propia visión de los contenidos de un tema dado y a su vez escuche la de los demás para llegar a una comprensión más significativa. Una *disposición* al aprendizaje cooperativo permitirá un acercamiento favorable a la noción de cooperación, y a elevar la calidad en el aprendizaje de cada individuo que participe en su desarrollo. La disposición, a hacer algo, se posee individualmente, lo cual facilita la aceptación o desaprobación de ciertas situaciones, objetos de evaluación, etc., el atractivo de dicho objeto es una parte importante e influyente en la disposición. Un individuo estará más dispuesto a realizar su trabajo de determinada forma, si los beneficios que obtenga son más grandes que los dados a partir de una forma menos gratificante. “Esencialmente esta posición sobre el comportamiento individual supone que los patrones comportamentales que caracterizan a la persona reflejan estructuras intraindividuales o mecanismos tales como los hábitos, las necesidades, estructuras cognoscitivas o más frecuentemente, rasgos de personalidad” (Secord y Backman, 1979:510), esta última parte que habla sobre la personalidad está cargada de un alto contenido social, ya que si dicha personalidad está formada por jerarquías de hábitos extremadamente individualistas o competitivos, la disposición a la cooperación puede ser inexistente, ya que si la sociedad ha manifestado a los individuos recompensas por un trabajo no cooperativo, la cooperación no será tomada en cuenta como un factor altamente gratificante

Entonces decimos que existe aprendizaje cooperativo cuando los individuos tienen una disposición favorable para adquirir nuevos conocimientos en equipo, donde cada individuo siga siendo responsable de sus aportaciones y donde todos tengan las mismas oportunidades de éxito.

4.8. LAS TÉCNICAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO.

El aprendizaje cooperativo plantea varias formas de aplicarse dependiendo de los resultados que se quieran obtener y de los contenidos que se enseñen a los alumnos, estos son cuatro métodos principales que han sido utilizados y se han encontrado buenos resultados. Éstos métodos son: el de Divisiones de Rendimiento por Equipo (STAD), Torneo de Juegos por Equipos (TGT), Individualización Asistida en Equipo (TAI) y Lectura y Redacción Cooperativa Integrada (CIRC). Estos son sólo los más destacados, ya que existen otros que sirven de igual forma para aplicar el aprendizaje cooperativo.

La técnica cooperativa plantea que cualquier tipo de contenido es susceptible de enseñarse a través de la misma ya que en sí lo que interesa es que los individuos compartan sus capacidades de aprendizaje. Slavin (1985) y Ovejero (1990) sostienen que el aprendizaje cooperativo puede brindar los mismos resultados así sea instruyendo a los alumnos en historia, geografía, literatura, o bien matemáticas. Es preciso señalar que cada uno de los temas que se aborden tiene su propia técnica de aplicación.

Por ejemplo Dubinski (1996) nos habla específicamente del contenido de las matemáticas en la enseñanza cooperativa:

El conocimiento matemático de un individuo es su tendencia a responder a situaciones problemáticas de las matemáticas reflexionando sobre ellas dentro de un contexto social y construyendo o reconstruyendo acciones, procesos y objetos matemáticos y organizando estos en esquemas que se usan al enfrentar estas situaciones. (...) La relevancia de esta aseveración del aprendizaje cooperativo consiste en 'reflejo' y 'contexto social'. Hemos llegado a la conclusión de que cuando los estudiantes trabajan en grupos

cooperativos, tienden a reflexionar más en las operaciones matemáticas y considerar otros puntos de vista en lugar de restringir su pensamiento a sus primeras impresiones individuales. Esto da lugar a un ambiente social que parece contribuir al proceso del aprendizaje.(Dubinski,1996: 156)

Por tal motivo se puede asumir que a partir del aprendizaje social, las habilidades sociales y específicamente la técnica de aprendizaje cooperativo puede implementarse en la enseñanza de cualquier contenido escolar y no solo se limita a un campo específico de conocimiento.

5. MÉTODO.

5.1. JUSTIFICACIÓN.

Los motivos de la presente investigación se resumen de la siguiente forma: la educación básica que en la actualidad se imparte a los niños, forma seres individualistas y competitivos, sin tomar en cuenta que la cooperación es necesaria a la hora de afrontarse con problemas como el trabajo que desempeñarán en su vida adulta. La preocupación principal es el que exista un mayor número de individuos alfabetizados, es decir, se toma en cuenta que los individuos son educados a partir de números que indican que ha disminuido el analfabetismo, sin importar que tanto hayan aprendido y como lo puedan aplicar en su vida personal. Existen declaraciones que plantean la posibilidad de integrar lo aprendido a niveles más sociales, es decir, que la calidad de la educación sea por si sola una forma de integrarse a la sociedad, pero son sólo eso, declaraciones. Incluso en los programas de enseñanza a nivel primaria se habla de una participación activa de los alumnos que les ayude a parte de lo académico, en lo personal, pero no es posible debido precisamente a la forma en que se organiza la enseñanza en las aulas.

La teoría del aprendizaje social plantea que el conocimiento lo adquirimos por observación o imitación, y es por medio de modelos que podemos aprender conductas nuevas, mejorar, inhibir y desinhibir otras conductas, y evitar caer en errores continuos. Dicha teoría sirve como fundamento de nuestro estudio, ya que es por medio del modelado, como se puede aplicar el aprendizaje cooperativo. Por otro lado, las habilidades sociales se adquieren también por medio del aprendizaje social y éstas, a su vez, dan paso a un mejor desarrollo de las capacidades cooperativas.

El aprendizaje cooperativo ha sido desarrollado ampliamente (por ejemplo: Schmuck,1998, Ferreiro, 1998, Dubinski, 1996, Aponte,1992), y se han encontrado resultados favorables en su aplicación como un recurso alternativo para la enseñanza,

entonces partimos de la idea de que este tipo de aprendizaje no se da y sin embargo se fomenta la competencia y la individualidad. Por otro lado, no hemos encontrado evidencia de algún instrumento que mida la disposición por parte de los grupos a aprender cooperativamente, por tal motivo pensamos crear un instrumento que mida esta disposición y a la vez proponerlo para investigaciones posteriores, además de diseñar una propuesta de intervención, con el manejo de la técnica cooperativa.

Lo que se buscará encontrar en esta investigación es si los sujetos de la misma tienen una disposición favorable hacia el aprendizaje cooperativo y si ésta aumenta la disposición a la comunicación y la participación, disminuyendo a la vez la disposición al individualismo y a la competencia.

5.2. TIPO DE INVESTIGACIÓN.

Nuestra investigación es de tipo exploratorio, ya que los estudios exploratorios tienen como objetivo la formulación de un problema para posibilitar una investigación más precisa o el desarrollo de una hipótesis, y dichas características le son propias.

5.3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

¿LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 5TO AÑO DE PRIMARIA TIENEN UNA DISPOSICIÓN FAVORABLE HACIA EL APRENDIZAJE COOPERATIVO?

5.4. OBJETIVOS.

5.4.1. GENERALES:

- Construir un instrumento que indique la disposición a aprender cooperativamente.
- Proponer un diseño de intervención basada en la técnica de aprendizaje cooperativo.
- Conocer si con la disposición al aprendizaje cooperativo disminuye la disposición a las conductas competitivas e individualistas.
- Saber si con la disposición al aprendizaje cooperativo aumenta la disposición a la comunicación y la participación.

5.4.2. ESPECÍFICO:

- Analizar los resultados del instrumento construido para conocer si las respuestas dadas son favorables al aprendizaje cooperativo.

5.5. HIPÓTESIS:

- La disposición al aprendizaje cooperativo disminuye la disposición a las conductas competitivas e individualistas.
- La disposición al aprendizaje cooperativo aumenta la disposición a la comunicación y la participación.

5.6. DEFINICIÓN DE CONCEPTOS.

De conformidad con lo expuesto en el marco teórico se realizó la siguiente definición y operacionalización conceptual, misma que sirvió para elaborar los ítems del instrumento a pilotear.

TABLA DE OPERACIONALIZACIÓN DE CONCEPTOS PARA LA CREACIÓN DEL INSTRUMENTO.

CONCEPTO	DIMENSIONES DEL CONCEPTO	INDICADORES	PREG.	CITAS DE AUTORES
<p>1 COOPERACION</p> <p>Existe una tendencia a colaborar grupalmente, estableciendo una interdependencia positiva, en la cual los individuos comparten los objetivos de los demás y hacen lo que está a su alcance para conseguirlos</p>	<p>-INTERDEPENDENCIA POSITIVA *</p> <p>-COHESIÓN GRUPAL+</p> <p>-RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL#</p>	<p>-SABE QUE ES IMPORTANTE QUE TODOS LLEGUEN A LA MISMA META</p> <p>-LOS LOGROS DEL GRUPO SON SUS LOGROS</p> <p>-HAY UNIDAD EN LAS INTERACCIONES QUE ESTABLECE</p> <p>-SABE QUE TIENE UN LUGAR DENTRO DEL GRUPO</p> <p>-SABE DE LA IMPORTANCIA DE SU TRABAJO</p> <p>-REALIZA EL TRABAJO QUE LE CORRESPONDE</p>	<p>1+</p> <p>3*</p> <p>6*</p> <p>10+</p> <p>16#</p> <p>23+</p>	<p>SLAVIN 1985:10</p> <p>SCHMUCK 1998:24</p> <p>MORFÍN ET AL 1998:16</p> <p>APONTE 1992:2</p> <p>QUERA 1998:98</p> <p>BANDURA 1978:232-233</p>
<p>2 COMPETENCIA</p> <p>Los individuos están en una interdependencia negativa para obtener las recompensas, esperando que los demás no las consigan</p>	<p>-INTERDEPENDENCIA NEGATIVA *</p> <p>-BARRERAS+</p> <p>-ÉXITO#</p>	<p>-LE GUSTA TERMINAR ANTES QUE LOS DEMAS</p> <p>-LE CONVIENE QUE LOS DEMAS NO TERMINEN ANTES QUE ÉL</p> <p>-OBSTACULIZA EL TRABAJO DE LOS DEMÁS</p> <p>-SE VALE DE TODOS LOS MEDIOS POSIBLES</p> <p>-TRATA DE SOBRESALIR SIEMPRE</p> <p>-SE SIENTE MAL SI NO GANA</p>	<p>2*</p> <p>12#</p> <p>18+</p> <p>19#</p> <p>22+</p> <p>17*</p>	<p>SALVIN 1985:11</p> <p>SCHMUCK 1998:7</p> <p>APONTE 1992:2</p>

<p>3 INDIVIDUALISMO</p> <p>Se toma una postura de indiferencia, en la que no importa el desenvolvimiento del grupo, siempre y cuando el trabajo propio se consiga.</p>	<p>-INDEPENDENCIA DEL GRUPO*</p> <p>-AISLAMIENTO+</p> <p>-INDIFERENCIA#</p>	<p>-NO TOMA EN CUENTA A LOS DEMAS, SIEMPRE Y CUANDO ÉL TERMINE SU TRABAJO</p> <p>-TRABAJA SOLO Y PARA SÍ MISMO</p> <p>-NO COMPARTE SUS ESPACIOS E IDEAS</p> <p>-RECHAZA LA COMPAÑÍA</p> <p>-NO LE IMPORTAN LOS DEMAS</p> <p>-NO LE AFECTA LO QUE LE PASE AL GRUPO</p>	<p>7*</p> <p>11+</p> <p>20#</p>	<p>SLAVIN 1985:11</p> <p>OVEJERO 1990: 80</p>
<p>4 APRENDIZAJE</p> <p>Se refiere al cambio permanente de conductas y conocimientos que conllevan a una mejor interacción académica y social.</p>	<p>-INTELIGENCIA *</p> <p>-IMITACIÓN+</p> <p>-MOTIVACIÓN#</p>	<p>-COMPRENDE LOS TEMAS EXPUESTOS</p> <p>-EXPLICA FACILMENTE LO QUE ENTIENDE</p> <p>-APRENDE FACILMENTE MEDIANTE MODELOS</p> <p>-REPRODUCE LAS CONDUCTAS QUE OBSERVA</p> <p>-TIENE DISPOSICION A ACTUAR DE FORMA COOPERADORA</p> <p>-SU CONDUCTA ES PREMIADA O VALORADA</p>	<p>3*</p> <p>9#</p> <p>14+</p> <p>21*#</p>	<p>BANDURA , 1978:17</p> <p>BANDURA 1978:18</p> <p>BANDURA 1978:24</p> <p>BANDURA 1978:65</p> <p>SCHMUCK 1998:26</p> <p>APONTE 1992:2</p> <p>CABALLO 1993:10</p>
<p>5 COMUNICACIÓN</p> <p>Es la transmisión de mensajes verbales, corporales y escritos, a través de códigos preestablecidos o específicos, mediante los cuales se establecen mejores interacciones sociales, en la medida en que dicha comunicación no sea defectuosa.</p>	<p>-VERBAL*</p> <p>-CORPORAL+</p>	<p>-APORTA IDEAS, PARTICIPA</p> <p>- EXPRESA SUS DUDAS</p> <p>-USA GESTOS Y ADEMANES</p> <p>-TIENE CONTACTO FÍSICO CON SUS COMPAÑEROS</p>	<p>3*</p> <p>8*</p> <p>9*</p> <p>13*</p> <p>15+</p>	<p>BANDURA 1978:59</p> <p>SCHMUCK 1998:26</p> <p>APONTE 1992:2-3</p> <p>OVEJERO 1990:46</p>

<p>6 PARTICIPACION</p> <p>Es la conducta que permite llevar a la práctica los conocimientos aprendidos, así como la expresión de dudas o descontentos mediante una comunicación verbal, corporal o escrita, que esta en función de la postura que se adopte, ya sea cooperativa, competitiva o individualista.</p>	<p>-ACTIVA*</p> <p>-PASIVA+</p> <p>-CONTINUA#</p>	<p>-SE COMUNICA ABIERTAMENTE</p> <p>-SE DIRIGE A TODO EL GRUPO</p> <p>-SE COMUNICA DISCRETAMENTE</p> <p>-HABLA CON POCOS COMPAÑEROS</p> <p>-SU COMUNICACIÓN ES CONSTANTE</p> <p>-SE NOTA SU SILENCIO</p>	<p>4+</p> <p>5*#</p>	<p>CABALLO 1993:5</p> <p>DUBINSKI 1996:157</p> <p>SCHMUCK 1998:27</p> <p>CABALLO 1993: 24</p>
--	---	--	----------------------	---

5.7. SUJETOS.

Los sujetos de estudio de la presente investigación son niñas y niños de 5to. grado. Los sujetos de nuestra investigación se encuentran en la infancia, ésta es una etapa del desarrollo de los individuos, donde se va perfilando la personalidad e identidad, así como los hábitos, valores, creencias, etc.; que han de adoptar. El intervalo de edad que identifica la vida de un niño o una niña como parte de la población infantil es convencional, ya que para unos la infancia abarca desde el nacimiento hasta los 14 años, para otros el período finaliza a los 7 años, o a los 10 años, o a los 12 y para otros hasta los 16 años. Por lo anterior, se puede decir que la población con la que trabajaremos se encuentra en edad infantil.

5.7.1. SELECCIÓN DE LA MUESTRA.

La muestra que se eligió para la aplicación del instrumento es de 140 niñas y niños de 5to. grado, misma que se ubica en las escuelas primarias públicas: “Mi Patria es Primero” (46 niñas y niños), “Luis Álvarez Barret” (66 niñas y niños) y “Plan de Iguala” (28 niñas y niños), que se encuentran en la Delegación Iztapalapa, seleccionadas por la fácil accesibilidad que mostraron los directivos y profesores al presentarles el proyecto. La

muestra que se tomo fue de sujetos voluntarios, ya que se pedía su participación para la aplicación del instrumento.

5.8. INSTRUMENTO.

Se construyó un instrumento de treinta ítems con el formato de escala de actitudes, con cuatro opciones de respuesta (siempre, casi siempre, aveces y nunca), omitiendo el elemento neutro con la finalidad de obtener respuestas más precisas (positivas o negativas). Dicho instrumento se realizo en base, a la literatura consultada acerca del aprendizaje cooperativo, aprendizaje social y habilidades sociales y con el apoyo de observaciones en grupos con las mismas características (niñas y niños de 5to. año).

ÍTEMS PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL INSTRUMENTO

Los siguientes ítems, se obtuvieron de la siguiente forma:

Me gusta ayudar a mis compañeros

“El término cooperación se puede referir ‘a la conducta cooperadora’, como trabajar con otras personas o ayudarlas” (Slavin, 1985:10).

Cuando se trabaja en equipo hay compañeros que no hacen nada

“Los miembros de un grupo cooperativo tienen más facilidad para valorizar las acciones de sus compañeros tendientes a lograr los objetivos comunes y se oponen a las reacciones negativas que obstaculizan el logro de los objetivos trazados” (Aponte, 1992:2).

Me gusta ser el único que participa

“En una situación individualista (...) cada individuo buscará su propio beneficio sin tener en cuenta para nada a los otros participantes” (Ovejero, 1990:80).

Aprendo más trabajando en equipo

“la productividad es cualitativamente mayor en los grupos cooperativos en comparación con los grupos competitivos” (Aponte, 1992:2).

Cuando no están de acuerdo con migo me gusta que me lo digan

“El enfrentamiento en grupo, contribuye a reducir la ansiedad y a mejorar la confianza en la solución de problemas” (Aponte, 1992:3).

Me gusta que me pregunten mis compañeros

En el aprendizaje cooperativo existe un “Énfasis en la interacción dentro del grupo, que implica: comunicación y explicaciones entre los miembros del grupo” (Dubinski, 1996:157).

Estos son ejemplos del procedimiento seguido para todos los casos, a continuación se muestra el total de ítems aplicado en el instrumento piloto.

1. Me gusta ayudar a mis compañeros
2. Me gusta acabar antes que mis compañeros
3. Me gusta hacer mi trabajo solo
4. Si alguien no entiende le explico
5. Me gusta que me pregunten mis compañeros
6. Participo en clase
7. Me gusta que mis compañeros participen en clase
8. Me gusta ser el único que participa
9. Cuando no estoy de acuerdo con alguien se lo digo
10. Cuando me equivoco me gusta que me corrijan
11. Cuando no puedo hablar les hago señas a mis compañeros
12. Me gustaría que todos sacáramos las mismas calificaciones
13. Preferiría sentarme solo en el salón
14. Me gusta sacar mejores calificaciones que mis compañeros
15. Cuando no están de acuerdo conmigo me gusta que me lo digan
16. Cuando los demás hablan me gusta ponerles atención
17. Cuando hablo con mis compañeros sonrío y los miro a los ojos
18. Me gusta trabajar en equipo, aunque no todos participen
19. El que termina primero tiene mejores calificaciones
20. Soy el que más participa
21. Cuando se trabaja en equipo hay compañeros que no hacen nada
22. Me gusta ser el que dirige al equipo de trabajo
23. Me da lo mismo trabajar solo o en equipo
24. Hago mi trabajo aunque los demás no lo hagan
25. Me gusta trabajar solo con mis amigos
26. Me gusta más hacer trabajos escritos que participar en clase
27. Los trabajos en equipo son más divertidos
28. Aprendo más trabajando en equipo
29. Cuando acabo mi trabajo me levanto y platico
30. Me gusta hacer ejercicios en equipo y que todos trabajemos

5.8.1. ****APLICACIÓN Y PILOTEO.**

****todas las pruebas a partir de este apartado, se realizaron con ayuda de los programas SPSS y EXCEL.**

El instrumento piloto se aplicó a los 140 sujetos de la muestra antes descrita, dentro del horario de clases con una duración de 10 minutos aproximadamente, contando la presentación, entrega de material y aplicación. Después de pedir su participación, se les explico tanto a maestros(as), como a alumnos(as) que se trataba de un instrumento en el cual podían darnos la opinión que tenían acerca del trabajo en equipo y la cooperación. Posteriormente se les dieron las instrucciones, pidiéndoles que respondieran sinceramente y que contestaran todas las preguntas con una sola opción, después se leyó a todo el grupo pregunta por pregunta, dando tiempo a que terminaran de contestar todos.

Éstos ítems aparecen en el instrumento piloto (anexo 1) el cual fue aplicado a 6 grupos de niños y niñas de 5to. año de las escuelas primarias: “Mi Patria es Primero” (turno matutino, 2 grupos), “Luis Álvarez Barret”(turnos matutino y vespertino, 3 grupos) y “Plan de Iguala” (tiempo completo, 1 grupo) de la Delegación Iztapalapa.

Los ítems del instrumento final (anexo 2) fueron elegidos de acuerdo a los resultados de la prueba estadística “t” que mide la confiabilidad de cada reactivo, basándose en las respuestas de los 140 sujetos de la muestra, para lo cual creamos una base de datos que contuviera la puntuación de cada uno de ellos, dándole a las respuestas valores en función a la dirección de cada pregunta respecto a la cooperación: favorable o desfavorable, así si la pregunta era favorable a la cooperación, la respuesta “siempre” tenía el valor más alto (4) y “nunca” el menor (1), en el caso contrario ocurría a la inversa (“siempre” 1 y “nunca” 4). Por lo tanto, la prueba trabaja con estos valores y de acuerdo con la distribución de las respuestas rechaza aquellos reactivos que no proporcionan información relevante, es decir, aquellos en los cuales se agrupa el número de respuestas hacia una sola opción. Según Naldesticher, si el puntaje de t (Student) es mayor o igual a la t de tablas se acepta el reactivo para el instrumento final, debido al poder de discriminación de cada reactivo.

En la siguiente tabla se muestran los resultados de la prueba “t”. Aquellos reactivos que se eliminaron por su baja confiabilidad aparecen marcados de negro.

PRUEBA T PARA LA CONFIABILIDAD DE LOS REACTIVOS

T DE TABLAS: 1.6669 ALFA: 0.05 GRADOS DE LIBERTAD: 68

1	-6.44342558	11	-1.34836438	21	-2.48003467
2	-1.98773274	12	-3.10464853	22	-2.14064598
3	-1.02909297	13	-3.58505297	23	-3.13838726
4	-5.51782001	14	-4.52462761	24	0.13048002
5	-3.10625114	15	-5.53461707	25	-0.77421406
6	-2.37938671	16	-3.44121363	26	0.32306965
7	-2.8753221	17	-3.0437003	27	-0.92697352
8	-2.40769545	18	-3.49958787	28	-2.98807152
9	-2.71226172	19	-2.36263025	29	-2.12492315
10	-4.22320122	20	-1.13878327	30	-3.35523855

♦ El número de reactivo a la izquierda, la “t” calculada a la derecha.

Posteriormente se calculó el coeficiente de correlación “r” de Pearson, trabajando con la suma de los valores para *cooperación*, *competencia*, *individualismo*, *comunicación* y *participación*, es decir, sumando los totales de las preguntas relativas a cada una. Posteriormente obtuvimos el coeficiente de confiabilidad alpha α de Cronbach, que indica la consistencia interna del instrumento. A continuación se muestran los resultados obtenidos y una interpretación de los mismos.

PRUEBA PEARSON PARA LAS CORRELACIONES DE LOS REACTIVOS

	COOP	COMP	IND	APR	COM	PART
COOP	COOP	.013	-.052	.554**	.464**	.394**
COMP	COMP	COMP	.293**	-.009	-.064	-.130
IND	IND	IND	IND	-.001	.079	-.014
APR	APR	APR	APR	APR	.692**	.298**
COM	COM	COM	COM	COM	COM	.329**
PART	PART	PART	PART	PART	PART	PART

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Reliability Coefficients ALFA DE CRONBACH.

N of Cases = 140.0

N of Items = 23

Alpha = .5898

Las correlaciones r de Pearson muestran la paridad con que se presentan las dimensiones dentro del instrumento, asignando un valor, alto para aquellas que se correlacionan considerablemente, nulo en los casos que no existe correlación. La prueba alfa de cronbach muestra la consistencia interna del instrumento en general, “Después de aplicar el cuestionario final se puede aplicar cualquier método para detectar confiabilidad general del instrumento (Kuder-Richardson, Spearman-Brown, ‘Cronbach’, etc.)” (Naldesticher 1983:27).

5.9. INTERVENCIÓN.

Paralela a la creación del instrumento se realizó una intervención. Se consulto el libro de Slavin, “La enseñanza y el método cooperativo” (1985), y con la ayuda de la literatura relativa al aprendizaje cooperativo se seleccionó la técnica del autor antes mencionado, “el rompecabezas II”, para aplicarla, con la intención de vivir la experiencia personalmente y por otro lado para a cumplir uno de los objetivos descritos anteriormente.

Se realizaron algunos ejercicios en cinco sesiones con un grupo de 5to año de la escuela primaria Felix F. Palavicini ubicada en la Delegación Iztapalapa, utilizando la técnica cooperativa de Slavin antes mencionada, a la que fue necesario hacer algunas modificaciones debido a las características del grupo y a la forma de trabajo habitual a la que están acostumbrados por parte de la profesora encargada de su instrucción. El tema ocupado en estos ejercicios, fue el de divisiones, por ser algo que se les dificulta a la mayor parte de estos niños.

La intervención, se estructuró en dos partes, la primera de ellas consistió en una introducción (dos sesiones), y la otra fue de trabajo cooperativo (tres sesiones), relativo al tema antes mencionado (divisiones).

En la parte introductoria se habló con los niños de la cooperación y se trabajó con ejercicios que no implicaran temas escolares, también se formaron los equipos y con esto se tuvo el tiempo suficiente para modificar a aquellos que no funcionaran bien o que presentaran algún conflicto interno. En la segunda parte se utilizó el rompecabezas dos para la resolución de divisiones, dando a cada equipo un conjunto de problemas, cuidando que a cada integrante le correspondiera uno, se pedía que cada cual resolviera su parte y al terminar explicara a sus demás compañeros el resultado y el procedimiento, con el fin de que todos supieran las respuestas de todos los problemas y que además supieran como habían sido resueltos. Posteriormente, frente al grupo se exponía el trabajo final de cada equipo y se comentaban las ventajas y desventajas del trabajo cooperativo. Por último se entregaban premios (recompensas) a todos los equipos los cuales fueron: 1ra. Sesión, vales para comprar palomitas en el recreo; 2da. Sesión, lápices; y 3ra. Sesión, un reconocimiento por su participación en el trabajo cooperativo.

A continuación se describe la forma en que se conformaría la intervención junto con el instrumento. Consiste en una intervención con un grupo de niñas y niños de primaria (5to año) cuya duración sea de siete sesiones continuas de 1 hora cada una aproximadamente, las cuales se distribuyen de la siguiente forma:

En la primer sesión se realizará la presentación del grupo y del equipo de trabajo (coordinadores y observadores) así como de la dinámica, que introducirá a los sujetos en un ambiente cooperativo, mismo que creará las condiciones que permitan aplicar el instrumento propuesto en la segunda sesión. El primer ejercicio se expone a continuación:

PRESENTACIÓN.

-¿QUIÉNES SOMOS?

-¿POR QUÉ ESTAMOS AQUÍ?

*Ejercicio estructurado #1

- Objetivos:

- Romper el hielo.
- Iniciar al grupo en un ambiente de cooperación

a) NOMBRES ENCADENADOS.

Sentados todos en un círculo, el coordinador comienza diciendo su nombre a los alumnos; después les comunica su mayor afición acompañada de un gesto que la defina – por ejemplo, si le gusta bailar levantará las manos moviéndolas; a continuación, el alumno que se encuentra a su derecha dirá: “él es... y le gusta bailar (repetirá el gesto) y yo soy Pedro y me gusta jugar al...”. El siguiente alumno repetirá el nombre y afición del profesor acompañando el gesto, y también los del primer alumno; después se presentará y hará lo mismo. Así sucesivamente: todos recordarán el nombre, la afición y el gesto realizado por los alumnos anteriores.

Cuando las clases son muy numerosas se recomienda romper la cadena cada cinco personas. Si algún alumno no recuerda el nombre o afición, el interesado le ayudará, ya que no pretendemos crear ansiedad.

Terminada la actividad se realiza un pequeño debate sobre la importancia de lo realizado.

b) LA ESTRELLA.

Se organiza el grupo en pequeños subgrupos de seis u ocho componentes, siempre ha de ser un número par. Cada grupo forma un círculo dándose las manos con las piernas un poco abiertas y separadas hasta tener los brazos casi estirados. El grupo se numera el uno al dos. Las personas que tienen el número uno irán hacia delante y las del número dos hacia atrás. Hay que dejarse caer hacia delante o hacia atrás muy despacio hasta conseguir el punto de equilibrio. Una vez conseguido los unos irán hacia atrás y los dos hacia delante. Podemos al finalizar el juego hacer una reflexión sobre las dificultades surgidas, qué problemas nos encontramos en la vida real para poder cooperar en grupo, cómo conseguir esta cooperación a partir de las potencialidades de cada uno, cómo nos hemos sentido...

Posteriormente se dará paso a una segunda actividad de ambientación cooperativa.

- SALUDO

*Ejercicio estructurado #2

- Objetivos

- La importancia de trabajar en un ambiente de cooperación
- Por qué es necesaria la cooperación y los beneficios de trabajar cooperativamente

EL PAISAJE

Se divide al grupo en equipos de 5 ó 6 personas, se les pide que realicen el diseño de un paisaje en una cartulina, con la ayuda de figuras geométricas que podrán dibujar y colorear; indicándoles que todos deben participar en la elaboración del mismo. Cuando hayan terminado deberán crear una historia que se relacione con el paisaje que hicieron.

Por último cada equipo se organizará para explicar el significado del paisaje que hayan elaborado así como narrar o relatar su historia, en esta actividad también deberán participar cada miembro que conforme el equipo.

Se realizará una evaluación, se escogerá a un miembro de cada equipo como representante para conformar un jurado. El jurado a cargo asignará una calificación a cada equipo, excepto al que pertenece.

Para concluir esta sesión se preguntará a los participantes como se sintieron al trabajar en equipo por ejemplo, opiniones y comentarios.

Después se continuará con la exposición de tres clases relacionadas con los temas que más se le dificulten a los alumnos (as) misma que será estructurada sobre la base del método cooperativo, en la cual los sujetos participaran activamente y recibirán incentivos tal y como lo indica dicho método. Finalmente se aplicara nuevamente el instrumento.

Se recomienda realizar estas tres ultimas intervenciones con la técnica del rompecabezas II de Robert Slavin el cual elaboró una modificación del rompecabezas (versión original de Aronson) y la incorporo en el programa del aprendizaje por equipos. En este método, llamado rompecabezas II, los alumnos trabajan en equipos de cuatro a cinco miembros. Todos los alumnos leen una narración común, como el capítulo de un libro, una historia corta o una biografía, sin embargo, cada alumno recibe un tópico en el cual debe de llegar a ser experto. Los alumnos que tuvieron los mismos tópicos se reúnen en grupos de expertos para discutirlos, luego regresan a sus equipos a enseñar a sus compañeros lo que han aprendido luego los alumnos presentan exámenes individuales que se integran en las puntuaciones del equipo. Se usan puntuaciones relacionadas con el progreso para formar las puntuaciones del equipo, y los equipos e individuos que tengan puntuaciones más altas son reconocidos en un boletín de la clase. Rompecabezas II, a diferencia del Rompecabezas original, usa incentivos a la cooperación (reconocimiento o calificaciones) así como tareas cooperativas.

Al final de las intervenciones se aplica el instrumento como posttest en el grupo, mismo que permita medir los cambios esperados dentro de éste.

Recomendamos hacer las modificaciones pertinentes durante la aplicación, ya que los grupos suelen poseer características específicas que hacen imposible trabajar con ellos tal cual se planea, además de planear el tiempo y el lugar adecuados. También sería conveniente contar con la participación de un observador y un videofilmador con el fin de obtener datos fieles al momento de la interpretación de los resultados.

Algunos de los resultados principales de la intervención que realizamos, se traducen en observaciones hechas dentro de la práctica, con la ayuda de una observadora externa y una camarógrafa, se realizó un vídeo de todas las sesiones y se tomaron algunas anotaciones de los sucesos más relevantes. Posteriormente se dio revisión a los documentos visuales y escritos, para elaborar una guía de conductas observables y a continuación aparece un listado con la frecuencia en la que se presentaron dichas conductas, algunas cooperativas y otras no.

LE CUESTA TRABAJO PARTICIPAR	7
EL GRUPO IMPIDE LA LIBRE PARTICIPACIÓN (PRESIÓN)	5
HAY ETIQUETAS (APODOS, ROLES) EN EL GRUPO	5
SE TIENE LA CONSCIENCIA DE GRUPO PERO NO SE LLEVA A LA PRACTICA	6
SE AGRUPAN CON MAS FACILIDAD CON LOS COMPANEROS QUE SON SUS AMIGOS	2
LES CUESTA TRABAJO ACEPTAR A ALGUIEN MÁS	4
ES INCOMODO ACEPTAR A EXTERNOS (QUE NO SEAN SUS AMIGOS)	3
AL INTERIOR DE LOS GRUPOS SE LES DIFICULTA PONERSE DE ACUERDO	4
CUANDO SE ORGANIZAN PARA FORMAR GRUPOS DE TRABAJO SOLOS TIENEN MAS DIFICULTADES QUE CUANDO SE LES ASIGNAN	3
SABEN QUE ES IMPORTANTE LLEVARSE BIEN PARA PODER TRABAJAR EN EQUIPO	3
LES CUESTA TRABAJO INTREGRARSE A GRUPOS QUE NO SON ELEGIDOS POR ELLOS Y ESTO DIFICULTA EL TRABAJO EN EQUIPO	4
EN LOS GRUPOS HAY QUIENES TOMAN LA INICIATIVA Y HAY QUIENES SOLO OBSERVAN	4
ALGUNOS MIEMBROS APORTAN SUS IDEAS Y DEJAN QUE LOS OTROS HAGAN ELTRABAJO	3
CUANDO NO SE IDENTIFICA A UN LIDER DENTRO DEL GRUPO SURGE EL DESCONTROL	2
HAY MIEMBROS CONFLICTIVOS DENTRO DE LOS GRUPOS QUE NO PERMITEN LLEGAR A UN ACUERDO PORQUE QUIEREN IMPONER SU RAZÓN	3
HAY QUIEN SE AUTOEXCLUYE DEL EQUIPO AL NO LLEGAR A UN ACUERDO	2
CUANDO PARTICIPAN LES GUSTA QUE LOS ATIENDAN, PERO CUANDO ESTAN SENTADOS NO DEJAN PARTICIPAR A LOS OTROS	8
SE JUEGAN ROLES AL INTERIOR DEL GRUPO, PASIVOS Y ACTIVOS	7
EXISTEN GRUPOS ARMONIOSOS EN LOS QUE TRABAJAN TODOS	2

CUANDO SE REPARTE EL TRABAJO SE PRESIONA A LOS DEMAS PARA QUE ACABEN SU PARTE	5
HAY GRUPOS EN LOS QUE EL LIDER AYUDA A SUS COMPANEROS EXPLICÁNDOLES	2
ALGUNOS MIEMBROS DE LOS EQUIPOS RECONOCEN QUE NO HICIERON SU PARTE DEL TRABAJO	3
CUANDO UN MIEMBRO DEL EQUIPO NO TRABAJA, EL GRUPO LO PRESIONA PARA QUE HAGA ALGUNA ACTIVIDAD EXTRA (EXPONER FRENTE AL GRUPO)	4
LA REPETICIÓN DEL TEMA Y LOS EJERCICIOS LES DISGUSTA	8
LA IDEA DE OBTENER UN PREMIO LOS MOTIVA A SEGUIR TRABAJANDO	7
LES ES DIFICIL ACEPTAR QUE TODOS GANEN EL MISMO PREMIO (PREFERIRIAN QUE UN SOLO EQUIPO GANARA)	6
DESPUES DE TRABAJAR ALGUN TIEMPO COMO EQUIPO GRAN PARTE DE LOS MIEMBROS DE ESTOS AYUDAN A LOS QUE NO ENTIENDEN (EXPLICÁNDOLES)	4

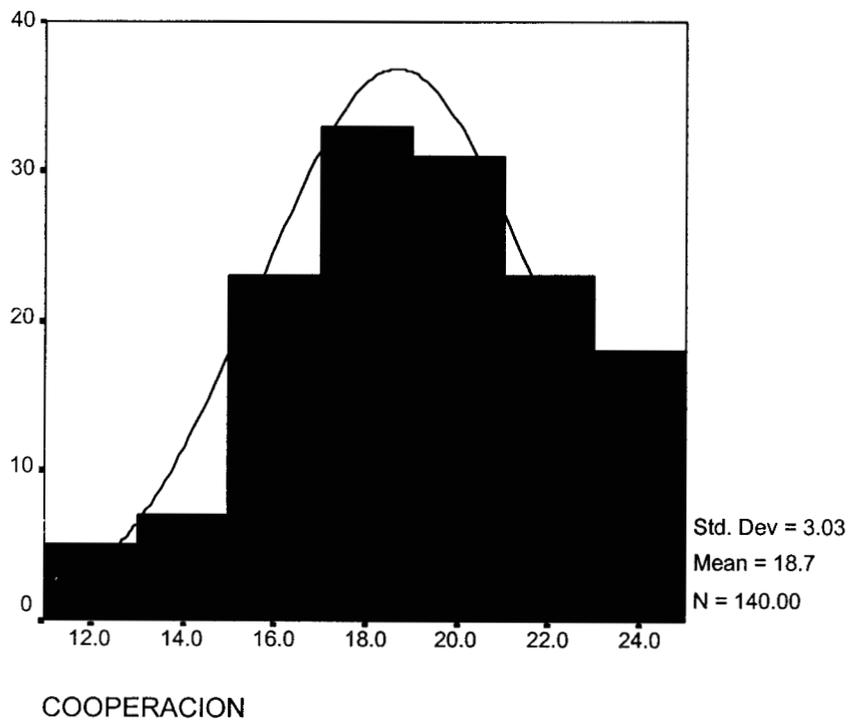
En una sesión, donde se les pregunto la importancia de conocerse dentro de un grupo y los beneficios que se pueden obtener, se registraron algunos comentarios de los niños:

- PASARSE LAS TAREAS
- TENER MEJORES RELACIONES
- DEFENDERSE DE ALGUN PROBLEMA
- AYUDAR
- MANTENER LA PAZ
- LLEVARSE BIEN ENTRE NIÑOS Y NIÑAS
- CONOCERSE Y SABER LO QUE LES GUSTA
- PLATICAR
- ENTENDERNOS

6. ANÁLISIS DE RESULTADOS.

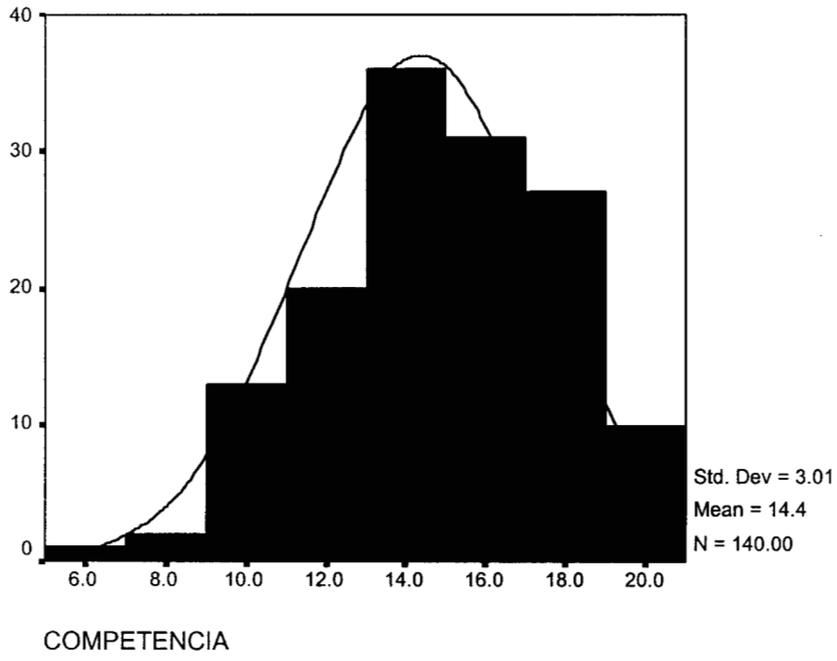
Las siguientes gráficas muestran la concentración total de los valores de los reactivos sumados para la construcción de las dimensiones: *cooperación*, *competencia*, *individualismo*, *aprendizaje*, *comunicación* y *participación*. La interpretación de cada gráfica se da en función de tres niveles, alto, medio y bajo, de acuerdo a los resultados del instrumento.

1. COOPERACIÓN: En este caso, las preguntas que miden esta dimensión son la 1, 3, 6, 10, 16 y 23. En donde se aprecia que 35 sujetos tienen una disposición baja a la cooperación, 64 tienen una disposición media y 41 una disposición alta.

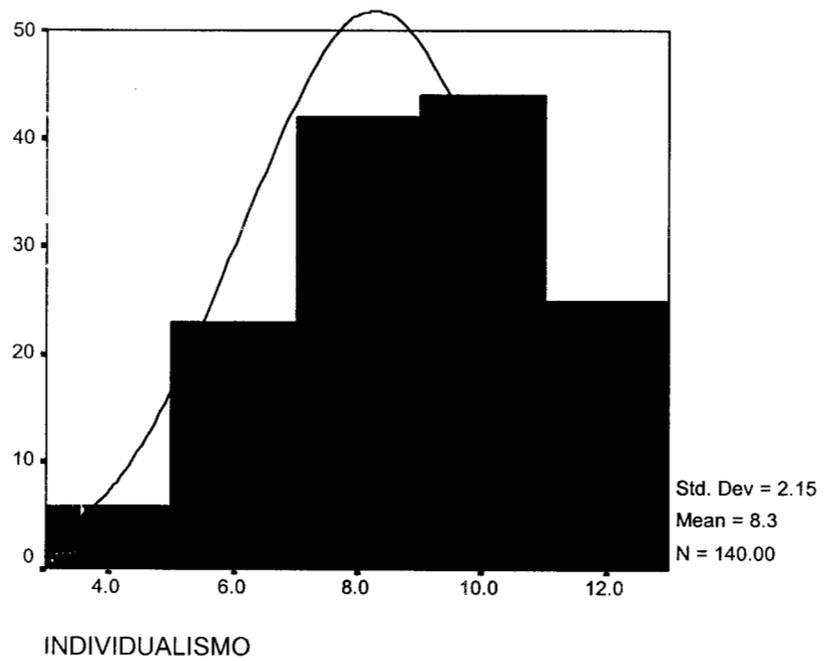


2. COMPETENCIA: Los reactivos asignados a esta dimensión son, 2, 12,17, 18, 19 y 22.

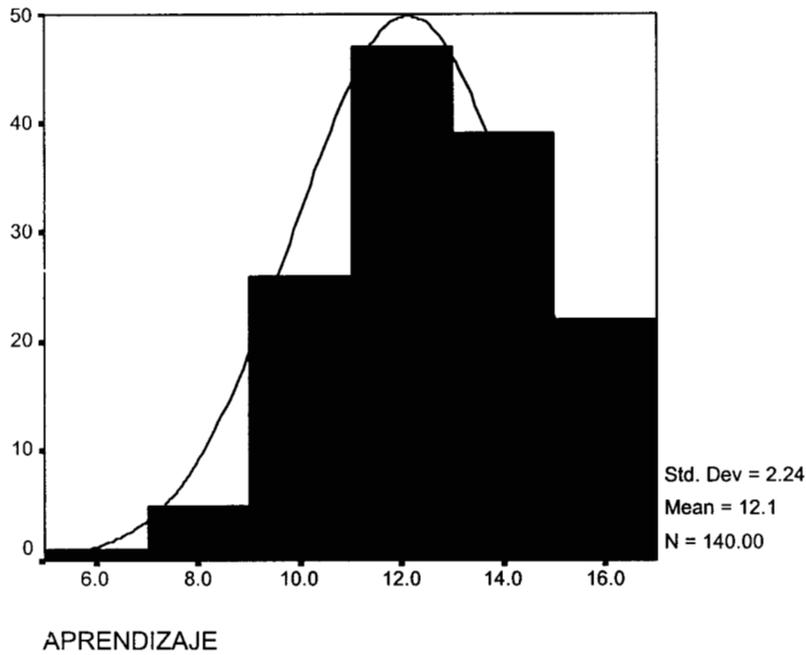
En ésta gráfica se aprecia una baja disposición a la competencia en 36 sujetos, 67 tienen un nivel medio y 37 un nivel alto.



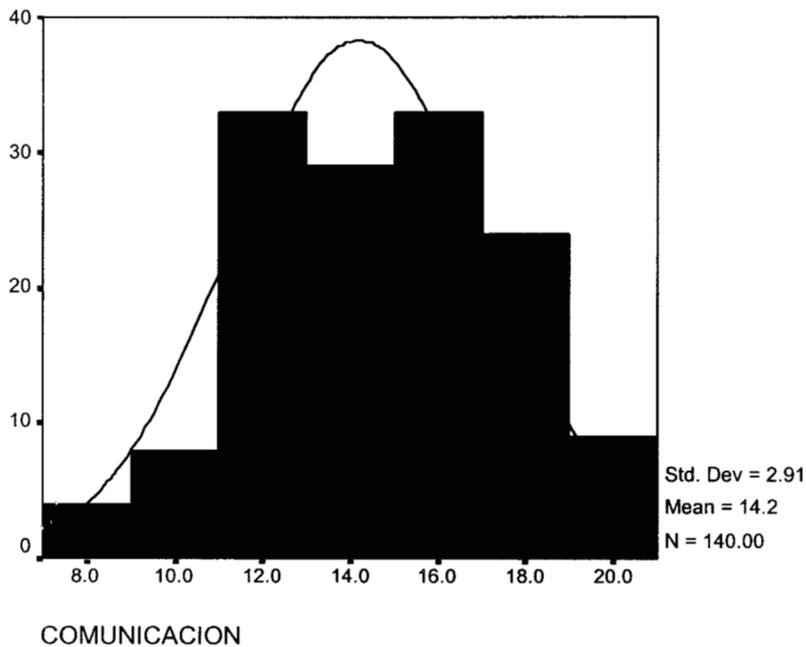
3. INDIVIDUALISMO: La tercera dimensión se mide con los reactivos 7, 11 y 20. En esta dimensión, 30 sujetos muestran baja disposición, 71 media y 39 alta.



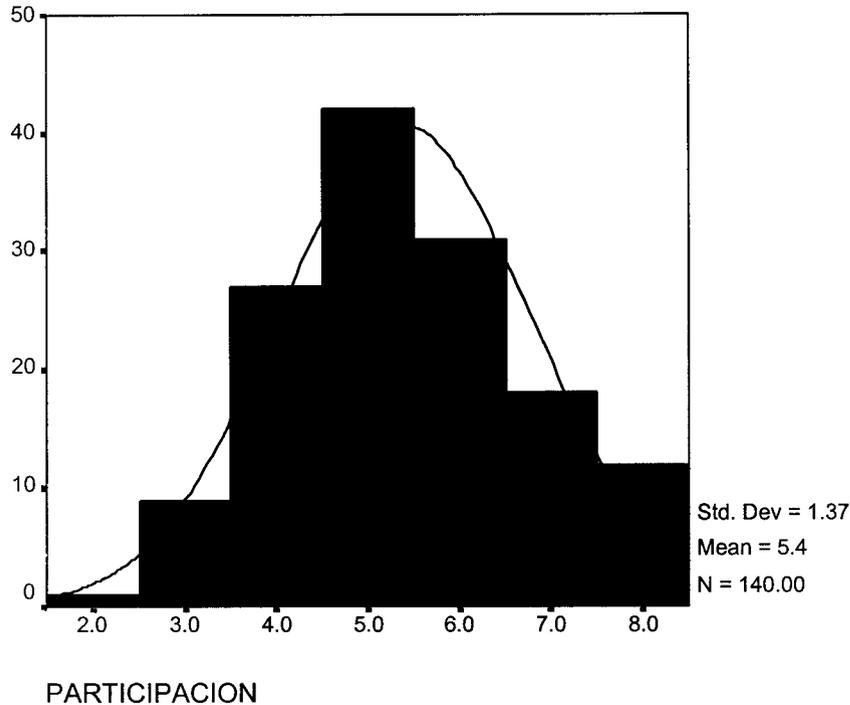
4. APRENDIZAJE: Esta dimensión se construyó con la suma de los reactivos 3, 9, 14 y 21. La disposición al aprendizaje es baja en 32 sujeto, media en 66 y alta en 42.



5. COMUNICACIÓN: Se forma de las preguntas, 3, 8, 9, 13 y 15. 45 sujetos muestran una baja disposición a la comunicación, 62 están en un nivel medio y 33 en un nivel alto.



6. PARTICIPACIÓN: Por último, se construyó la dimensión “participación”, con la suma de los reactivos 4 y 5. Para esta dimensión se encuentran 37 sujetos con disposición baja, 73 con media y 30 con alta.



Las siguientes tablas muestran el porcentaje de las respuestas dadas a algunos reactivos de cooperación, enseguida se comparan con un reactivo de competencia, individualismo, aprendizaje, comunicación y participación respectivamente. Posteriormente se presentan cinco tablas de contingencia que muestran los porcentajes de asociación de los cruces realizados entre la dimensión cooperación y las otras cinco arriba mencionadas, resultado de un análisis de asociación no métrica. Las gráficas de dispersión muestran la correlación entre las dimensiones de los reactivos, también se muestra la “r” de Pearson de cada uno para observar las correlaciones de los pares de reactivos, sustentando con esto los resultados obtenidos mediante el coeficiente de contingencia.

CORRELACIONES

	COOP	COMP	IND	APR	COM	PART
COOP	COOP	.013	-.052	.554**	.464**	.394**

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

1. ME GUSTA AYUDAR A MIS COMPAÑEROS (COOPERACIÓN)

UNO		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	SIEMPRE 4	1	.7	.7	.7
	CASI SIEMPRE 3	48	34.3	34.3	35.0
	A VECES 2	32	22.9	22.9	57.9
	NUNCA 1	59	42.1	42.1	100.0
	Total	140	100.0	100.0	

2. ME GUSTA ACABAR ANTES QUE MIS COMPAÑEROS (COMPETENCIA).

DOS		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	SIEMPRE 1	28	20.0	20.0	20.0
	CASI SIEMPRE 2	33	23.6	23.6	43.6
	A VECES 3	68	48.6	48.6	92.1
	NUNCA 4	11	7.9	7.9	100.0
	Total	140	100.0	100.0	

Este par de preguntas muestra la relación existente entre una pregunta de cooperación (1), con una relativa a la competencia (2), en la primera existe una tendencia positiva hacia la respuesta siempre (4) que indica una disposición a la ayuda, o bien a la cooperación, mientras que en la segunda, la respuesta nunca (4) colecciona muy pocos puntos, indicando esto una tendencia hacia la competencia. La correlación entre estas dos preguntas no existe (.013) indicando esto que, cuando se presenta una la otra no aparece y viceversa, ya que la cooperación no debe llevar a la competencia y al contrario. Por ejemplo en las observaciones realizadas durante la intervención que realizamos muestran que: “les es difícil aceptar que todos ganen el mismo premio (preferirían que un solo equipo ganara)” (apartado 5.9).

*A continuación se muestran la tabla cruzada de las dos dimensiones, en la cual se puede observar una relación inexistente entre la dimensión competencia y la de cooperación, ya que el coeficiente de contingencia tiene un valor aproximado de .163 y una significancia de .428, siendo aceptables para este estadístico solo aquellos valores próximos a 1 y con una significancia próxima a 0. Esto se comprueba con la “r” de Pearson cuyo valor es poco significativo.

Tablas de contingencia

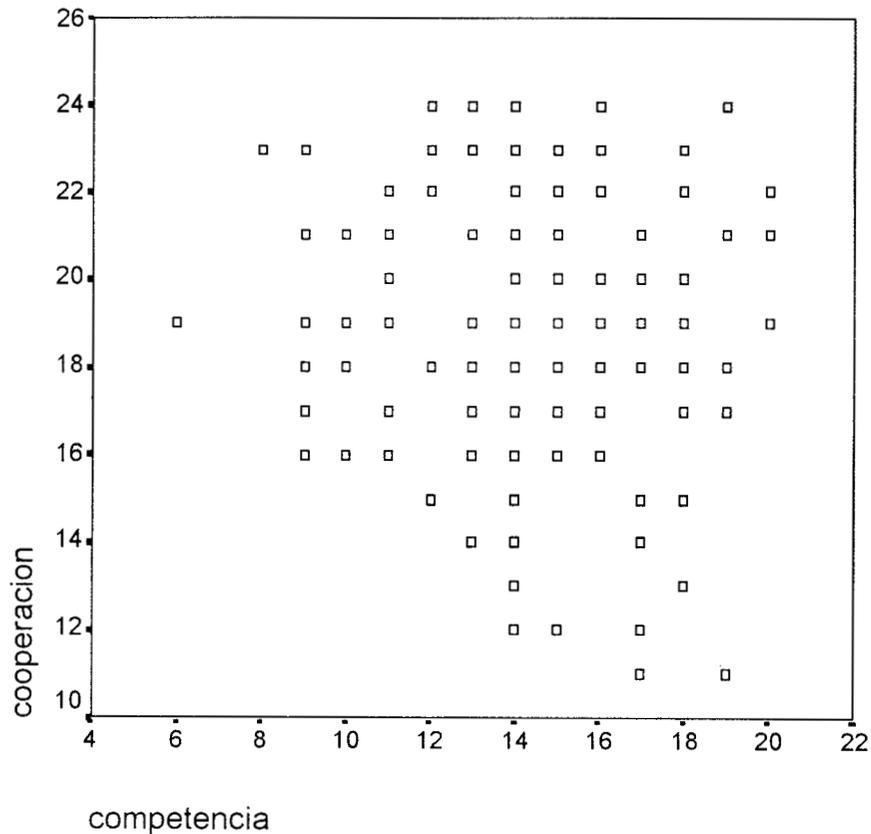
COMP2 * COOP2

		COOP2			Total
		2	3	4	
COMP2	1		1.1%	4.9%	2.1%
	2	41.7%	54.0%	41.5%	49.3%
	3	58.3%	44.8%	53.7%	48.6%
Total		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Medidas de Asociación

		Valor	Significancia
Nominal por Nominal	Coficiente De contingencia	<u>.163</u>	<u>.428</u>
N de Casos Validos		140	

PEARSON "r" = .013 ESTA GRÁFICA MUESTRA UNA GRAN DISPERSIÓN, DATO QUE SE COMPRUEBA CON EL VALOR DE LA CORRELACIÓN r.



3. SI ALGUIEN NO ENTIENDE LE EXPLICO (COOPERACIÓN)

TRES		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	SIEMPRE 4	10	7.1	7.1	7.1
	CASI SIEMPRE 3	54	38.6	38.6	45.7
	A VECES 2	40	28.6	28.6	74.3
	NUNCA 1	36	25.7	25.7	100.0
	Total	140	100.0	100.0	

11. PREFERIRÍA SENTARME SOLO EN EL SALÓN (INDIVIDUALISMO)

ONCE		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	SIEMPRE 1	40	28.6	28.6	28.6
	CASI SIEMPRE 2	13	9.3	9.3	37.9
	A VECES 3	35	25.0	25.0	62.9
	NUNCA 4	52	37.1	37.1	100.0
	Total	140	100.0	100.0	

En la pregunta 3 de cooperación y la pregunta 11 que se refiere a individualismo se puede observar que de 140 sujetos, solo 10 no están dispuestos a explicar a alguien si no entiende siendo el mayor número de individuos los que si están a favor de la pregunta, en la pregunta 11 podemos ver que solo 52 sujetos respondieron que no les gustaría sentarse solos, mientras que el resto por lo menos, “a veces” estarían a favor de hacerlo. De lo anterior, y de la correlación entre ambas preguntas (-.052), se desprende que en la cooperación y el individualismo la correlación es inexistente. Por ejemplo: “hay miembros conflictivos dentro de los grupos que no permiten llegar a un acuerdo porque quieren imponer su razón” (apartado 5.9). Tal vez esto se dé porque la conducta individualista de algunos no permite llegar a un consenso interior al equipo.

*Con los resultados obtenidos mediante los estadísticos de prueba “r” de Pearson y el coeficiente de contingencia, se puede observar una relación nula entre las dimensiones cooperación y competencia.

Tablas de contingencia

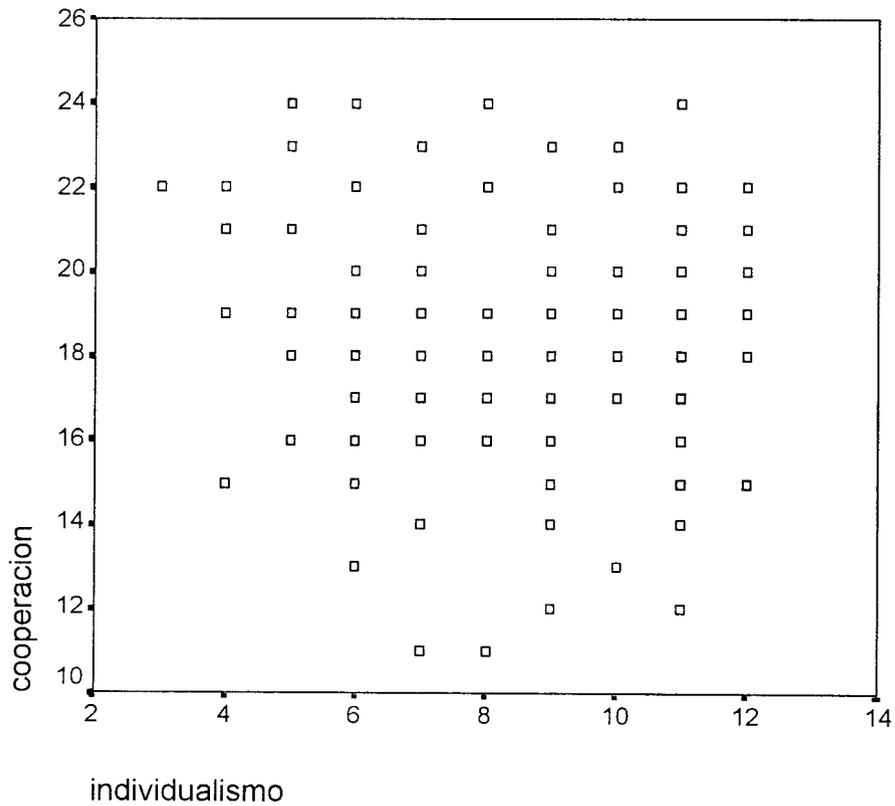
IND2 * COOP2

		COOP2 2	3	4	Total
IND2	1		2.3%	12.2%	5.0%
	2	25.0%	39.1%	26.8%	34.3%
	3	58.3%	41.4%	41.5%	42.9%
	4	16.7%	17.2%	19.5%	17.9%
Total		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Medidas de Asociación

		Valor	Significancia
Nominal por Nominal	Coefficiente De contingencia	<u>.239</u>	<u>.204</u>
N de Casos Validos		140	

PEARSON "r" = -.052 ESTA GRÁFICA MUESTRA NUEVAMENTE UNA AMPLIA DISPERSIÓN, YA QUE LAS DIMENSIONES NO SE CORRESPONDEN UNA CON OTRA.



6. ME GUSTA QUE MIS COMPAÑEROS PARTICIPEN EN CLASE (COOPERACIÓN)

SEIS		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	SIEMPRE 4	4	2.9	2.9	2.9
	CASI SIEMPRE 3	19	13.6	13.6	16.4
	A VECES 2	30	21.4	21.4	37.9
	NUNCA 1	87	62.1	62.1	100.0
	Total	140	100.0	100.0	

14. CUANDO LOS DEMÁS HABLAN ME GUSTA PONERLES ATENCIÓN (APRENDIZAJE)

CATORCE		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	SIEMPRE 4	2	1.4	1.4	1.4
	CASI SIEMPRE 3	15	10.7	10.7	12.1
	A VECES 2	34	24.3	24.3	36.4
	NUNCA 1	89	63.6	63.6	100.0
	Total	140	100.0	100.0	

Contraria a las anteriores, la relación entre las preguntas de cooperación y aprendizaje es la más alta, y lo podemos comprobar tanto con su correlación (.554), como con la favorabilidad de sus respuestas, ya que existe una tendencia satisfactoria hacia el aprendizaje y hacia la cooperación, así las respuestas de los sujetos son casi nulas con respecto a la respuesta negativa en ambos casos. Con lo anterior se puede ver que a mayor disposición a la cooperación corresponde una mayor disposición al aprendizaje. Por ejemplo: “saben que es importante llevarse bien para trabajar en equipo” (apartado 5.9), esto ya indica una disposición al trabajo cooperativo.

*La siguiente tabla cruzada de las dimensiones cooperación y aprendizaje establece, al igual que la gráfica de dispersión, una buena asociación entre ambas, ya que ambos valores son estadísticamente aceptables.

Tablas de contingencia

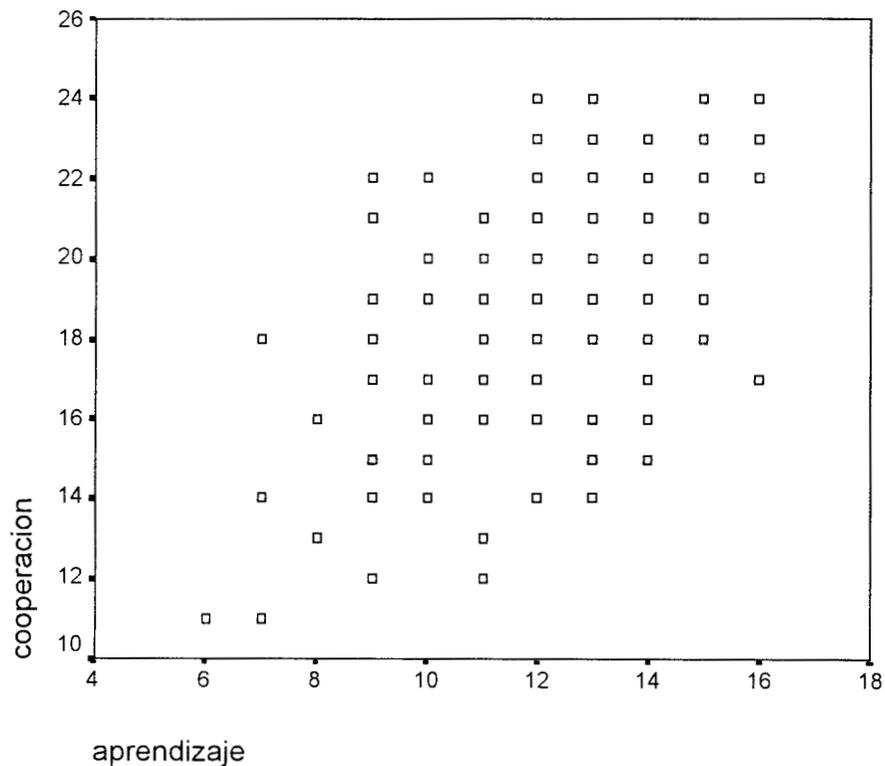
APR2 * COOP2

		COOP2			Total
		2	3	4	
APR2	2	58.3%	12.6%	4.9%	14.3%
	3	41.7%	64.4%	41.5%	55.7%
	4		23.0%	53.7%	30.0%
Total		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Medidas de Asociación

		Valor	Significancia
Nominal por Nominal	Coefficiente De contingencia	<u>.446</u>	<u>.000</u>
N de Casos Validos		140	

PEARSON "r" = **.554 LA SIGUIENTE GRÁFICA NO MUESTRA DISPERSIÓN, SINO CONCENTRACIÓN DE LOS PUNTOS, INDICANDO UNA CORRELACIÓN POSITIVA MÁS O MENOS FUERTE ENTRE LAS DIMENSIONES COOPERACIÓN Y APRENDIZAJE.



10. ME GUSTARÍA QUE TODOS SACÁRAMOS LAS MISMAS CALIFICACIONES (COOPERACIÓN)

DIEZ		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	SIEMPRE 4	27	19.3	19.3	19.3
	CASI SIEMPRE 3	35	25.0	25.0	44.3
	A VECES 2	27	19.3	19.3	63.6
	NUNCA 1	51	36.4	36.4	100.0
	Total	140	100.0	100.0	

15. CUANDO HABLO CON MIS COMPAÑEROS SONRÍO Y LOS MIRO A LOS OJOS (COMUNICACIÓN).

QUINCE		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	SIEMPRE 4	18	12.9	12.9	12.9
	CASI SIEMPRE 3	51	36.4	36.4	49.3
	A VECES 2	35	25.0	25.0	74.3
	NUNCA 1	36	25.7	25.7	100.0
	Total	140	100.0	100.0	

En la pregunta 10 que se refiere a cooperación observamos que a la mayoría de los sujetos les gustaría que todos sacarían las mismas calificaciones y solamente a 27 no les gustaría, la pregunta 15 que se refiere a comunicación es favorable ya que solo 18 sujetos cuando hablan con sus compañeros no sonríen y no los miran a los ojos, siendo esto un reporte satisfactorio para la cooperación y la comunicación ya que para ellos es necesario “conocerse y saber lo que les gusta” (apartado 5.9), para el trabajo al interior de un grupo.

*Nuevamente, en la siguientes tabla y gráfica se observa una buena relación entre las dos dimensiones en cuestión, ya que se comprueba mediante los porcentajes de asociación del coeficiente de contingencia y la “r” de Pearson dicho argumento.

Tablas de contingencia

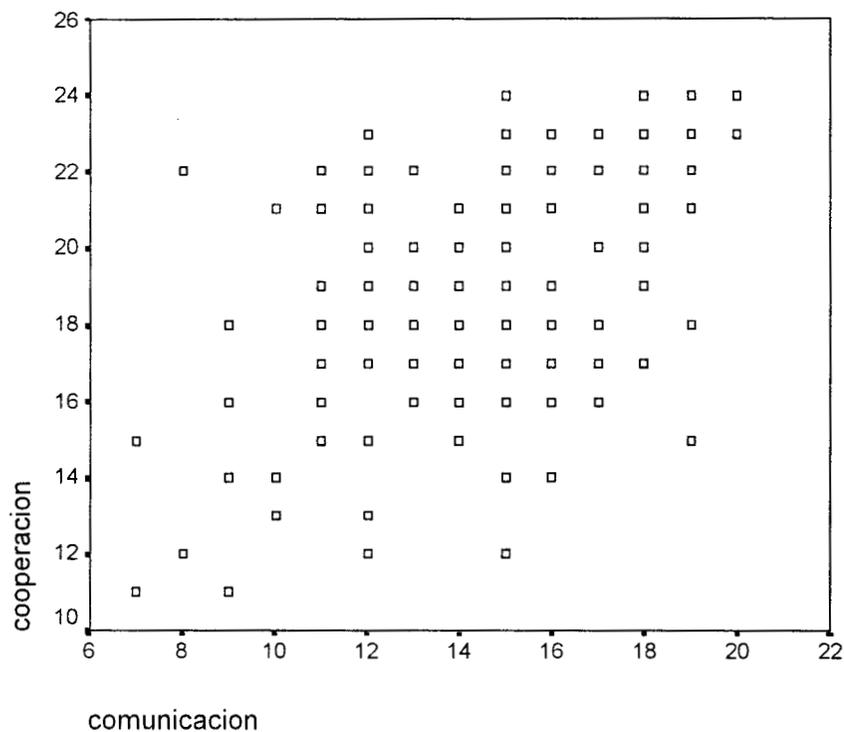
COM2 * COOP2

		COOP2 2	3	4	Total
COM2	1	8.3%	1.1%		1.4%
	2	58.3%	31.0%	22.0%	30.7%
	3	33.3%	59.8%	43.9%	52.9%
	4		8.0%	34.1%	15.0%
Total		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Medidas de Asociación

		Valor	Significancia
Nominal por Nominal	Coficiente De contingencia	<u>.393</u>	<u>.000</u>
N de Casos Validos		140	

PEARSON "r" = **.464 NUEVAMENTE SE MUESTRA EN ESTA GRAFICA UNA CONCENTRACION DE PUNTOS, MISMOS QUE, MUESTRAN UNA CORRELACIÓN POSITIVA ENTRE LAS DIMENSIONES: COOPERACIÓN Y COMUNICACIÓN.



16. ME GUSTA TRABAJAR EN EQUIPO, AUNQUE NO TODOS PARTICIPEN (COOPERACIÓN)

DIECISEIS		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	SIEMPRE 4	5	3.6	3.6	3.6
	CASI SIEMPRE 3	34	24.3	24.3	27.9
	A VECES 2	30	21.4	21.4	49.3
	NUNCA 1	71	50.7	50.7	100.0
	Total	140	100.0	100.0	

5. PARTICIPO EN CLASE (PARTICIPACIÓN)

CINCO		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	SIEMPRE 4	1	.7	.7	.7
	CASI SIEMPRE 3	59	42.1	42.1	42.9
	A VECES 2	33	23.6	23.6	66.4
	NUNCA 1	47	33.6	33.6	100.0
	Total	140	100.0	100.0	

En la pregunta sobre cooperación (16) se observa claramente la tendencia positiva hacia el trabajo en equipo por parte de los sujetos, es decir que todos a excepción de 5 sujetos por lo menos en ocasiones les gusta este tipo de trabajo. La siguiente pregunta (5), acerca de participación también nos habla de una disposición favorable hacia ésta, ya en la correlación entre ambas (.394) podemos ver que como en las dos anteriores (aprendizaje y comunicación) el valor es alto con relación a la cooperación. Este último par de preguntas muestra una diferencia entre los resultados obtenidos mediante el instrumento y los que se observaron durante la intervención, ya que: “le cuesta trabajo participar” y el grupo impide la libre participación” (apartado 5.9). Así, mientras en el instrumento la disposición es favorable, en la práctica se observa lo contrario.

*Por último, mostramos la buena relación que guardan, las dimensiones de cooperación y participación, en las cuales se puede ver una correlación favorable (“r” de Pearson) y un porcentaje de asociación alto (coeficiente de contingencia). Lo cual indica, al igual que en los dos ejemplos anteriores, que si la cooperación disminuye, la segunda dimensión también lo hace y viceversa.

Tablas de contingencia

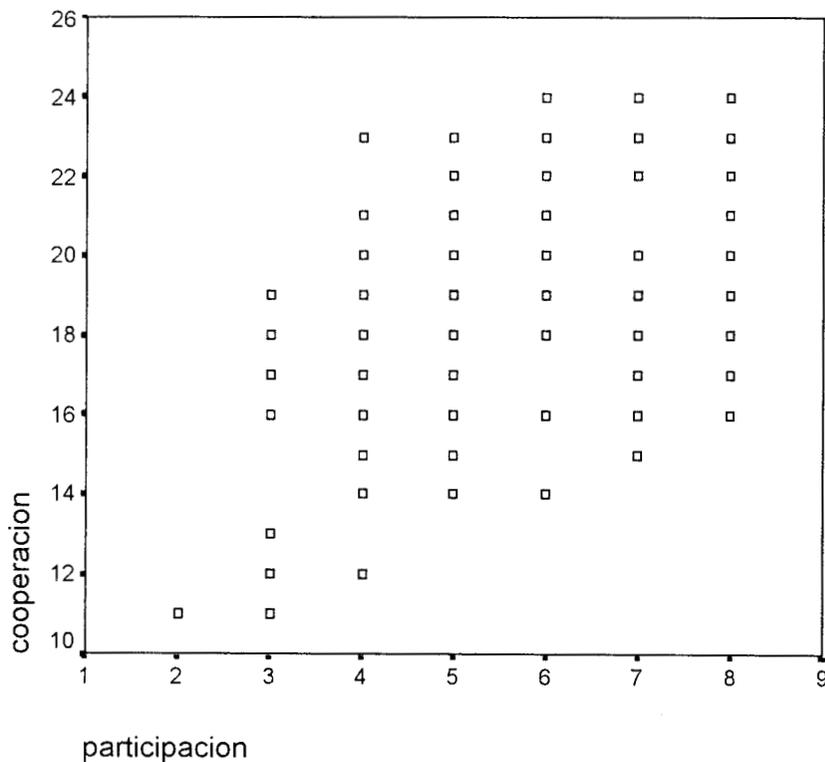
PART2 *COOP2

		COOP2			Total
		2	3	4	
PART2	1	8.3%			.7%
	2	58.3%	27.6%	12.2%	25.7%
	3	33.3%	52.9%	56.1%	52.1%
	4		19.5%	31.7%	21.4%
Total		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Medidas de Asociación

		Valor	Significancia
Nominal por Nominal	Coficiente De contingencia	<u>.385</u>	<u>.000</u>
N de Casos Validos		140	

PEARSON "r" = **.394 POR ULTIMO, ESTA GRAFICA DE DISPERSIÓN MUESTRA UN AGRUPAMIENTO FAVORABLE, EN RELACIÓN CON UNA CORRELACIÓN POSITIVA ENTRE LAS DIMENSIONES DE COOPERACIÓN Y PARTICIPACIÓN.



7. CONCLUSIONES.

Del análisis realizado a los resultados obtenidos concluimos lo siguiente. En primer lugar, del tratamiento dado al instrumento que construimos, resulto ser confiable para medir la disposición al aprendizaje cooperativo dividido en las seis dimensiones que planteamos, ya que la consistencia interna nos indica que no solo es útil para medir al aprendizaje cooperativo en general, sino también para las dimensiones que lo acompañan (comunicación y participación) o que lo contraponen (individualismo y competencia).

En segundo lugar podemos constatar que los niños y niñas de 5to año de primaria, tienen una disposición favorable hacia el aprendizaje cooperativo, ya que las preguntas que realizamos indicaban una tendencia positiva hacia las conductas cooperativas en conjunto con la participación, comunicación y principalmente el aprendizaje. Por otro lado, las conductas competitiva e individualista resultan ser poco aceptadas, es decir, la disposición a este tipo de conductas es reducida. Las correlaciones entre las dimensiones (cooperación, individualismo, competencia, aprendizaje, comunicación y participación), al igual que las tablas de contingencia, reportan datos favorables a nuestras *hipótesis* (apartado 5.5 p43), ya que claramente se puede ver, que mientras la disposición hacia el aprendizaje y a la cooperación aumenta, las disposiciones a la competencia e individualismo disminuyen, mientras que la disposición a la comunicación y a la participación aumenta.

Esto no es algo definitivo, ya que faltaría incluir dentro del instrumento una escala de “mentiras” (Cerde, 1984) que mide la tendencia de los sujetos a presentarse sistemáticamente bajo un aspecto socialmente favorable, para comprobar si la disposición observada en el instrumento no es resultado de una búsqueda de aceptación social, que llevaría a los sujetos a comportarse por lo menos en el momento de resolverlo positivos hacia el aprendizaje cooperativo.

En contraste con la pequeña experiencia grupal en la que trabajamos con la técnica de aprendizaje cooperativo, algunos de los comportamientos observados, no van de acuerdo con los resultados obtenidos en los instrumentos aplicados, ya que la disposición solamente

es eso, una disposición favorable, más en el momento de la práctica es difícil que se presenten conductas cooperativas, debido a que el modo de trabajar de los niños está dirigido hacia la competencia y el individualismo, sin ser ellos los culpables de esto, ya que solamente han seguido la forma que les ha impuesto desde el inicio de su formación educativa e incluso dentro de sus familias. Aquí es donde podemos hablar de la necesidad de utilizar el modelado, para cambiar la forma en que están acostumbrados a aprender, al ser recompensados por llevar a la práctica conductas cooperativas, podrán dejar de lado la competencia y el individualismo y es aquí, sin lugar a duda, donde los incentivos que propone el aprendizaje cooperativo juegan un papel esencial, ya que tanto de manera física como simbólica son de gran utilidad para motivar a los niños a aprender eficientemente. Así mismo, los modelos más apropiados para implementar el aprendizaje cooperativo serían, tanto padres como maestros y en realidad es por donde se debe comenzar, por los que enseñan y no por los que aprenden ya que al modificar totalmente la forma tradicional de enseñar en las escuelas, por la del aprendizaje cooperativo, los niños no tendrían ningún inconveniente en aprender de esta manera, no sólo por la simple imposición, sino porque les favorece y están conscientes de ello.

A pesar de la dificultad existente al implementar la técnica de aprendizaje cooperativo con un grupo acostumbrado no sólo a trabajar sino también a comportarse de manera competitiva e individualista, encontramos resultados favorables, observamos a través de los ejercicios conductas cooperativas así como la adquisición y desarrollo de habilidades en los niños que al principio mostraron desinterés por participar teniendo una falta de organización y malas relaciones al interior del grupo que nos les permitían verse entre ellos como iguales, fueron aceptando que todos podían ganar el mismo premio, adaptándose a nuevas formas de organización grupal, y ya al final de la intervención algunos tomaban la determinación de ayudar a sus compañeros y otros por el contrario reconocían que su trabajo no había sido del todo cooperativo.

El instrumento que construimos y la propuesta de intervención que planteamos pueden proporcionar apoyo a los profesores que deseen implementar en sus clases las técnicas de aprendizaje cooperativo, al igual que a los que pretendan continuar con la investigación sobre el aprendizaje cooperativo, ya que pueden ser utilizados de manera

conjunta, para medir la disposición de los niños antes y después de un trabajo cooperativo, además de tener la posibilidad de realizar nuevas propuestas. En los alumnos que reciban este tipo de enseñanza, solo habrá satisfacción y buenos resultados en cuanto a su aprendizaje y constituirá una forma divertida y dinámica de aprender.

A todo esto, resulta necesario mencionar que a pesar de poner en práctica las técnicas de aprendizaje cooperativo e incluir los incentivos o refuerzos de los cuales hablan tanto la teoría del aprendizaje social, como el desarrollo teórico del aprendizaje cooperativo, los niños no tendrán ningún avance, en la medida que si los agentes socializadores no modifican la conducta propia, tampoco logran modificar la de sus aprendices, ya que la cooperación debiera observarse en todos sentidos, tanto en la familia, como en la escuela, al igual que en el trabajo y otros espacios.

La teoría del aprendizaje social, nos dice también que se puede modificar una conducta a partir de la aplicación de castigos o de la inhibición de refuerzos, que si bien han sido atendidas estas propuestas también es cierto que no lo son de manera adecuada, porque se han entendido como una restricción de derechos y malos tratos injustificados. Para que esto funcione tal y como lo plantea la teoría, deben ser premiadas solo aquellas conductas que favorezcan una practica educativa adecuada, en este caso, la cooperativa dejando ausentes de gratificación, aquellas conductas competitivas e individualistas.

Del producto de la intervención que realizamos (apartado 5.9 p.56) y el instrumento construido (Anexo 2 p. 81) desarrollamos nuestra propuesta de intervención, misma que se complementa con la aplicación del instrumento, en forma de pretest y postest, destacando la importancia de unir ambas partes de la investigación, para obtener valiosos resultados. Del mismo modo, puede ser incluida la guía de observación (apartado 5.9 p52-53) que obtuvimos de la intervención que realizamos.

227502

BIBLIOGRAFIA

APONTE L., María José, (1992), Una Aproximación Al Estudio De Las Estrategias De Aprendizaje Cooperativo. Ensayo y error 3, (1), 1-7.

ARGYLE, Michael, (1983), Análisis de la Interacción, Amorrortu, Buenos Aires, 525pp.

BANDURA, Albert y WALTERS Richard, (1978), H., Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad, Alianza editorial, Madrid, 293pp.

CABALLO, Vicente E., (1993), Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales, Siglo XXI, Madrid, p. 1-97

CAMPBELL, Donald T., (1970), Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social, Amorrortu, Buenos Aires, 158pp.

CASAS, Ferrán, (1998), Infancia: perspectivas psicosociales, Paidós, Barcelona, 350pp.

CERDÁ, Enrique, (1984), Psicometría general, Herder, Barcelona, 190pp.

CLAYTON, T., (1968), Psicología de la enseñanza y el aprendizaje, Hobbs-sudamericana, Buenos Aires, 303pp.

DE IBARROLA, María, (1994), Antología: dimensiones sociales de la educación, SEP-Caballito, 360pp.

DELORS, J. (Presidente), (1996), La educación encierra un tesoro (Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI),

Santillana-UNESCO, Madrid, 318pp.

DUBINSKI, Ed, (1996), El Aprendizaje Cooperativo De Las Matemáticas En Una Sociedad No Cooperativa. Revista Cubana De Educación Superior2-3, 154-166.

EGGEN, P. y Kauchak D., (1999), Estrategias docentes, Fondo de Cultura Económica, Argentina, 386pp.

FERNÁNDEZ, P. y MELERO Z., (1995), La interacción social en contextos educativos, SXXI, España, 411pp.

FREIRE, PAULO, (1981), La educación como práctica de la libertad, SXXI, México, 151pp.

GOOD, T. y BROPHY J., (1988), Psicología educacional, Interamericana, México, 632pp.

KELLY, Jeffrey A., (1987), Entrenamiento de las habilidades sociales, Desclée de Brouwer, Bilbao, 215pp.

LATAPÍ, Pablo, (1989), Política educativa y valores nacionales, Nueva imagen, México, 235pp.

MARQUEZ, Marcela, (1997),
<http://www.Spin.com.mx/luisr/document/document.htm>.

MORFIN, Francisco; ORTIZ, Gabriela; SAGASTEGUI, Diana, (1998), El Trabajo Cooperativo En Situaciones De Aprendizaje: Exploración De Metodologías y Sistemas En Línea, Reglones. 39 (13), 16-21.

NALDESTICHER Mitrani, Abraham, (1983), Técnicas para la construcción de cuestionarios de actitudes y opción múltiple, Cuadernos del Instituto Nacional de Ciencias Penales, México, 157pp.

OVEJERO, Anastasio, (1990), El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la Enseñanza tradicional, Promociones y publicaciones universitarias (PPU), Barcelona, 333pp.

PALACIOS, J., Marchesi A., Coll C., (1995), Desarrollo psicológico y educación, I, Alianza Editorial, Madrid, 401pp.

PALACIOS, J., Marchesi A., Coll C., (1997), Desarrollo psicológico y educación, II, Alianza Editorial, Madrid, 508pp.

PAGÁN, J., (1997), La mejora del clima de la clase y el aprendizaje por cooperación, NAU llibres, Valencia, 219pp.

PEREIRA, L., Foracchi M., (1970), Educación y sociedad, El ateneo, Buenos Aires, 367pp.

POZO, J., (1996), Aprendices y maestros, Alianza Editorial, Madrid, 383 pp.

QUERA, Pilar, (1998), Valores para vivir: Una iniciativa educativa (Manual para educadores II), Comité Español del UNICEF y Brahma Kumaris, Barcelona, 118pp.

ROBLES, Martha, (1990), Educación y sociedad en la historia de México, S. XXI, México, 262pp.

RODRIGO, Ma. José, (1994), Contexto y desarrollo social, Síntesis, Madrid, 474pp.

ROGERS, C., KUTNIK P. (comp.), (1990), Psicología social de la escuela primaria, Paidós, Barcelona, 284pp.

ROJAS, R., RUIZ, A., (1997), Vínculo docencia - Investigación para una formación integral, Plaza y Valdés, México, 168pp.

SCHMUCK D., Richard A., (1998), Relaciones Entre El Desarrollo De La Organización Y El Aprendizaje Cooperativo. *Revista Mexicana De Pedagogía* 42, (9), 7-10.

SECORD, P. F., BACKMAN C.W., (1979), *Psicología social*, Mc Graw Hill, México, 619pp.

SLAVIN, Robert E., (1985), *La enseñanza y el método cooperativo*, EDAMEX, México, 172pp.

SWENSON, Leland C., (1991), *Teorías del aprendizaje*, Paidós, Barcelona, 541pp.

TRIANES Torres, Ma. Victoria; MUÑOZ Sánchez, Angela Ma., (1997), Prevención De Violencia En La Escuela: Una Línea De Intervención. *Revista De Educación*, 313, 121-142.

ZEDILLO, Ernesto, (2000), [http:// www. Presidencia. Gob/mx](http://www.Presidencia.Gob/mx).

ANEXOS

ANEXO 1: INSTRUMENTO PILOTO.

LEE CON ATENCIÓN LOS SIGUIENTES ENUNCIADOS Y MARCA CON UNA X LA OPCIÓN QUE CONSIDERES IMPORTANTE PARA TI

1. ME GUSTA AYUDAR A MIS COMPAÑEROS	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
2. ME GUSTA ACABAR ANTES QUE MIS COMPAÑEROS	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
3. ME GUSTA HACER MI TRABAJO SOLO	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
4. SI ALGUIEN NO ENTIENDE LE EXPLICO	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
5. ME GUSTA QUE ME PREGUNTEN MIS COMPAÑEROS	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
6. PARTICIPO EN CLASE	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
7. ME GUSTA QUE MIS COMPAÑEROS PARTICIPEN EN CLASE	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
8. ME GUSTA SER EL ÚNICO QUE PARTICIPA	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
9. CUANDO NO ESTOY DE ACUERDO CON ALGUIEN SE LO DIGO	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
10. CUANDO ME EQUIVOCO ME GUSTA QUE ME CORRIJAN	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
11. CUANDO NO PUEDO HABLAR LES HAGO SEÑAS A MIS COMPAÑEROS	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
12. ME GUSTARÍA QUE TODOS SACÁRAMOS LAS MISMAS CALIFICACIONES	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
13. PREFERIRÍA SENTARME SOLO EN EL SALÓN	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
14. ME GUSTA SACAR MEJORES CALIFICACIONES QUE MIS COMPAÑEROS	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
15. CUANDO NO ESTÁN DE ACUERDO CONMIGO ME GUSTA QUE ME LO DIGAN	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
16. CUANDO LOS DEMÁS HABLAN ME GUSTA PONERLES ATENCIÓN	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
17. CUANDO HABLO CON MIS COMPAÑEROS SONRÍO Y LOS MIRO A LOS OJOS	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
18. ME GUSTA TRABAJAR EN EQUIPO, AUNQUE NO TODOS PARTICIPEN	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
19. EL QUE TERMINA PRIMERO TIENE MEJORES CALIFICACIONES	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
20. SOY EL QUE MÁS PARTICIPA	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
21. CUANDO SE TRABAJA EN EQUIPO HAY COMPAÑEROS QUE NO HACEN NADA	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
22. ME GUSTA SER EL QUE DIRIGE AL EQUIPO DE TRABAJO	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
23. ME DA LO MISMO TRABAJAR SOLO O EN EQUIPO	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
24. HAGO MI TRABAJO AUNQUE LOS DEMÁS NO LO HAGAN	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
25. ME GUSTA TRABAJAR SOLO CON MIS AMIGOS	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
26. ME GUSTA MÁS HACER TRABAJOS ESCRITOS QUE PARTICIPAR EN CLASE	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
27. LOS TRABAJOS EN EQUIPO SON MÁS DIVERTIDOS	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
28. APRENDO MÁS TRABAJANDO EN EQUIPO	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
29. CUANDO ACABO MI TRABAJO ME LEVANTO Y PLATICO	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
30. ME GUSTA HACER EJERCICIOS EN EQUIPO Y QUE TODOS TRABAJEMOS	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA

ANEXO 2: INSTRUMENTO FINAL

LEE CON ATENCIÓN LOS SIGUIENTES ENUNCIADOS Y MARCA CON UNA X LA OPCIÓN QUE CONSIDERES IMPORTANTE PARA TI

1. ME GUSTA AYUDAR A MIS COMPAÑEROS	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
2. ME GUSTA ACABAR ANTES QUE MIS COMPAÑEROS	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
3. SI ALGUIEN NO ENTIENDE LE EXPLICO	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
4. ME GUSTA QUE ME PREGUNTEN MIS COMPAÑEROS	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
5. PARTICIPO EN CLASE	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
6. ME GUSTA QUE MIS COMPAÑEROS PARTICIPEN EN CLASE	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
7. ME GUSTA SER EL ÚNICO QUE PARTICIPA	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
8. CUANDO NO ESTOY DE ACUERDO CON ALGUIEN SE LO DIGO	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
9. CUANDO ME EQUIVOCO ME GUSTA QUE ME CORRIJAN	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
10. ME GUSTARÍA QUE TODOS SACÁRAMOS LAS MISMAS CALIFICACIONES	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
11. PREFERIRÍA SENTARME SOLO EN EL SALÓN	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
12. ME GUSTA SACAR MEJORES CALIFICACIONES QUE MIS COMPAÑEROS	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
13. CUANDO NO ESTÁN DE ACUERDO CONMIGO ME GUSTA QUE ME LO DIGAN	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
14. CUANDO LOS DEMÁS HABLAN ME GUSTA PONERLES ATENCIÓN	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
15. CUANDO HABLO CON MIS COMPAÑEROS SONRÍO Y LOS MIRO A LOS OJOS	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
16. ME GUSTA TRABAJAR EN EQUIPO, AUNQUE NO TODOS PARTICIPEN	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
17. EL QUE TERMINA PRIMERO TIENE MEJORES CALIFICACIONES	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
18. CUANDO SE TRABAJA EN EQUIPO HAY COMPAÑEROS QUE NO HACEN NADA	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
19. ME GUSTA SER EL QUE DIRIGE AL EQUIPO DE TRABAJO	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
20. ME DA LO MISMO TRABAJAR SOLO O EN EQUIPO	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
21. APRENDO MÁS TRABAJANDO EN EQUIPO	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
22. CUANDO ACABO MI TRABAJO ME LEVANTO Y PLATICO	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
23. ME GUSTA HACER EJERCICIOS EN EQUIPO Y QUE TODOS TRABAJEMOS	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA