



# **UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO**



## **FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN**

**ESCUELA DE POST GRADO  
MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
MENCIÓN: DOCENCIA Y GESTIÓN UNIVERSITARIA**

### **TESIS**

**“ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE  
COOPERATIVO EN LOS ESTUDIANTES DEL I CICLO DE LA  
ESPECIALIDAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y FILOSOFÍA  
DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN, FACULTAD DE  
CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD  
NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO”, LAMBAYEQUE, 2015”**

**PRESENTADA PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO  
EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA Y  
GESTIÓN UNIVERSITARIA**

**AUTOR: Lic. ANTONIO EUDOMILIO CANDUELAS SABRERA  
Lic. AGUSTINA CASTRO CARHUAJULCA.**

**ASESOR: Dr. JULIO CÉSAR SEVILLA EXEBIO**

**LAMBAYEQUE – PERÚ**

**2017**

**TESIS**

**“ESTRATEGIA DIDÁCTICAS PARA MEJORAR EL APRENDIZ. COOPERATIVO EN LOS ESTUDIANTES DEL I CICLO DE LA ESPECIALIDAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y FILOSOFÍA DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN, FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO”, LAMBAYEQUE, 2015”**

**PRESENTADA POR:**

-----  
**Lic. Antonio Eudomilio Canduelas Sabrera**

**AUTOR**

-----  
**Lic. Agustina Castro Carhuajulca**

**AUTORA**

-----  
**Dr. Julio César Sevilla Exebio**

**ASESOR**

TESIS PRESENTADA A LA ESCUELA DE POSGRADO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO” PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA Y GESTIÓN UNIVERSITARIA .

**APROBADO POR:**

-----  
**PRESIDENTE**

-----  
**SECRETARIA**

-----  
**VOCAL**

### *Dedicatoria*

*Dedicamos este trabajo de manera especial a Dios, a nuestras familias quienes significaron un gran soporte en todo este tiempo a todas las personas que nos apoyaron en el desarrollo de las mismas a nuestros maestros que nos guiaron e impulsaron a seguir adelante.*

### *Agradecimiento*

*A Dios, por darnos sabiduría, fortaleza y constancia para seguir adelante, a nuestras familias por su apoyo incondicional a todos que de una u otra manera, han hecho posible este trabajo de investigación, a nuestros maestros por los conocimientos impartidos en todo este tiempo de estudios.*

## ÍNDICE

Dedicatoria .....	iii
Agradecimiento .....	vi
Resumen.....	viii
Abstract.....	ix
Introducción.....	x

### CAPÍTULO I

#### DESCRIPCIÓN DEL ENTORNO SOCIOCULTURAL, DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN ESTUDIANTES DEL I CICLO DEL NIVEL SUPERIOR

1.1. BREVE DESCRIPCIÓN DE LA PROVINCIA DE LAMBAYEQUE Y DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUÍZ GALLO “ .....	13
1.2. SURGIMIENTO DEL PROBLEMA .....	20
1.3. PRINCIPALES MANIFESTACIONES Y CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO .....	25
1.4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	26

### CAPÍTULO II : ANÁLISI DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

2.1. TEORÍA DEL CONSTRUCTIVISMO SOCIAL COMO FUNDAMENTO EPISTEMOLÓGICO .....	29
2.1.1.- PRINCIPIOS EXPLICATIVOS DEL PROCESO DE ENSEÑANAZA APRENDIZAJE .....	31
1.- PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMEINTO.....	32
2.- REVISIÓN, MODIFICACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE ESQUEMAS.....	33
2.2. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS .....	34
2.2.1. Aprendizaje sociocultural de Lev Vygotsky .....	34
2.2.2. El aprendizaje significativo de D. Ausubel .....	36
2.3. TEORÍAS RELACIONADAS CON EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN .....	39

2.3.1. Teoría del aprendizaje cooperativo de D. Johnson y R. Johnson.....	47
2.3.2. Teoría del aprendizaje cooperativo de Robert Slavin .....	50
2.3.3.- Estrategias .....	53
2.3.3.1.- Estrategias didácticas .....	54
2.3.3.2.-La propuesta de estrategias didácticas .....	55

### **CAPÍTULO III: DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA Y DISEÑO DE LA PROPUESTA DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS**

3.1.- Diagnóstico del problema.....	55
3.2.- Diseño de estrategias didácticas y su contribución a mejorar el aprendizaje cooperativo .....	58
3.2.1.- Fundamentos teóricos de la propuesta.....	61
3.2.2.-Descripción de la propuesta .....	68
CONCLUSIONE.....	90
RECOMENDACIONES.....	91
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	92
ANEXOS.....	94

## RESUMEN

Las estrategias didácticas empleadas por los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje constituyen uno de los factores más importantes para alcanzar los aprendizajes apropiados y acordes con las exigencias de la sociedad global actual. El uso de estrategias tradicionales o convencionales se relacionan con la manera que el docente concibe su trabajo académico con los estudiantes. Las estrategias pueden ser concebidas como simples procedimientos o como una secuencia de actividades que se deben cumplir con el desarrollo de los contenidos de las asignaturas. Este tipo de estrategias afectan la eficiencia y la eficacia del aprendizaje en los estudiantes del I ciclo de la especialidad de Histórico Sociales y Filosofía de la Escuela Profesional de Educación de la FACHSE-UNPRG. Para una mejor comprensión de esta problemática ha sido necesario apoyarse con enfoques teóricos que van desde el nivel epistemológico, complementados con los aportes teóricos pedagógicos y aportes teóricos relacionados con las estrategias metodológicas de aprendizaje cooperativo.

Palabras clave: Estrategia didáctica; aprendizaje cooperativo, técnicas de aprendizaje cooperativo, relaciones interpersonales, habilidades sociales.

## ABSTRACT

Teaching strategies used by teachers in the teaching-learning process is one of the most important factors in achieving learning appropriate and consistent with the demands of today's global society. The use of traditional or conventional strategies relate to the way the teacher sees his academic work with students. Strategies can be conceived as simple procedures or as a sequence of activities that must be met with the development of subject content. Such strategies affect the efficiency and effectiveness of learning in students of I cycle specialty of Social History and Philosophy of the Professional School of Education FACHSE-UNPRG. For a better understanding of this problem it has been necessary to rely on theoretical approaches ranging from the epistemological level, complemented by theoretical pedagogical contributions and theoretical contributions related to methodological cooperative learning strategies. The design of the proposal focuses on cooperative learning techniques that complemented with a theoretical foundation constitute a contribution to the efficiency and effectiveness of collective learning.

**Keywords:** Teaching strategy; cooperative learning, cooperative learning techniques, interpersonal relationships, social skills.

## INTRODUCCIÓN

La sociedad global actual que se caracteriza por el consumo, la competitividad y el individualismo propia de una sociedad posmoderna, no favoreciendo el desarrollo de los valores de cooperación y ayuda, así como las actitudes altruistas y pro-sociales. La sociedad global, hoy en día, empuja al individuo a competir con sus semejantes por la consecución de metas cada vez más elevadas, donde el individualismo es la base; modelo que se extiende al campo educativo en todos sus niveles, en particular al superior, donde la formación profesional es la proyección, más no el tipo donde se valora al ser humano, con valores, actitudes humanísticas.

En la actualidad no sólo se acentúa el individualismo y la competición, sino que se ven como naturales dentro de nuestra práctica educativa y su reflejo en la sociedad; el aprendizaje cooperativo y el aumento de la interacción entre el alumnado y el profesorado, constituyen la clave educativa para la renovación pedagógica. A decir de muchos teóricos, el aprendizaje cooperativo constituye una herramienta útil para enfrentar los retos educativos y sociales actuales, para interactuar a partir de las diferencias hacia situaciones cada vez mejores, dando respuesta así, junto a otras actuaciones, a dicha pluralidad.

Al respecto, Johnson y Johnson (1994) afirman con contundencia que colocar simplemente a los estudiantes en grupos y decirles que trabajen no es en sí mismo cooperativo ni produce por sí mismo un resultado cooperativo. Es decir, intuitiva o espontáneamente, el trabajo en grupo es, definitivamente, un fracaso, tanto desde la perspectiva del profesor como desde el estudiante, por lo tanto debemos de precisar que existe una diferencia fundamental entre trabajo en grupo y trabajo cooperativo. Así mismo Johnson y Johnson y Stanne (2000) nos recuerdan que aprendizaje cooperativo es un término genérico con el cual hacemos referencia a un buen número de métodos para organizar y conducir la enseñanza en el aula. Plantean que el aprendizaje cooperativo debe ser entendido como un continuo de métodos de aprendizaje cooperativo desde lo

más directo (técnicas) hasta lo más conceptual (marcos de enseñanza o macro-estrategias).

De otra parte, Shlomo Sharan (2000), uno de los autores más reconocidos dentro del campo del aprendizaje cooperativo admite que el término aprendizaje cooperativo oculta tanto como muestra, puesto que significa cosas diferentes para diferente gente. Describir las características del aprendizaje cooperativo puede servirnos para establecer su significado. A su vez, Pujolás (2004), manifiesta que no se trata sólo de hacer una misma cosa entre todos, sino también de hacer cada uno una cosa al servicio de una «comunidad» que persigue unas metas comunes.

El aprendizaje cooperativo es hoy necesario en el aula porque es necesario recuperar la condición de humanidad de las personas y ésta técnica es una de las pocas que tiene como objetivo revalorar la condición humana de las personas, es por ello que debemos de trabajar con esta técnica desde el nivel primario hasta el superior; la interacción entre el profesorado tampoco se promueve, pues se le pide fundamentalmente un dominio sobre la materia que imparte. En el sistema educativo universitario se ha acentuado la hiperespecialización, con ello la individualización. Es decir, cuanto mayor es su especialización más se aleja del saber compartido con otras áreas y, sobre todo, de lo que es tronco común para el aprendizaje del alumnado y que es compartido por todas las personas que tienen la tarea de educar. Los estudiantes poseen dificultades específicas en la construcción de aprendizajes, puesto que no poseen las herramientas adecuadas para tal fin. Este tipo de instrumentos usados por el educando se denomina estrategias de aprendizaje. En este sentido la presente investigación aborda las dificultades que tienen los estudiantes del I ciclo de la especialidad de Histórico Sociales y Filosofía para estudiar más eficientemente.

En esta perspectiva, el problema formulado es : ¿ Cómo las estrategias didácticas que emplean los docentes contribuyen a fortalecer el aprendizaje cooperativo en los estudiantes del I ciclo de la especialidad de Histórico Sociales y Filosofía de la Escuela Profesional de Educación?

El objeto de estudio fue considerado el proceso de enseñanza-aprendizaje en relación con el aprendizaje cooperativo en el nivel superior. Y el campo de acción quedo establecido en estrategias didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje para fortalecer el proceso de aprendizaje cooperativo en los estudiantes del I ciclo de la especialidad de Histórico Sociales y Filosofía de la Escuela Profesional de Educación, de la FACHSE-UNPRG.

Para la ejecución de la investigación se cumplieron con un conjunto de actividades que fueron revisión de documentos, construcción de instrumentos para el recojo de datos y procesamiento, revisión de los aspectos teóricos, monitoreo de los procesos metodológicos, etc.

Los métodos empleados para el recojo de datos figuran la encuesta a los estudiantes, la revisión de documentos. Además se utilizaron métodos teóricos: inductivo-deductivo.

Los fundamentos teóricos que sustentan la presente investigación son la teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky, la teoría del aprendizaje significativo de Davis Ausubel, ambas dan importancia a las interacciones sociales y al papel de los aprendizajes previos en la construcción de nuevos aprendizajes. También se han considerado los aportes de Johnson y Johnson que plantean que existe una diferencia fundamental entre trabajo en grupo y trabajo cooperativo. Así mismo plantean que el aprendizaje cooperativo debe ser entendido como un continuo de métodos de aprendizaje cooperativo desde lo más directo (técnicas) hasta lo más conceptual (marcos de enseñanza o macro-estrategias).

Los objetivos planteados son: Objetivo general: Diseñar estrategias didácticas sustentadas en el constructivismo social de Lev Vygotsky, en el aprendizaje significativo de David Ausubel, en la teoría del aprendizaje cooperativo de Johnson y Johnson, y en la teoría del aprendizaje cooperativo de Robert Slavin para mejorar el aprendizaje cooperativo en los estudiantes del I

ciclo de la especialidad de Histórico Sociales y Filosofía de la Escuela Profesional de Educación, de la FACHSE-UNPRG.

Los objetivos específicos son: -Desarrollar un diagnóstico situacional para conocer las características del aprendizaje cooperativo en los estudiantes del I ciclo de la especialidad de Ciencias Histórico Sociales y Filosofía; Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación; Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” de Lambayeque. Caracterizar los aprendizajes realizados en el aula. Desarrollar los fundamentos teóricos de la propuesta.

La hipótesis a defender consiste en: Si se diseñan estrategias didácticas sustentadas en el constructivismo social de Lev Vygotsky, en el aprendizaje significativo de David Ausubel, en la teoría del aprendizaje cooperativo de Johnson y Johnson, y en la teoría del aprendizaje cooperativo de Robert Slavin, entonces es posible mejorar el aprendizaje cooperativo en los estudiantes del I ciclo de la especialidad de Histórico Sociales y Filosofía de la Escuela Profesional de Educación, de la FACHSE-UNPRG.

El presente informe está organizado en tres capítulos: En el primer capítulo se presenta el diagnóstico de la realidad provincial y se presentan las principales características del problema de investigación. Además se presenta un resumen de la metodología utilizada en la investigación. En el segundo capítulo se presentan los fundamentos teóricos utilizados relacionados con el problema de investigación. En el tercer capítulo se presenta la propuesta, sus fundamentos, su modelo teórico y operativo. Finalmente presentamos las conclusiones, las recomendaciones, la bibliografía y los anexos correspondientes.

Los autores

# CAPÍTULO I: ANÁLISIS DEL ENTORNO SOCIOCULTURAL, DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN ESTUDIANTES DEL I CICLO DEL NIVEL SUPERIOR

En este primer capítulo se propone una descripción de la provincia de Lambayeque en sus aspectos históricos, climatológicos, socio-económicos, para lo cual se ha tomado como referencias la página web: [www. Turismo Lambayeque](http://www.TurismoLambayeque) y el INEI. También se describe el problema de investigación. En otra parte del capítulo se presenta una descripción de la metodología utilizada en el desarrollo de la investigación.

## 1.1. BREVE DESCRIPCIÓN DE LA PROVINCIA DE LAMBAYEQUE



Fuente: <http://espanol.mapsofworld.com/continentes/sur-america/peru/lambayeque.html>

Lambayeque es una ciudad del noroeste del Perú, capital de la provincia de Lambayeque en el departamento homónimo. Se sitúa a 11,4 km al norte de Chiclayo, a 13 km del litoral. La provincia de Lambayeque se encuentra ubicada en el norte de la costa peruana, aproximadamente entre las coordenadas geográficas 5 28'36" y 7 14'37" de latitud Sur y 79 41'30" y 80 37'23" de longitud oeste del Meridiano de Greenwich, específicamente, en el noroeste y este de la región Lambayeque; al lado izquierdo del río Lambayeque a una altura de 18 grados.

En la ciudad de Lambayeque se dio el primer pronunciamiento de la independencia del Perú, el 27 de Diciembre de 1820 por ello, se le llama Cuna de la Libertad en el Perú. Posee casonas virreinales muy bien conservadas como la Casa Cúneo y la Casa Descalzi. La provincia fue creada mediante Ley del 7 de Enero de 1872, durante el gobierno del Presidente José Balta.

La provincia de Lambayeque está conformada política y administrativamente por 11 distritos rurales y un distrito urbano en calidad de capital de la provincia.

**Límites:** Por el Noroeste con las provincias de Piura y Morropón, por el norte con la provincia de Huancabamba, todas ellas provincias de la Región Piura; por el sur con las provincias de Chiclayo y Ferreñafe; por el este con las provincias de Jaén (Región Cajamarca) y Ferreñafe; y por el oeste con Océano Pacífico.

**Clima:** Estación muy marcada, el verano con poca presencia de lluvias, donde la temperatura se eleva hasta alcanzar los 34°C. el resto del año presenta un clima otoñal, con permanente viento y temperaturas que oscilan entre los 17° y 25° C. En general la región presenta un clima benigno, con bajo porcentaje de humedad y con una media anual de 23° C.

**Extensión territorial:** Su extensión es de 11,217.36 km<sup>2</sup> es la más extensa del departamento, posee el 67.63% de la superficie departamental, por decreto del Gobierno Militar, se le recortó 2849 km<sup>2</sup>, si se atiende a esa resolución su extensión sería de 8,368.36 km<sup>2</sup>.

**Relieve:** Su suelo tiene extensas planicies, de mayor dimensión que de las provincias de Chiclayo y Ferreñafe, la fertilidad de sus tierras es extraordinaria, sobre todo en Olmos, y Mórrope, pero de escasos recursos hídricos superficiales. Las planicies se ven interrumpidas por cerros rocosos no muy elevados. En Mórrope, se presenta una extensa depresión, que se aprecia en épocas de intensas lluvias como las de 1983 y 1984, por

la formación de grandes lagunas de agua dulce. Sus valles principales con La Leche y Motupe, el de Olmos y Cascajal son pequeños.

**Folklore:** Se caracteriza por la alegría de sus bailes, como el baile de la Marinera Norteña y también el Tondero y la Cumanana, que viene de las ciudades colindantes con Morropón, en Piura. Aunque claro está, también se practica la Marinera Atonderada que es netamente de Lambayeque y también es común encontrarla en Bajo Piura y en Tumbes como forma desprendida de ambos: la Zamacueca o versión Marinera Norteña y el Tondero Piurano. También se practica la medicina folklórica o curanderismo utilizando hierbas y otros productos, así como ritos mágicos. Una estampa tradicional es la presentación del Caballo Peruano de Paso montados por expertos chalanos. Las peleas de gallos de pico y navaja, son motivo de reunión de numerosos aficionados en las reuniones de familia y festividades.

### **Gastronomía y Bebidas**

Cuando ofrecemos nuestra gastronomía a nuestros visitantes, mostramos orgullosos, la variedad y originalidad de nuestros potajes, que con el tiempo se han convertido en festejo de aromas, sabores y colores; gracias a una herencia cultural forjada a través de milenios, iniciada por los marisqueros del pre-cerámico, quienes con cañas y puntas de pedernal, pescaron y cazaron lo que el mar les ofrecía. Hablar de la gastronomía lambayecana es hablar de palabras mayores. Esta deliciosa comida goza de una fama bien merecida, es el resultado del mestizaje cultural entre sus antiguas culturas pre-hispánicas y el mundo occidental. Es una gastronomía plena de sabores y a su misma vez de economías. Ahí están para confirmarlo el chinguirito preparado de pez guitarra seco y salado, la tortilla de raya, ambos platos que explotan el recurso marino de la región. Otras de sus estrellas es el Espesado Chiclayano hecho a base de frejoles verdes y carne de vacuno. Acá les brindamos una lista de los platos más representativos de Lambayeque: el cabrito a la chiclayana, Seco de Pato, Pepián de Pavo con garbanzos, Chirimpico, Migadito, Carne Seca, Humitas, Causa a la Chiclayana, Seco de Cabrito, Cebiche Chiclayano,

Conejo Asado, Arroz con Cecina, Causa de Chicharrones y todo esto debe ser acompañado con una buena Chicha de Jora y para el postre tenemos, el Dulce de Loche, el tradicional King Kong. Manías, Tortitas de Maíz.

En bebidas tradicionales, no hay otra bebida como la chicha de jora para acompañar todas estas exquisiteces. Como postre se recomienda probar el delicioso King Kong Lambayecano, el machacado de membrillo, dulce de calabaza, Natillas y los alfajores, que seguramente deleitarán su exquisito paladar.

### **Atractivos turísticos**

Plaza de Armas; Museo de Brünning de Lambayeque; Museo Nacional Tumbas Reales de Sipán; Museo de Sitio de Túcume; Museo de Sitio Huaca Rajada Sipán; Museo Chotuna Chornancap; Huaca Rajada; Huaca Ventarrón; Túcume; Zaña; Ucupe; Santuario Histórico Bosque de Pómac; Cruz de Motupe; Reserva comunal de Chaparrí; Laquinapampa; Balneario Pimentel; Playa Santa Rosa; Playa San José.

### **Calendario turístico**

- 19 Marzo: Fiesta del Señor de San José.
- Marzo/Abril: Semana Santa en Chiclayo.
- 18 Abril: Aniversario de la Fundación de Chiclayo.
- 25 Abril: Fiesta del Señor de la Justicia en Ferreñafe.

### **Turismo:**

#### **Complejo arqueológico de Huaca Rajada y Sipán:**

Ubicado a 35 Km. al sureste de la ciudad de Chiclayo (45 minutos en auto). Allí en 1987 se descubrió una tumba con los restos intacto de un personaje Mochica, el majestuoso Señor de Sipán. El hallazgo permite apreciar el ritual del funeral de un gobernante Mochica, quien estaba acompañado de un guerrero, un sacerdote, dos mujeres, un niño, un perro, una llama y guardián con los pies amputados. El ajuar funerario incluye numerosas joyas de oro y plata decorada con turquesas.

### **Reserva ecológica del Chaparri.**

Territorio de 34,412 Ha. perteneciente a la comunidad campesina Muchik Santa Catalina de Chongoyape. Se trata de la primera área de conservación privada en el Perú. Su principal objetivo es la conservación de los bosques secos de la zona y de la rica bio diversidad que alberga; así como el establecimiento de mecanismos que permiten el aprovechamiento sostenible de los recursos naturales.

### **Santuario histórico Bosque de Pómac**

Este bosque seco es a su vez un refugio de algarrobos, aves y restos arqueológicos de la cultura Sicán. Se han hallado 20 estructuras pre incaicas, como Huaca Las Ventanas, Huaca Lucía, Huaca La Merced o Huaca Rodillona, entre otras. Los hallazgos arqueológicos han sorprendido por la cantidad de objetos de oro encontrados.

### **Complejo arqueológico de Túcume**

Se remonta a 700 años d.c. y, según la leyenda, fue fundado por Calac, descendiente de Naylamp. Túcume o el Valle de las Pirámides, como también se le llama, está conformada por 26 pirámides entre las que destacan la Huaca del pueblo, La Raya, El Sol, y Las Estacas.

### **Museo Nacional Sicán**

Sicán o casa de la Luna es un museo que recoge el producto de las investigaciones que, por más de dos décadas, realizó el arqueólogo Izumi Shimada como director del proyecto arqueológico Sicán (1978). La exhibición recopila los artefactos hallados en las excavaciones de los sitios de Batán Grande y los muestra tal como se usaron o se fabricaron. La intención es plasmar distintos aspectos vinculados a la Cultura Sicán, a través de la representación de detalles de la vida doméstica, de los procesos de manufactura o de las labores productivas.

### **Museo Nacional Tumbas Reales de Sipán**

De moderna arquitectura, alberga la colección de objetos arqueológicos de oro, plata y cobre, provenientes de la tumba del Señor de Sipán. El

museo es dirigido por el arqueólogo Walter Alva, gestor y director del proyecto, y quien fuera el descubridor de dicho entierro en la zona arqueológica de Huaca Rajada, como en la localidad de Sipán.

### **Mueso Nacional Arqueológico Brüning**

Exhibe la colección de objetos arqueológicos reunidos por el etnógrafo alemán Enrique Brüning. En sus cuatro pisos se exponen objetos de alfarería, textilería, trabajos en piedra, madera, etc. Todos ellos muestran el vigoroso carácter artístico y tecnológico de las culturas regionales de los últimos 5 000 años. La (Sala de Oro de este Museo es una muestra de incalculable valor histórico de América Pre colombina.

Hasta el 17 de Marzo de 1970, coexistieron en este departamento, la Universidad Agraria del Norte con sede en Lambayeque, y la Universidad Nacional de Lambayeque, con sede en Chiclayo, ese día mediante el Decreto Ley No. 18179, se fusionaron ambas universidades para dar origen a una nueva, a la que se tuvo el acierto de darle el nombre de uno de los más ilustres lambayecanos: el genial inventor, precursor de la aviación mundial y héroe nacional, Teniente Coronel Pedro Ruiz Gallo.

La Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación es conocida al interior de nuestra universidad como FACHSE; es una de las 14 facultades de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo - UNPRG. La cual ofrece seis especialidades profesionales: Ciencias de la Comunicación, Educación, Sociología, Arte, Psicología, Arqueología.

La Escuela Profesional de Educación es parte de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación, la misma que está ubicada en la ciudad universitaria de la Universidad Nacional "Pedro Ruiz Gallo" en la ciudad de Lambayeque.

La Escuela Profesional de Educación viene funcionando académicamente orientada por el Diseño curricular elaborado en base a los criterios establecidos por el estudioso peruano Walter Peñaloza Ramella.

## **Objetivos, Misión, Visión**

### **Objetivos**

Propiciar una formación universitaria de carácter integral que promueva la hominización, culturización y socialización del futuro maestro, en los distintos niveles de inicial, primaria y secundaria.

Formar personas y profesionales de la educación cuya naturaleza intelectual y académica se plasme en docentes altamente capacitados en el campo docente y en la conducción de unidades educativas, fomentando su creatividad e innovación, sin desmedro de una orientación humanista, científica, tecnológica.

Formar maestros con profunda vocación ética y con compromiso con la problemática regional y nacional del país.

Garantizar procesos de autoaprendizaje y autoevaluación, en un ambiente pedagógico abierto, democrático, dialogante y horizontal, sin desmedro de la disciplina, orden y responsabilidad.

### **Misión**

Nuestra escuela profesional tiene como misión fundamental construir un proceso vital y sistemático de renovación personal e intelectual, que recoja lo mejor del aporte de la ciencia y tecnología; y lo recree a la luz de un nuevo sistema ético de nuestro peculiar soporte material y cultural y alumbre la renovación de la forma de hacer docencia, ciencia y desarrollo personal, asimismo la formación integral del futuro docente sobre la base de procesos como la hominización, socialización y culturación, orientados a forjar una persona y un profesional capaz de interactuar significativamente consigo mismo y con su entorno.

## **Visión**

Dentro de su visión destaca el propósito de convertirse en matriz de un Movimiento Pedagógico Innovador del Norte Peruano (MPINP). Un movimiento que viniendo desde dentro nos permita proyectarnos sobre nuestra propia universidad, para luego gravitar sobre la diversidad de unidades educativas de la macro región norteña.

### **1.2.- SURGIMIENTO DEL PROBLEMA**

En las últimas tres décadas del siglo XIX el empleo del aprendizaje cooperativo por parte de Francis Parker dominó la educación norteamericana hasta el final del siglo y bien entrado el 1900. John Dewey promovió el uso de grupos de aprendizaje cooperativo como parte de su famoso método de proyectos. A lo largo de la historia americana típicamente han existido esfuerzos permanentes por institucionalizar el aprendizaje cooperativo en la vida universitaria. Sin embargo, a pesar de esta rica historia, el uso del aprendizaje cooperativo a nivel universitario y de instituciones de formación docente permanece aún como la excepción y no la regla.

En la sociedad global actual que se caracteriza por el consumo y la competitividad y el individualismo propia de una sociedad posmoderna, no favorece los valores de cooperación y ayuda, ni las actitudes altruistas y pro-sociales. La sociedad global, hoy en día, empuja al individuo a competir con sus semejantes por la consecución de metas cada vez más elevadas; modelo que se extiende al campo educativo en todos sus niveles, en particular al superior, donde la formación profesional es la proyección, más no el tipo de ser humano, con valores, actitudes humanísticas.

Ahora en el momento en que no sólo se acentúa el individualismo y la competición, sino que se ven como naturales dentro de nuestra práctica educativa y su reflejo en la sociedad; el trabajo y el aprendizaje cooperativo y el aumento de la interacción entre el alumnado y entre el

profesorado, constituyen la clave educativa para la renovación pedagógica. A decir de muchos teóricos, el aprendizaje cooperativo constituye una herramienta muy útil para enfrentar los retos educativos y sociales actuales, para interactuar a partir de las diferencias hacia situaciones cada vez mejores, dando respuesta así, junto a otras actuaciones, a dicha pluralidad.

Fathman y Kessler (1993) definen el aprendizaje cooperativo como el trabajo en grupo que se estructura cuidadosamente para que todos los estudiantes interactúen, intercambien información y puedan ser evaluados de forma individual por su trabajo. En términos similares lo expresa el Departamento de Educación de California (2001) planteando que la mayoría de los enfoques cooperativos implican pequeños equipos heterogéneos, normalmente de cuatro o cinco miembros, que trabajan juntos en una tarea de grupo en la cual cada miembro es responsable de manera individual de parte de un trabajo final que no puede ser completado a menos que los miembros trabajen juntos; en otras palabras, los miembros del grupo son positivamente interdependientes. A su vez, Balkcom (1992), en un documento del Departamento de Educación de los EE.UU., también coincide en definir el aprendizaje cooperativo como una exitosa estrategia docente en la cual pequeños grupos, cada uno con estudiantes de diferentes niveles de habilidad, usan una variedad de actividades de aprendizaje para mejorar su comprensión de un tema. Cada miembro de un equipo es responsable no sólo de su aprendizaje sino también de ayudar a sus compañeros a aprender, creando así una atmósfera de logro.

De otra parte, Johnson y Johnson (1994) afirman con contundencia que colocar simplemente a los estudiantes en grupos y decirles que trabajen no es en sí mismo cooperativo ni produce por sí mismo un resultado cooperativo. Es decir, intuitiva o espontáneamente, el trabajo en grupo es, definitivamente, un fracaso, tanto desde la perspectiva del profesor como desde la del estudiante. Es decir, existe una diferencia fundamental entre trabajo en grupo y trabajo cooperativo. Así mismo Johnson y Johnson y

Stanne (2000) nos recuerdan que aprendizaje cooperativo es un término genérico con el cual hacemos referencia a un buen número de métodos para organizar y conducir la enseñanza en el aula. Plantean que el aprendizaje cooperativo debe ser entendido como un continuo de métodos de aprendizaje cooperativo desde lo más directo (técnicas) hasta lo más conceptual (marcos de enseñanza o macro-estrategias).

Shlomo Sharan (2000), uno de los autores más reconocidos dentro del campo del aprendizaje cooperativo admite que el término aprendizaje cooperativo oculta tanto como muestra, puesto que significa cosas diferentes para diferente gente. Describir las características del aprendizaje cooperativo puede servirnos para establecer su significado. A su vez, Pujolás (2004), manifiesta que no se trata sólo de hacer una misma cosa entre todos, sino también de hacer cada uno una cosa al servicio de una «comunidad» que persigue metas comunes.

El aprendizaje cooperativo es hoy necesario en el aula porque la enseñanza tradicional aún persiste, desde el nivel primario hasta el superior; la interacción entre el profesorado tampoco se promueve, pues se le pide fundamentalmente un dominio sobre la materia que imparte. En el sistema educativo universitario se ha acentuado la hiper-especialización, con ello la individualización. Es decir, cuanto mayor es su especialización más se aleja del saber compartido con otras áreas y, sobre todo, de lo que es tronco común para el aprendizaje del alumnado y que es compartido por todas las personas que tienen la tarea de educar.

En el sistema educativo peruano, las instituciones educativas en sus distintos niveles, a menudo identifican el trabajo y el aprendizaje cooperativo como trabajo en grupo, estereotipos que aún prevalecen. De acuerdo a Alicia Pardo (PUCP 2010) dice, que vivimos en una inercia de gestión y paradigma educativo al cual es necesario contestar y ofrecer alternativas en clave de acción, desde la visión de una educación

renovadora y que sirva al conjunto de la sociedad y no a intereses particulares.

Respecto a la educación universitaria, Cecilia Leyva (UNMSM, 2011) manifiesta que es esencial que la política y el sistema superior de enseñanza peruano asuman con convicción de transformación la necesidad de desarrollar institucionalmente nuevos enfoques y paradigmas de enseñanza- aprendizaje donde prime el aprendizaje y el trabajo cooperativo, ya que constituyen una herramienta útil para enfrentar los retos educativos y sociales actuales. Según el Ministerio de Educación (MINEDU, 2006) la normativa sobre educación vigente en nuestro país establece que los estudiantes de todos los grados y niveles han de trabajar preferentemente en equipos, siendo responsabilidad de los docentes conducir, incentivar y asesorar el desarrollo del trabajo dentro de los mismos.

Complementariamente, Héctor Lagos (2005) afirma que algunas metodologías instruccionales que propician el aprendizaje cooperativo buscan modificar la estructura de metas del grupo de clase, tradicionalmente competitiva o individualista, e introducir una serie de elementos que favorecen el establecimiento de la cooperación como medio principal de aprendizaje. Afirma que el aprendizaje cooperativo entre los estudiantes universitarios permite la creación de espacios donde la diversidad y las diferencias naturales del nivel de competencias cobran valor, transformándose en capacidades de mediación entre iguales.

La sociedad peruana necesita que sus futuros profesionales aprendan cooperativamente, multidisciplinariamente, frente el individualismo que está impregnando las relaciones sociales y educativas. El trabajo cooperativo en la gestión institucional y en el aprendizaje es parte de una filosofía constructivista que es esencial desarrollar como un modelo o paradigma alternativo al convencional o tradicional que aún persiste en la mayoría de nuestras instituciones educativas.

En el modelo educativo nacional, dicen Clotilde Morante y Diana De La Flor (2006) se mantiene vigente los estereotipos culturales del trabajo fragmentado, individualizado, no se sabe trabajar con integración institucional, situación que aún las mismas universidades no escapan. Como dice Peñaloza (2002), en la cotidianidad existe una tergiversación de lo que significa aprender cooperativamente, dice que si bien es cierto el aprendizaje y el trabajo cooperativo no es garantía de eficacia, pero coordinando acciones es posible alcanzar objetivos comunes que de otra manera no se podrían conseguir. Malpartida, Andrea; en su tesis ,Trabajo y Aprendizaje cooperativo ¿moda o solución?”, Universidad Alicante; España; 2007. Llega a las siguientes conclusiones: Cuando los equipos son formados por los propios alumnos, suelen reproducirse en ellos las segregaciones que existen en nuestra sociedad. Para superar dicha tendencia es a menudo imprescindible que los equipos de aprendizaje sean distribuidos por el profesor. Al formar equipos heterogéneos transmite una actitud contraria a las segregaciones y proporciona la oportunidad de descubrir que a pesar de las diferencias existen semejanzas. Experiencia educativa que resulta de gran relevancia para la lucha contra la exclusión y la prevención de la violencia. La cooperación favorece el desarrollo de los procesos cognitivos (colaboración entre iguales, debates), meta-cognitivos y socio-afectivos (pertenencia a un grupo, autoestima), al mismo tiempo que mejora la productividad y el rendimiento, proporcionando también medios para tratar la diversidad de los alumnos. De esta forma, el docente logrará promover la cooperación (preocupación y apoyo), responsabilidad, comunicación, valoración del grupo y auto-evaluación. El trabajo y aprendizaje de forma individualizada, aunque se ha venido realizando durante mucho tiempo es una situación artificial, ya que el hombre ha sido creado para vivir en sociedad y lo realmente importante es que el medio se vea favorecido y progrese mediante el esfuerzo y la colaboración de todos.

Ferreiro, Ramón; 2004; Más allá de la Teoría: El aprendizaje cooperativo. El modelo educativo para la generación N. La participación en clase. Nova Southeastern University, USA. Dice que si hoy por hoy existe una

alternativa educativa que favorece la participación de los alumnos en clase esa es el aprendizaje cooperativo. Y la participación sin dudas propicia el aprendizaje significativo tanto de los contenidos declarativos como de los procesales. La participación es elemento clave para la formación de los educandos. No tan solo porque hace que el alumno sea un sujeto activo, consciente y comprometido con la construcción de su conocimiento y de su persona, sino también la participación que favorece el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, los sentimientos y una conducta personal y social acorde con valores altamente apreciados. Participar es acción. Es hacer algo. Es tomar parte. Es un proceso en el que uno se emplea logrando y/o contribuyendo a que se obtenga un resultado y a su vez ésta, la actividad realizada, así como el producto mismo de la actividad, le proporciona siempre a uno un crecimiento. La participación en el proceso de aprendizaje es una condición necesaria. Hasta tal punto que resulta imposible aprender si el sujeto no realiza una actividad conducente a incorporar en su acervo personal bien una noción, definición, teoría, bien una habilidad, o también una actitud o valor.

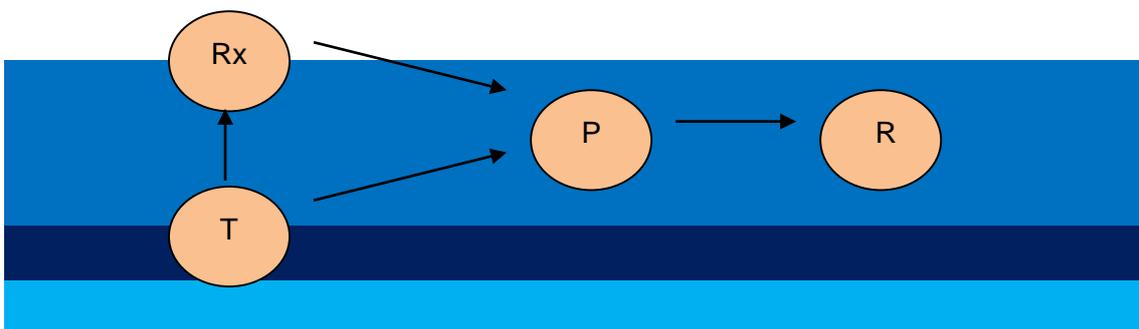
### **1.3. PRINCIPALES MANIFESTACIONES Y CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO**

Se puede observar que los estudiantes del primer ciclo de la especialidad de Ciencias Histórico Sociales y Filosofía, de la Escuela Profesional de Educación, Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación, de la UNPRG, Región Lambayeque, carecen de una cultura de trabajo y aprendizaje cooperativo; no se toma en cuenta que la práctica de la cooperación implica una conjunción de esfuerzos, de acuerdos e interdependencia entre las personas; predomina el individualismo en las prácticas de aprendizaje; no se reflexiona que en los tiempos actuales cada vez es más necesario enfrentarse a los problemas, retos y objetivos educativos de forma conjunta, carecen de una cultura de aprendizaje cooperativo; esto queda en evidencia al no considerar en sus opiniones que la práctica de la cooperación implica una conjunción de esfuerzos, de acuerdos e interdependencia entre las personas. Otro problema

evidenciado es que predomina en el proceso de enseñanza-aprendizaje el individualismo más que el trabajo en equipo; no se toma en consideración que en los tiempos actuales cada vez es más necesario enfrentarse a los problemas, retos y objetivos educativos de forma conjunta , la enseñanza-aprendizaje es un proceso rutinario y repetitivo debido a que los docentes presentan estrategias de aprendizaje desfasadas para estos tiempos en que los estudiantes del nivel universitario necesitan abordar desde contextos reales e interesantes siendo actores dinámicos y principales de sus propios aprendizajes.

#### 1.4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La Investigación se enmarca en el nivel de Investigación descriptivo Propositiva. De acuerdo a la metodología de trabajo, la investigación determinará la descripción de las variables.



Leyenda:

**Rx:** Aprendizaje cooperativo

**T:** Estudios o modelos teóricos.

**P:** Estrategias didácticas

**R :** Realidad transformada

La Especialidad de Ciencias Histórico Sociales y Filosofía de la Escuela Profesional de Educación, de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” de Lambayeque tiene una población de 90 estudiantes, (N)

La muestra es de tipo escogida, cualitativa, considerada para el presente estudio los 32 estudiantes que conforman el I ciclo de la especialidad de Ciencias Histórico Sociales y Filosofía de la Escuela Profesional de Educación, de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional "Pedro Ruiz Gallo" de Lambayeque (**n**)

La recolección de datos, en función de los indicadores de las variables de estudio, se llevará a cabo a través de las siguientes técnicas e instrumentos: Encuestas, Ficha de observación, Entrevistas.

**A.-Técnica de gabinete:** Se utilizara los siguientes instrumentos:

Esta técnica hace posible aplicar instrumentos para la recolección de Información para dar solidez científico a la investigación, utilizando para el Fichaje.

**Fichas Textuales:**

Es la transcripción entre comillas y al pie de la letra, del párrafo de un libro que el investigador considera importante para su trabajo de investigación.

**Fichas Bibliografías:**

Es la que contiene los datos suficientes para la rápida identificación de los libros consultados.

**Fichas de Resumen:**

Es la que el investigador usa para sintetizar una parte de un libro o su totalidad.

**Técnica de Campo:**

Se utilizara documentos debidamente estructurados que servirán para recoger información pertinente y coherente en la solución de las variables del presente estudio.

Para el procesamiento de los datos se utilizará un Plan de análisis estadístico descriptivo, con elaboración de tablas y gráficos de frecuencias absolutas y porcentuales.

Para el procesamiento de los datos se utilizará un plan de análisis estadístico descriptivo, con elaboración de tablas y gráficos de frecuencias absolutas y porcentuales. Se empleará el análisis de frecuencia, cuadros estadísticos, media aritmética.

# **CAPÍTULO II: ANÁLISIS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO**

En esta parte se presentan los fundamentos teóricos utilizados en la investigación. La presentación considera como fundamento epistemológico la teoría sociocultural; como fundamentos pedagógicos, la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel; como aportes teóricos relacionados con las estrategias didácticas y el aprendizaje cooperativo se utilizan los aportes del aprendizaje cooperativo de D. Johnson y R. Johnson, la teoría del aprendizaje cooperativo de Robert Slaven; y las orientaciones del Ministerio de Educación.

## **2.1. TEORÍA DEL CONSTRUCTIVISMO SOCIAL COMO FUNDAMENTO EPISTEMOLÓGICO**

Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934) es considerado el precursor del constructivismo social. El aprendizaje cooperativo desde el modelo teórico del constructivismo social plantea que el aprendizaje no se considera como una actividad individual, sino más bien social. Es decir, le da mucha relevancia a la interacción social. Para Vygotsky, el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido social y culturalmente.

La teoría del constructivismo social sostiene que "el estudiante aprende más eficazmente cuando lo hace en forma cooperativa" ya que el profesor por el hecho de ser experto en su disciplina hace su enseñanza como experto en la materia, lo que para el alumno puede no ser significativo por la forma en que el experto ve lo que está enseñando, por el contrario, los pares son individuos que interpretan lo que escuchan y al comunicar este aprendizaje lo entienden ellos mismos y los que están alrededor de él.

En el enfoque sociocultural el aprendizaje tiene una interpretación audaz; es decir, sólo en un contexto social se logra aprendizaje significativo. De ello podemos inferir que no es el sistema cognitivo el que estructura significados,

sino es la interacción social. En el intercambio social, se producen representaciones inter-psicológicas que, eventualmente, se han de transformar en representaciones intra-psicológicas, siendo estas últimas, las estructuras de las que hablaba Piaget, es decir, las estructuras psicológicas del niño.

El constructivismo social no niega nada de las suposiciones del constructivismo psicológico, sin embargo considera que está incompleto. Lo que pasa en la mente del individuo es fundamentalmente un reflejo de lo que paso en la interacción social. (Méndez, 2002).

Según L. Vygotsky, el origen de todo conocimiento no es la mente humana, sino de la sociedad dentro de una cultura dentro de una época histórica. Considera que el lenguaje es la herramienta cultural de aprendizaje por excelencia.

El individuo construye su conocimiento porque es capaz de leer, escribir y preguntar a otros y preguntarse a sí mismo sobre aquellos asuntos que le interesan. Aún más importante es el hecho de que el individuo construye su conocimiento no porque sea una función natural de su cerebro sino por que literalmente se le ha enseñado a construir a través de un “diálogo continuo con otros seres humanos”.

“No es que el individuo piense y de ahí construye, sino que piensa, comunica lo que ha pensado, confronta con otros sus ideas y de ahí construye”. Desde la etapa de desarrollo infantil, el ser humano está confrontando sus construcciones mentales con su medio ambiente. (Méndez, 2002)

En la práctica pedagógica, esta concepción social del constructivismo, se aplica en el trabajo cooperativo. En este modelo el rol del docente cambia. Es moderador, coordinador, facilitador, mediador y también un participante más. Los alumnos son protagonistas de su aprendizaje, se comunican, cooperan y colaboran mutuamente con el fin de aprender, lo que produce un ambiente de confianza e interacción social, que favorece el la adquisición del aprendizaje y sobre todo de las relaciones socio afectivas.

El constructivismo social busca ayudar a los estudiantes a “internalizar, reacomodar, o transformar la información nueva. Esta transformación ocurre a través de la creación de nuevos aprendizajes y esto resulta del surgimiento de nuevas estructuras cognitivas, que permiten enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad. (Grennon y Brooks, 1999)

La zona de desarrollo próximo (ZDP), es uno de los principios epistemológicos sustanciales de la teoría del constructivismo social, que está determinada socialmente. Según este principio, se aprende con la ayuda de los demás, se aprende en el ámbito de la interacción social y esta interacción social como posibilidad de aprendizaje es la zona de desarrollo próximo. (Frawley, 1997).

Según Vygotsky la ZDP no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema. EL Nivel de desarrollo potencial: es determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz.

Las estructuras que el profesor crea para que se realice el aprendizaje cooperativo son actividades que no se pueden realizar sin la colaboración de los miembros del grupo, no es posible tener éxito si el resto del grupo no lo tiene, esto conlleva a que los alumnos atribuyan sus propios logros ,los logros del grupo. Méndez, (2002)

### **2.1.1.- PRINCIPIOS EXPLICATIVOS DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL AULA**

Según J. Serrano y Rosa Pons Parra, (2011), los principios explicativos inter e intra-psicológicos implicados en los procesos instruccionales, está descompuesto en dos sub-ejes netamente diferenciados: El eje de los procesos de construcción de los conocimientos y el eje que articula los mecanismos de influencia educativa.

## **1. Los procesos de construcción del conocimiento:**

Estos principios tratan de dar una explicación cómo se construyen los distintos saberes y suelen aparecer organizados en dos grandes bloques: a.- Los relacionados con la construcción de significados y la atribución de sentido y b.- Los relacionados con la revisión, modificación y construcción de esquemas de conocimiento.

### **1.1. Construcción de significados y atribución de sentido a los aprendizajes escolares.**

**a.-** La repercusión de las experiencias educativas formales sobre el desarrollo del alumno depende de su nivel de desarrollo socio-cognitivo, de sus conocimientos previos pertinentes y de los intereses, motivaciones, actitudes y expectativas con que participa en esas experiencias.

**b.-** La clave de los aprendizajes escolares reside en el grado de significatividad que los alumnos otorgan a los contenidos y el sentido que atribuyen a esos contenidos y al propio acto de aprender

**c.-** La atribución de sentido y la construcción de significados están directamente relacionadas con la funcionalidad de los aprendizajes, es decir, con la posibilidad de utilizarlos cuando las circunstancias lo aconsejen y lo exijan (conocimiento condicional).

**d.-** El proceso mediante el cual se produce la construcción de significado y la atribución de sentido requiere una intensa actividad constructiva que implica psíquicamente al alumno en su totalidad ya que debe desplegar tanto procesos cognitivos, como afectivos y emocionales

**e.-** La construcción de significados, la atribución de sentido y la determinación de las condiciones para su aplicación es un proceso que depende de las interacciones entre el profesor, los alumnos, los

contenidos y las metas objetivas y subjetivas que se pretenden alcanzar.

## **2.-Revisión, modificación y construcción de esquemas.**

**a.-** La estructura mental del alumno se concibe como un conjunto de esquemas relacionados, por lo que la finalidad de la educación escolar es contribuir a la revisión, modificación y construcción de esos esquemas.

**b.-** La finalidad última de la educación escolar es dotar a los alumnos de instrumentos (esquemas) para que sea capaz de realizar aprendizajes significativos y dotados de sentido a lo largo de toda su vida, es decir, que aprendan a aprender (meta-cognición).

## **2. Los mecanismos de influencia educativa.**

Según Coll, (2001, pp. 183 -184), desde la concepción constructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el aula, se apuntan tres fuentes principales de influencia educativa:

**a.- Los profesores:** Cuya influencia educativa se ejerce a través de los procesos de interacción-interactividad que se encuentran vehiculados por la cantidad y el ritmo de la enseñanza, por la manera de presentar la información y de elaborar sistemas de significados compartidos, por la manera de indagar y valorar las respuestas de los alumnos y por el proceso seguido a la hora de llevar a cabo el traspaso progresivo del control y de la responsabilidad de los aprendizajes.

**b.- Los alumnos:** Cuya influencia educativa es también un proceso de interacción –interactividad que viene determinado por las soluciones aportadas a los conflictos cognitivos y a las controversias conceptuales, por las regulaciones mutuas efectuadas a través del lenguaje y por el apoyo mutuo que se produce en el proceso de atribución de sentido al aprendizaje.

**c.- Las instituciones educativas:** Cuya influencia puede ser directa e indirecta. La indirecta se ejerce a través de los proyectos institucionales (educativo y curricular) y la influencia directa mediante el favorecimiento de la participación de los alumnos en situaciones de aprendizaje complementarias a las de aula. J. Serrano y Rosa Pons Parra, (2011, p.54)

## **2.2. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS**

### **2.2.1. Aprendizaje sociocultural de Lev Vygotsky**

Lo fundamental del enfoque de Vygotsky consiste en considerar al individuo como el resultado del proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel esencial. J. Serrano y Rosa Pons Parra, (2011, pp. 74-75)

Para Vygotsky (citado por J. Serrano y Rosa Pons Parra, (2011) ), el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido como algo social y cultural, no solamente físico. Vygotsky plantea su modelo de aprendizaje Sociocultural, a través del cual sostiene, que ambos procesos, desarrollo y aprendizaje, interactúan entre sí considerando el aprendizaje como un factor del desarrollo. Además, la adquisición de aprendizajes se explica cómo formas de socialización. Concibe al hombre como una construcción más social que biológica, en donde las funciones superiores son fruto del desarrollo cultural e implican el uso de mediadores. Se considera cinco conceptos que son fundamentales en la teoría de Vygotsky:

#### **Funciones mentales:**

Para Vygotsky ( citado por J. Serrano y Rosa Pons Parra, (2011) ), existe dos tipos: Las inferiores y las superiores. Las funciones mentales inferiores, son aquellas con las que nacemos, son las funciones naturales y están determinadas genéticamente. El comportamiento derivado de estas

funciones es limitado; está condicionado por lo que podemos hacer. Las funciones mentales superiores, se adquieren y se desarrollan a través de la interacción social. Puesto que el individuo se encuentra en una sociedad específica con una cultura concreta, estas funciones están determinadas por la forma de ser de esa sociedad. Las funciones mentales superiores son mediadas culturalmente, a su vez, nos permiten pensar en formas cada vez más complejas.

### **Habilidades psicológicas:**

Vygotsky considera que en cualquier punto del desarrollo hay problemas que el niño está a punto de resolver, y para lograrlo sólo necesita cierta estructura, claves, recordatorios, ayuda con los detalles o pasos del recuerdo, aliento para seguir esforzándose y cosas por el estilo. La zona de desarrollo próximo es la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la solución independiente de problemas y el nivel del desarrollo posible, precisado mediante la solución de problemas con la dirección de un adulto o la colaboración de otros compañeros, a menudo, el adulto ayuda al niño a resolver un problema o a cumplir una tarea usando apoyos verbales y estructuración. Este andamiaje puede reducirse gradualmente conforme el niño se haga cargo de la orientación.

### **Herramientas psicológicas:**

Las herramientas psicológicas son el puente entre las funciones mentales inferiores y las funciones mentales superiores y, dentro de estas, el puente entre las habilidades inter-psicológicas (sociales) y las intra-psicológicas (personales). Las herramientas psicológicas median nuestros pensamientos, sentimientos y conductas. Nuestra capacidad de pensar, sentir y actuar depende de las herramientas psicológicas que usamos para desarrollar esas funciones mentales superiores, ya sean inter-psicológicas o intra-psicológicas. Así tenemos, el lenguaje que es la herramienta que posibilita el cobrar conciencia de uno mismo y el ejercitar el control voluntario de nuestras acciones. Con el lenguaje ya tenemos la posibilidad de afirmar o negar, lo cual indica que el individuo tiene conciencia de lo que es, y que actúa con voluntad propia.

**La mediación:**

La cultura nos dice que pensar y cómo pensar; nos da el conocimiento y la forma de construir ese conocimiento, por esta razón, Vygotsky (citado por J. Serrano y Rosa Pons Parra, (2011) ) sostiene que el aprendizaje es mediado. La cultura proporciona las orientaciones que estructuran el comportamiento de los individuos, lo que los seres humanos percibimos como deseable o no deseable depende del ambiente, de la cultura a la que pertenecemos, de la sociedad de la cual somos parte. Para Vygotsky, la cultura es el determinante primario del desarrollo individual. Los seres humanos somos los únicos que creamos cultura y es en ella donde nos desarrollamos, y a través de la cultura, los individuos adquieren el contenido de su pensamiento, el conocimiento; más aún, la cultura es la que nos proporciona los medios para adquirir el conocimiento.

**Zona de Desarrollo Próximo. (ZDP)**

En la ZDP, maestro y alumno (adulto y niño, tutor y pupilo, experto y novato) trabajan juntos en las tareas que el estudiante no podría realizar solo, dada la dificultad del nivel. El ZDP es el momento del aprendizaje que es posible.

**2.2.2. El aprendizaje significativo de D. Ausubel**

Por aprendizaje significativo se entiende a la incorporación de la nueva información a la estructura cognitiva del individuo. Esto creará una asimilación entre el conocimiento que el individuo posee en su estructura cognitiva con la nueva información, facilitando el aprendizaje. El conocimiento no se encuentra así por así en la estructura mental, para esto ha llevado un proceso ya que en la mente del hombre hay una red orgánica de ideas, conceptos, relaciones, informaciones, vinculadas entre sí y cuando llega una nueva información, ésta puede ser asimilada en la medida que se ajuste bien a la estructura conceptual preexistente, la cual, sin embargo, resultará modificada como resultado del proceso de asimilación.

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, es una de las teorías cognitivas elaboradas desde posiciones organicistas. Según Ausubel (1973), Novak y Hanesian (1978), Novak (1977) y Novak y Gowin (1984), citados por Pozo (2010, p. 209), asumen que la propuesta de Ausubel “está centrada en el aprendizaje producido en un contexto educativo, es decir en el marco de una situación de interiorización o asimilación a través de la instrucción”. Con base en lo anterior, se reconoce la importancia de la teoría en el ámbito de la educación

Ausubel (citado en Pozo (2010) ,desarrolló una teoría sobre la interiorización o asimilación, a través de la instrucción, de los conceptos verdaderos, que se construyen a partir de conceptos previamente formados o descubiertos por la persona en su entorno. Como aspectos distintivos de la teoría está la organización del conocimiento en estructuras y las reestructuraciones que se producen debido a la interacción entre esas estructuras presentes en el sujeto y la nueva información. Ausubel considera que para que esa reestructuración se produzca se requiere de una instrucción formalmente establecida, que presente de modo organizado y preciso la información que debe desequilibrar las estructuras existentes. La teoría toma como punto de partida la diferenciación entre el aprendizaje y la enseñanza.

Pozo (1989) considera a la teoría del aprendizaje significativo como una teoría cognitiva de reestructuración en la que es el propio individuo-organismo el que genera y construye su aprendizaje. El origen de la Teoría del Aprendizaje Significativo está en el interés que tiene Ausubel por conocer y explicar las condiciones y propiedades del aprendizaje, que se pueden relacionar con formas efectivas y eficaces de provocar de manera deliberada cambios cognitivos estables, susceptibles de dotar de significado individual y social (Ausubel, 1976).

Ausubel considera que toda situación de aprendizaje contiene dos dimensiones, que pueden ubicarse en los ejes vertical y horizontal.

- a.- La dimensión representada en el eje vertical hace referencia al tipo de aprendizaje realizado por el alumno, es decir, los procesos mediante los que codifica, transforma y retiene la información e iría del aprendizaje meramente memorístico o repetitivo al aprendizaje plenamente significativo.
  
- b.- La dimensión representada en el eje horizontal hace referencia a la estrategia de instrucción planificada para fomentar ese aprendizaje, que iría de la enseñanza puramente receptiva, en la que el profesor o instructor expone de modo explícito lo que el alumno debe aprender a la enseñanza basada en el descubrimiento espontáneo por parte del alumno.

Partiendo de lo anterior, Ausubel muestra que aunque el aprendizaje y la instrucción interactúan, son relativamente independientes, de tal manera que ciertas formas de enseñanza no conducen por fuerza a un tipo determinado de aprendizaje. Es decir, tanto el aprendizaje significativo como el memorístico son posibles en ambos tipos de enseñanza, la receptiva o expositiva y la enseñanza por descubrimiento o investigación. Pozo (1989)

### **Condiciones del aprendizaje significativo**

Según Ausubel para que se produzca un aprendizaje significativo es preciso que tanto el “material que debe aprenderse” como el sujeto que debe aprenderlo cumplan ciertas condiciones. Respecto al material, es preciso que posea significado en sí mismo, es decir, que sus elementos estén organizados en una estructura. Pero no siempre los materiales estructurados con lógica se aprenden significativamente, para ello, es necesario además que se cumplan otras condiciones en la persona que debe aprenderlos. Ausubel, Novak y Hanesian, 1978, citados por Pozo, (2010, p.218)

En primer lugar, es necesaria una “predisposición para el aprendizaje” significativo, por lo que la persona debe tener algún motivo para aprender.

Además del material con significado y la predisposición por parte del sujeto, es necesario que la estructura cognitiva del alumno contenga ideas inclusoras, esto es decir, ideas con las que pueda ser relacionado el nuevo material. A su vez, este proceso es similar a la acomodación piagetiana, la nueva información aprendida modificará la estructura cognitiva del individuo. Pozo, (2010, p.218)

### **2.3.- TEORÍAS RELACIONADAS CON EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN**

Desde la práctica de enseñanza intencionada en el aprendizaje cooperativo, se identificaron los siguientes referentes teóricos en educación:

- 1.- Aprendizaje social (Vygotsky, 1930). La consolidación pedagógica del aprendizaje cooperativo a partir de la explicación sobre el desarrollo de las estructuras mentales, los procesos psicológicos superiores y la zona de desarrollo próximo se construye mediante la interacción social.
- 2.- Aprendizaje conductual por las contribuciones básicas para reforzar o extinguir comportamientos, presentes en la propuesta de Johnson y Johnson (1996) sobre el aprendizaje cooperativo.
- 3.- Aportes cognitivos constructivistas, en particular el aprendizaje significativo de Ausubel (1963), en el cual se implican estrategias de enseñanza que favorecen la interacción entre docentes y estudiantes y entre estudiantes en la construcción de conceptos como logro esperado en el proceso educativo.

Por otro lado, se identifican los principios del aprendizaje cooperativo tales como el de: La interdependencia positiva, el principio de contradicción y el de corresponsabilidad que afirman que, en el aprendizaje cooperativo, el sujeto es importante por los intereses comunes que tiene y puede desarrollar junto con los otros. Así, en relación con la categoría de los conceptos, los docentes con

práctica intencionada definen el aprendizaje cooperativo, primero, como una didáctica que aporta.

### **Aprendizaje cooperativo**

David W. Johnson y Roger T. Johnson (1999): Nos dicen que “aprender es algo que los alumnos hacen, y no algo que se les hace a ellos. El aprendizaje requiere la participación directa y activa de los estudiantes. La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes”. “En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo”. “El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Este método contrasta con el aprendizaje competitivo, en el que cada alumno trabaja en contra de los demás para alcanzar objetivos escolares tales como una calificación de “10” que sólo uno o algunos pueden obtener, y con el aprendizaje individualista, en el que los estudiantes trabajan por su cuenta para lograr metas de aprendizaje desvinculadas de las de los demás alumnos”. Mientras que el aprendizaje competitivo y el individualista presentan limitaciones respecto de cuándo y cómo emplearlos en forma apropiada, el docente puede organizar cooperativamente cualquier tarea didáctica, de cualquier materia y dentro de cualquier programa de estudios.

Según David W. Johnson y Roger T. Johnson (1999): El aprendizaje cooperativo comprende tres tipos de grupos de aprendizaje.

**a. Los grupos formales de aprendizaje cooperativo:** Que funcionan durante un período que va de una hora a varias semanas de clase. En estos grupos, los estudiantes trabajan juntos para lograr objetivos comunes, asegurándose de que ellos mismos y sus compañeros de grupo completen la tarea de aprendizaje asignada. Cualquier tarea, de cualquier materia y dentro de cualquier programa de estudios, puede organizarse en forma cooperativa. Cualquier requisito del curso puede ser reformulado para adecuarlo al aprendizaje cooperativo formal.

Cuando se emplean grupos formales de aprendizaje cooperativo, el docente debe:

- (a) especificar los objetivos de la clase,
- (b) tomar una serie de decisiones previas a la enseñanza,
- (c) explicar la tarea y la interdependencia positiva a los alumnos,
- (d) supervisar el aprendizaje de los alumnos e intervenir en los 5 grupos para brindar apoyo en la tarea o para mejorar el desempeño interpersonal y grupal de los alumnos.
- (e) evaluar el aprendizaje de los estudiantes y ayudarlos a determinar el nivel de eficacia con que funcionó su grupo. Los grupos formales de aprendizaje cooperativo garantizan la participación activa de los alumnos en las tareas intelectuales de organizar el material, explicarlo, resumirlo e integrarlo a las estructuras conceptuales existentes.

**b. Los grupos informales de aprendizaje cooperativo:** Operan durante unos pocos minutos hasta una hora de clase. El docente puede utilizarlos durante una actividad de enseñanza directa (una clase magistral, una demostración, una película o un vídeo) para centrar la atención de los alumnos en el material en cuestión, para promover un clima propicio al aprendizaje, para crear expectativas acerca del contenido de la clase, para asegurarse de que los alumnos procesen cognitivamente el material que se les está enseñando y para dar cierre a una clase. La actividad de estos grupos informales suele consistir en una charla de tres a cinco minutos entre los alumnos antes y después de una clase, o en diálogos de dos a tres minutos entre pares de estudiantes durante el transcurso de una clase magistral. Al igual que los grupos formales de aprendizaje cooperativo, los grupos informales le sirven al maestro para asegurarse de que los alumnos efectúen el trabajo intelectual de organizar, explicar, resumir e integrar el material a las estructuras conceptuales existentes durante las actividades de enseñanza directa.

**c. Los grupos de base cooperativos:** Tienen un funcionamiento de largo plazo (por lo menos de casi un año) y son grupos de aprendizaje

heterogéneos, con miembros permanentes, cuyo principal objetivo es posibilitar que sus integrantes se brinden unos a otros el apoyo, la ayuda, el aliento y el respaldo que cada uno de ellos necesita para tener un buen rendimiento escolar. Los grupos de base permiten que los alumnos entablen relaciones responsables y duraderas que los motivarán a esforzarse en sus tareas, a progresar en el cumplimiento de sus obligaciones escolares (como asistir a clase, completar todas las tareas asignadas, aprender) y a tener un buen desarrollo cognitivo y social (Johnson, Johnson y Holubec, 1992; Johnson, Johnson y Smith, 1991).

**Robert Slavin**, (1983 y 1989) afirma que “en todos los métodos hay tres conceptos centrales: Las recompensas de equipo, la responsabilidad individual y la existencia de iguales posibilidades de éxito.

- a.- Los equipos pueden ganar certificados u otras recompensas de equipo si alcanzan o superan determinados criterios y no compiten entre sí para ganar esas recompensas”. Dice que “todos los equipos (o ninguno) pueden alcanzar al mismo tiempo, en una misma semana, los criterios prefijados y obtener las recompensas pertinentes”.
- b.- Responsabilidad individual, significa que el éxito del equipo depende del aprendizaje individual de cada uno de sus integrantes. La responsabilidad centra la actividad de los integrantes del equipo en el hecho de ayudarse a aprender y asegurarse de que todos estén listos para un cuestionario o para cualquier otro tipo de evaluación, que tomarán individualmente, sin ayuda de sus compañeros. (Slavin, 1980).
- c.- Iguales oportunidades de éxito significa que los alumnos aportan a sus equipos cuando mejoran su propio desempeño anterior. Esto asegura que los alumnos de alto, medio y bajo nivel de logro se vean igualmente obligados a dar lo mejor de sí y que se valoren los aportes de todos. (Slavin, 1980).

Las investigaciones sobre los métodos de aprendizaje cooperativo demuestran que las recompensas de equipo y la responsabilidad individual son condiciones esenciales para el logro de las habilidades básicas (Slavin, 1983 y 1989). No es suficiente decir a los alumnos que deben trabajar juntos: necesitan tener algún motivo para tomarse en serio el logro del otro. Además, las investigaciones muestran que si los alumnos son recompensados por superar su propio desempeño previo se sienten más motivados para el logro que cuando sólo se los recompensa por un desempeño superior al de sus compañeros, ya que las recompensas por la superación hacen que el éxito no sea demasiado difícil ni demasiado fácil para nadie (Slavin, 1980).

De acuerdo a Pujolás (2004, p. 81) “existe una diferencia fundamental entre trabajo en grupo y trabajo cooperativo. No se trata sólo de hacer una misma cosa entre todos, sino también de hacer cada uno una cosa al servicio de una «comunidad» que persigue unas metas comunes”.

Por su parte, Águeda (2007) define el aprendizaje cooperativo como un método que planifica el docente con la finalidad de fomentar la interacción entre los estudiante para maximizar el aprendizaje. Para ello los estudiantes desarrollan de forma colectiva, coordinada e interdependiente las actividades planificadas.

Fathman y Kessler (1993, p. 128) definen el aprendizaje cooperativo como el trabajo en grupo que se estructura cuidadosamente para que todos los estudiantes interactúen, intercambien información y puedan ser evaluados de forma individual por su trabajo.

El Departamento de Educación de California, EE.UU. (200, p. 2) asume, que la “mayoría de los enfoques cooperativos implican pequeños equipos heterogéneos, normalmente de cuatro o cinco miembros, que trabajan juntos en una tarea de grupo en la cual cada miembro es responsable de manera individual de parte de un trabajo final que no puede ser completado

a menos que los miembros trabajen juntos; en otras palabras, los miembros del grupo son positivamente interdependientes”

Johnson, Johnson y Stanne (2000, p. 1) dicen que “aprendizaje cooperativo” es un término genérico con el cual hacemos referencia a un buen número de métodos para organizar y conducir la enseñanza en el aula. En concreto, ellos plantean que el aprendizaje cooperativo debe ser entendido como un continuo de métodos de aprendizaje cooperativo desde lo más directo (técnicas) hasta lo más conceptual (marcos de enseñanza o macro-estrategias).

Díaz-Aguado (2003: 108) resume en tres rasgos las “condiciones” para el aprendizaje cooperativo:

- 1.- Se divide la clase en equipos de aprendizaje (de tres a seis miembros), generalmente heterogéneos en rendimiento, y que suelen permanecer estables a lo largo de todo el programa.
- 2.- Se anima a los alumnos a ayudar a los otros miembros de su equipo en el aprendizaje de la tarea encomendada.
- 3.- Se recompensa por el rendimiento obtenido como consecuencia del trabajo en grupo.

### **Características del aprendizaje cooperativo.**

Johnson y Johnson (1994) definen las principales características como “condiciones para la calidad” del aprendizaje cooperativo. Las características son:

- 1) Interdependencia positiva** (y claramente percibida) entre los miembros del grupo.
  - a) Respecto a los objetivos de aprendizaje: el éxito de todos es el éxito de cada uno, y viceversa.
  - b) Respecto a los recursos/materiales, que han de compartir los estudiantes para completar una tarea (como en el método Jigsaw).
  - c) Respecto a los papeles de los miembros del grupo.

d) Respecto a la recompensa ante el éxito; así, un ejemplo de recompensa sería:

- 1) si todos los miembros del grupo superan una prueba se concede un número de puntos extra;
- 2) se evalúa al grupo, a cada individuo y a la colaboración puntuando el producto del grupo, los resultados individuales en una prueba y la superación de todos los miembros del grupo de esa misma prueba.

**2) Considerable interacción** (cara a cara) facilitadora del aprendizaje.

- a) Proporcionar ayuda eficaz y efectiva.
- b) Intercambiar recursos y materiales.
- c) Dar respuestas para mejorar la ejecución de la tarea.
- d) Estar motivado y ser motivador.
- e) Animar al esfuerzo.
- f) Discutir las distintas contribuciones con espíritu constructivo.
- g) Mantener un nivel moderado de excitación, ansiedad y stress.

**3) Compromiso y evaluación individual:** Junto a responsabilidad personal para conseguir los objetivos del grupo.

- a) Mantener un número de integrantes limitado.
- b) Proponer pruebas individuales (comparación interpersonal e intrapersonal).
- c) Seleccionar a estudiantes para que presenten su trabajo.
- d) Observar al grupo y el trabajo en equipo/participación individual.
- e) Asignar a un alumno la función de revisor.
- f) Promover la enseñanza entre iguales.

#### **4) Uso frecuente de destrezas interpersonales y grupales.**

- a) Conocerse y confiar los unos en los otros.
- b) Comunicarse con toda la precisión posible.
- c) Aceptarse y apoyarse mutuamente.
- d) Resolver los conflictos de forma constructiva.

Millis (1996) también enuncia cinco características, relacionadas con las anteriores pero expresadas en términos más directos:

- 1.- Los estudiantes trabajan juntos en una tarea común o en actividades de aprendizaje que se desarrollan mejor a través del trabajo en grupo que de forma individualista o competitiva.
- 2.- Los estudiantes trabajan en pequeños grupos de entre dos y cinco miembros.
- 3.- Los estudiantes desarrollan comportamientos cooperativos, “pro-sociales” para completar sus tareas o actividades de aprendizaje comunes.
- 4.- Los estudiantes son positivamente interdependientes. Las actividades se estructuran de tal forma que los estudiantes se necesitan los unos a los otros para completar sus tareas o actividades de aprendizaje comunes.
- 5.- Los estudiantes son evaluados individualmente y son responsables de su trabajo y aprendizaje.

Pujolás (2004) nos dice que La estructuración cooperativa del aprendizaje supone la organización de la clase de tal manera que los alumnos tengan la oportunidad de cooperar (ayudarse los unos a los otros) para aprender mejor los contenidos escolares, y aprender al mismo tiempo a trabajar en equipo. También puede suponer, aunque no necesariamente, la aplicación puntual de una determinada técnica de aprendizaje cooperativo. Con todo, lo que sí requiere, sin ningún género de dudas, es la enseñanza sistemática de las habilidades sociales y del trabajo en equipo como condición indispensable para que los alumnos vayan aprendiendo esta manera diferente de trabajar y aprender y, además, aprendan mejor los otros contenidos que les queremos enseñar.

Según Fathman y Kessler (1993), con la utilización del aprendizaje cooperativo se obtienen los siguientes beneficios:

- El aprendizaje cooperativo puede ser una forma de manejo de la clase muy efectiva para contribuir al desarrollo de destrezas sociales, adquirir un mejor conocimiento de los conceptos, mejorar la capacidad de resolución de problemas, y perfeccionar las destrezas comunicativas y lingüísticas.
- En actividades en pequeños grupos, se promueve la atmósfera positiva necesaria para una interacción en el aula satisfactoria.
- Los estudiantes que trabajan juntos en grupos heterogéneos asumen responsabilidades respecto al aprendizaje de los compañeros y desarrollan una mayor receptividad hacia el aprendizaje y el lenguaje.
- Por último, dado que el lenguaje es interactivo en sí mismo, aprender una lengua en un entorno cooperativo permite a los estudiantes integrar lenguaje y contenidos si se dan las condiciones adecuadas.

### **2.3.1. Teoría del aprendizaje cooperativo de D. Johnson y R. Johnson**

Los autores señalan que **aprender** es algo que los alumnos hacen, y no algo que se les hace a ellos. El aprendizaje no es un encuentro deportivo al que uno puede asistir como espectador. Requiere la participación directa y activa de los estudiantes. Al igual que los alpinistas, los alumnos escalan más fácilmente las cimas del aprendizaje cuando lo hacen formando parte de un equipo cooperativo. La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.

Los autores del aprendizaje cooperativo lo definen como "El uso instructivo de grupos pequeños para que los estudiantes trabajen juntos y aprovechen al máximo el aprendizaje propio y el que se produce en la interrelación. Para lograr esta meta, se requiere planeación, habilidades

y conocimiento de los efectos de la dinámica de grupo". (Johnson y Johnson, 1991)

El aprendizaje cooperativo contrasta con el aprendizaje competitivo, en el que cada alumno trabaja en contra de los demás para alcanzar objetivos escolares tales como una calificación de "10" que sólo uno o algunos pueden obtener, y con el aprendizaje individualista, en el que los estudiantes trabajan por su cuenta para lograr metas de aprendizaje desvinculadas de las de los demás alumnos. En el aprendizaje cooperativo y en el individualista, los maestros evalúan el trabajo de los alumnos de acuerdo con determinados criterios, pero en el aprendizaje competitivo, los alumnos son calificados según una cierta norma. Mientras que el aprendizaje competitivo y el individualista presentan limitaciones respecto de cuándo y cómo emplearlos en forma apropiada, el docente puede organizar cooperativamente cualquier tarea didáctica, de cualquier materia y dentro de cualquier programa de estudios.

El aprendizaje cooperativo comprende tres tipos de grupos de aprendizaje. Los grupos formales de aprendizaje cooperativo funcionan durante un período que va de una hora a varias semanas de clase. En estos grupos, los estudiantes trabajan juntos para lograr objetivos comunes, asegurándose de que ellos mismos y sus compañeros de grupo completen la tarea de aprendizaje asignada. Cualquier tarea, de cualquier materia y dentro de cualquier programa de estudios, puede organizarse en forma cooperativa. Cualquier requisito del curso puede ser reformulado para adecuarlo al aprendizaje cooperativo formal.

Cuando se emplean grupos formales de aprendizaje cooperativo, el docente debe:

- (a) especificar los objetivos de la clase,
- (b) tomar una serie de decisiones previas a la enseñanza,
- (c) explicar la tarea y la interdependencia positiva a los alumnos,
- (d) supervisar el aprendizaje de los alumnos e intervenir en los grupos para brindar apoyo en la tarea o para mejorar el desempeño interpersonal y grupal de los alumnos, y
- (e) evaluar el aprendizaje de los estudiantes y ayudarlos a determinar el nivel de eficacia con que funcionó su grupo.

Los grupos formales de aprendizaje cooperativo garantizan la participación activa de los alumnos en las tareas intelectuales de organizar el material, explicarlo, resumirlo e integrarlo a las estructuras conceptuales existentes. Los grupos informales de aprendizaje cooperativo operan durante unos pocos minutos hasta una hora de clase.

El docente puede utilizarlos durante una actividad de enseñanza directa (una clase magistral, una demostración, una película o un vídeo) para centrar la atención de los alumnos en el material en cuestión, para promover un clima propicio al aprendizaje, para crear expectativas acerca del contenido de la clase, para asegurarse de que los alumnos procesen cognitivamente el material que se les está enseñando y para dar cierre a una clase. La actividad de estos grupos informales suele consistir en una charla de tres a cinco minutos entre los alumnos antes y después de una clase, o en diálogos de dos a tres minutos entre pares de estudiantes durante el transcurso de una clase magistral. Al igual que los grupos formales de aprendizaje cooperativo, los grupos informales le sirven al maestro para asegurarse de que los alumnos efectúen el trabajo intelectual de organizar, explicar, resumir e integrar el material a las estructuras conceptuales existentes durante las actividades de enseñanza directa.

Los grupos de base cooperativos tienen un funcionamiento de largo plazo (por lo menos de casi un año) y son grupos de aprendizaje heterogéneos, con miembros permanentes, cuyo principal objetivo es posibilitar que sus integrantes se brinden unos a otros el apoyo, la ayuda,

el aliento y el respaldo que cada uno de ellos necesita para tener un buen rendimiento escolar. Los grupos de base permiten que los alumnos entablen relaciones responsables y duraderas que los motivarán a esforzarse en sus tareas, a progresar en el cumplimiento de sus obligaciones escolares (como asistir a clase, completar todas las tareas asignadas, aprender) y a tener un buen desarrollo cognitivo y social (Johnson, Johnson, 1992; Johnson, Johnson y Smith, 1991).

Además de estos tres tipos de grupos, también se emplean esquemas de aprendizaje cooperativo para organizar las actividades de rutina en el aula y las lecciones reiteradas, las cuales, una vez que están cooperativamente estructuradas, suministran una base de aprendizaje cooperativo a todas las demás clases. Los esquemas de aprendizaje cooperativo son procedimientos estandarizados para dictar clases genéricas y repetitivas (como redactar informes o hacer presentaciones) y para manejar las rutinas propias del aula (como revisar las tareas domiciliarias o los resultados de una prueba). Una vez que han sido planificados y aplicados en varias ocasiones, pasan a ser actividades automáticas en el aula y facilitan la implementación del método cooperativo.

El docente que emplee reiteradamente los grupos formales, los informales y los de base adquirirá un grado tal de práctica que podrá estructurar situaciones de aprendizaje cooperativo en forma automática, sin tener que idearlas ni planificarlas conscientemente. Podrá entonces utilizar correctamente el aprendizaje cooperativo durante todo el resto de su actividad docente.

### **2.3.2. Teoría del aprendizaje cooperativo de Robert Slavin**

Las investigaciones socio-psicológicas sobre la cooperación se remontan a los años veinte Slavin, (1977), pero las que se ocupan de las aplicaciones específicas del aprendizaje cooperativo en el aula no comenzaron a hacerse hasta la década de los setenta. Por entonces, cuatro grupos independientes de investigadores empezaron a desarrollar e investigar

diversos métodos de aprendizaje cooperativo en ámbitos escolares. En la actualidad, investigadores de todo el mundo estudian las aplicaciones prácticas de los principios del aprendizaje cooperativo y existen ya muchos métodos disponibles.

Todos los métodos de aprendizaje cooperativo comparten el principio básico de que los alumnos deben trabajar juntos para aprender y son tan responsables del aprendizaje de sus compañeros como del propio. Además del trabajo cooperativo, estos métodos destacan los objetivos colectivos y el éxito conjunto, que sólo puede lograrse si todos los integrantes de un equipo aprenden los objetivos. Es decir, en el Aprendizaje en Equipo de Alumnos, las tareas de los alumnos no consisten en hacer algo como equipo, sino en aprender algo como equipo.

En todos estos métodos hay tres conceptos centrales: las recompensas de equipo, la responsabilidad individual y la existencia de iguales posibilidades de éxito. Los equipos pueden ganar certificados u otras recompensas de equipo si alcanzan o superan determinados criterios y no compiten entre sí para ganar esas recompensas: todos los equipos (o ninguno) pueden alcanzar al mismo tiempo, en una misma semana, los criterios prefijados y obtener las recompensas pertinentes. Responsabilidad individual significa que el éxito del equipo depende del aprendizaje individual de cada uno de sus integrantes. La responsabilidad centra la actividad de los integrantes del equipo en el hecho de ayudarse a aprender y asegurarse de que todos estén listos para un cuestionario o para cualquier otro tipo de evaluación, que tomarán individualmente, sin ayuda de sus compañeros. Iguales oportunidades de éxito significa que los alumnos aportan a sus equipos cuando mejoran su propio desempeño anterior. Esto asegura que los alumnos de alto, medio y bajo nivel de logro se vean igualmente obligados a dar lo mejor de sí y que se valoren los aportes de todos.

Las investigaciones sobre los métodos de aprendizaje cooperativo demuestran que las recompensas de equipo y la responsabilidad individual

son condiciones esenciales para el logro de las habilidades básicas (Slavin, 1983 y 1989). No es suficiente decir a los alumnos que deben trabajar juntos: necesitan tener algún motivo para tomarse en serio el logro del otro. Además, las investigaciones muestran que si los alumnos son recompensados por superar su propio desempeño previo se sienten más motivados para el logro que cuando sólo se los recompensa por un desempeño superior al de sus compañeros, ya que las recompensas por la superación hacen que el éxito no sea demasiado difícil ni demasiado fácil para nadie (Slavin, 1980).

### **Principales habilidades en aprendizaje cooperativo.**

Al formar equipos de trabajo con el fin de aprender cooperativamente, por lo general se conforman equipos de 4 personas. En el aprendizaje cooperativo se optimiza el desarrollo de las habilidades pro-sociales como la comunicación, la asertividad, la afectividad; para lo cual, se establecen normas y protocolos de clase que llevan a los estudiantes a:

- ✓ Contribuir
- ✓ Dedicarse a la tarea
- ✓ Ayudarse mutuamente
- ✓ Alentarse mutuamente
- ✓ Compartir
- ✓ Resolver problemas
- ✓ Dar y aceptar opiniones de sus pares

Se concluye que:

- El estudio de la problemática del desarrollo de las estrategias didácticas y el aprendizaje cooperativo debe ser abordado con los aportes teóricos epistemológicos, de las teorías pedagógicas, así como de los aportes teóricos relacionados con el proceso formativo que se investiga.
- Para una mejor comprensión del uso de estrategias didácticas y la mejora del aprendizaje cooperativo es indispensable tener bases

teóricas que integran aportes epistemológicos, pedagógicos, y los relacionados con el aprendizaje cooperativo.

### **2.3.3. ESTRATEGIAS**

La palabra estrategia deriva del latín *strategia*, que a su vez procede de dos términos griegos: *stratos* (“ejército”) y *agein* (“conductor”, “guía”). Por lo tanto, el significado primario de estrategia es el arte de dirigir las operaciones militares. El concepto también se utiliza para referirse al plan ideado para dirigir un asunto y para designar al conjunto de reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento. En otras palabras, una estrategia es el proceso seleccionado a través del cual se prevé alcanzar un cierto estado futuro. Morán J. (2014, p. 89) expresa: “Las estrategias es un proceso regulable, conjunto de pasos o reglas que aseguran una decisión optima en cada momento. En el aprendizaje, las estrategias son los procesos que sirven de base a la realización de las tareas intelectuales.” De acuerdo con Ticona, D. (2004) menciona:

La estrategia es el plan o habilidad para dirigir un asunto hasta conseguir el fin propuesto. Es una especie de sistema estructurado e integrado de técnicas, procedimientos, medios, recursos, acciones, creaciones, etc. de los que hacen uso de los docentes y estudiantes, para lograr un aprendizaje significativo. (p.15).

Las estrategias como procedimientos lo sustenta Huarca y otros (2006):

...las estrategias son procedimientos que se aplican de modo controlado, dentro de un plan diseñado deliberadamente con el fin de conseguir una meta fijada. Lo importante es diferenciar cuándo un mismo procedimiento se usa de un modo técnico (es decir, rutinario, sin planificación ni control) y cuando se utiliza de un modo estratégico). (p 45)

Las estrategias como sistema Aparicio M (2013) manifiesta:

... son un sistema de planificación aplicado a un conjunto articulado de acciones que permite conseguir un objetivo;

sirve para obtener determinados resultados, de manera que no se puede hablar de usar estrategias cuando no hay una meta hacia donde se orienten las acciones. A diferencia del método, la estrategia es flexible y puede tomar forma con base en las metas a donde se quiere llegar. (p. 54)

Una estrategia, según G. Avanzini (1998), citado por Aparicio M. (2013). Nos afirma que es el resultado de la correlación y de la conjunción de tres componentes.

- El tipo de persona, de sociedad y de cultura que una institución educativa se esfuerza por cumplir y alcanzar. La misión de una institución.
- La estructura lógica de las diversas materias, la dificultad de los contenidos, el orden que deben seguir. la estructura curricular.
- La concepción que se tiene del estudiante y de su actitud con respecto al trabajo escolar. Las posibilidades cognitivas de los estudiantes.p15

#### **2.3.3.1.- ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS**

Ticona, D. (2004: p 15) “Estrategias didácticas.- parten de las modificaciones físicas de la organización y estructura del material de aprendizaje, es decir, consideran la planeación, la organización y/o representación de la información de manera eficaz, para que el educando pueda aprender significativamente.”  
.Huarca y otros (2006:85) manifiesta: “Diferentes procedimientos, acciones y ayudas flexibles, posibles de adaptar a contextos y circunstancias, que utilizan los docentes para promover el aprendizaje...”

Ticona, D (2004: p 15) presenta: “Son estrategias didácticas son:

- Los resúmenes
- Los organizadores anticipados
- Los organizadores visuales

- Las ilustraciones
- Las redes semánticas
- El pretest- postest
- Las pistas fotográficas
- Los modo de respuesta
- Los esquemas
- Los cuadros sinópticos”

### **2.3.3.2.- LA PROPUESTA DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA**

En el ámbito de la docencia también es habitual que se hable de la estrategia educativa para definir a todas las actividades y actuaciones que se organizan con el claro objetivo de poder lograr alcanzar los objetivos que se han marcado. Por último, podemos nombrar la existencia de los planes estratégicos, un concepto que suele utilizarse en el ámbito empresarial. Un plan estratégico es un documento oficial donde los responsables de una organización estipulan cuál será la estrategia que seguirán en el medio plazo. Por lo general, este tipo de planes tienen una vigencia de entre uno y cinco años.

Las estrategias metodológicas lo conforman principios, criterios, técnicas y procedimientos que el docente establece como referente para desarrollar el proceso de aprendizaje en los estudiantes. Las estrategias metodológicas configuran la forma de actuar del maestro en los procesos de programación, la ejecución y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje son la forma en que enseñamos y la forma en que nuestros alumnos aprenden a aprender por ellos mismos. Son el modo en que enseñamos a nuestros alumnos, su esencia, la forma de aprovechar al máximo sus posibilidades de una manera constructiva y eficiente. En el contexto de la educación superior se tienen en cuenta los aportes de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors (Unesco, 1996) en la cual se establece que la educación es un proceso permanente que debe orientarse al desarrollo de potencialidades. Asimismo, en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI (Unesco,

1998) propone cuatro pilares básicos: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. En este sentido, se promulga la educación como un proceso relacional entre estudiantes y docentes quienes trabajan conjuntamente para el logro de una meta en común. Este punto de vista supone cambiar los modelos de enseñanza y las estrategias didácticas con respecto al compromiso formativo de las instituciones educativas. En el entorno educativo, el concepto de estrategia significa, en un sentido estricto, un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida. En términos de la didáctica, la estrategia “es el conjunto de procedimientos apoyados en técnicas de enseñanza que tienen por objeto llevar a buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los objetivos de aprendizaje. (Panqueva, 2004)

Una estrategia es, en un sentido estricto, un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida. Su aplicación en la práctica diaria requiere del perfeccionamiento de procedimientos y de técnicas cuya elección detallada y diseño son responsabilidad del docente. La estrategia es, por lo tanto, un sistema de planificación aplicable a un conjunto articulado de acciones para llegar a una meta. De manera que no se puede hablar de que se usan estrategias cuando no hay una meta hacia donde se orienten las acciones. La estrategia debe estar fundamentada en un método pero a diferencia de éste, la estrategia es flexible y puede tomar forma con base en las metas a donde se quiere llegar. En su aplicación, la estrategia puede hacer uso de una serie de técnicas para conseguir los objetivos que persigue.

Eggen y Kauchak (2005) definen el aprendizaje cooperativo como un modelo de enseñanza que incluye un conjunto de estrategias que incentivan una construcción del conocimiento entre individuos para conocer, compartir y ampliar la información que cada uno tiene sobre un tema. Además, propicia en el estudiante la generación de conocimiento, debido a que se ve involucrado en el desarrollo de procesos investigativos, en los cuales su aporte es muy valioso al no permanecer como un ente pasivo que sólo capta información. Los autores también consideran que las estrategias de enseñanza implican un proceso que requiere de momentos

de desarrollo en las etapas de planeación, implementación y evaluación. Al respecto, Molano (2006) destaca que el trabajo cooperativo posee una clara y eficaz estructura (probada en distintos contextos) que permite aprender a trabajar con otros. La estrategia didáctica: El significado original del término estrategia se ubica en el contexto militar. Entre los griegos, la estrategia era la actividad del estratega, es decir, del general del ejército. El estratega proyectaba, ordenaba y orientaba las operaciones militares y se esperaba que lo hiciese con la habilidad suficiente como para llevar a sus tropas a cumplir sus objetivos.

La técnica de enseñanza, ésta considerada como un procedimiento didáctico que se presta a ayudar a realizar una parte del aprendizaje que se persigue con la estrategia. Mientras que la estrategia abarca aspectos más generales del curso o de un proceso de formación completo, la técnica se enfoca a la orientación del aprendizaje en áreas delimitadas del curso. Dicho de otra manera, la técnica didáctica es el recurso particular de que se vale el docente para llevar a efecto los propósitos planeados desde la estrategia.

Las técnicas son, en general, procedimientos que buscan obtener eficazmente, a través de una secuencia determinada de pasos o comportamientos, uno o varios productos precisos. Las técnicas determinan de manera ordenada la forma de llevar a cabo un proceso, sus pasos definen claramente cómo ha de ser guiado el curso de las acciones para conseguir los objetivos propuestos. Aplicando ese enfoque al ámbito educativo, diremos que una técnica didáctica es el procedimiento lógico y con fundamento psicológico destinado a orientar el aprendizaje del alumno.

A diferencia de la estrategia lo puntual de la técnica es que ésta incide en un sector específico o en una fase del curso o tema que se imparte, como la presentación al inicio del curso, el análisis de contenidos, la síntesis o la crítica del mismo. Dentro del proceso de una técnica, puede haber diferentes actividades necesarias para la consecución de los resultados pretendidos por la técnica. Estas actividades son aún más

parciales y específicas que la técnica y pueden variar según el tipo de técnica o el tipo de grupo con el que se trabaja. Las actividades pueden ser aisladas y estar definidas por las necesidades de aprendizaje del grupo.

### CAPÍTULO III: DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA Y DISEÑO DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

En este capítulo se presenta el diagnóstico del problema y el diseño de la propuesta de estrategias metodológicas durante el desarrollo de las sesiones de enseñanza-aprendizaje; se presenta la descripción de la propuesta, su fundamentación, la representación del modelo teórico y del modelado operativo.

#### 3.1.- DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA

TABLA N° 01

#### TÉCNICA DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

N°	INDICADORES		
		N°	%
1	Siempre	04	12
2	Casi siempre	07	22
3	A veces	06	19
4	Nunca	15	47
	<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaborado por los autores

Estudiantes del I ciclo de la especialidad de Ciencias Histórico Sociales  
**INTERPRETACIÓN**

El 47 % de los y filosofía no aplican el estilo de aprendizaje cooperativo, además suelen confundir el trabajo grupal por el de equipo o cooperativo.

TABLA N° 02

#### CONSIDERA IMPORTANTE DESARROLLAR LA METODOLOGÍA DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

N°	INDICADORES		
		N°	%
1	Si	09	28
2	No	20	62
3	No sabe/No opina	03	09
	<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaborado por los autores

## INTERPRETACIÓN

El 62% de los estudiantes del I ciclo de la especialidad de Ciencias Histórico Sociales y filosofía considera que no es importante desarrollar el estilo de trabajo cooperativo, consideran que el trabajar individualmente es más provechoso para la realización de sus tareas académicas.

TABLA N° 03

### CAUSAS QUE ATRIBUYE USTED DEL PORQUÉ NO PRACTICA EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

N°	INDICADORES		
		N°	%
1	No se le da importancia	09	28
2	No se conoce mucho sobre ese estilo de trabajo	06	19
3	Se considera análogo al trabajo de grupo	07	22
4	No se conoce mucho sobre los métodos, técnicas ni formas de aprender	10	31
	<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaborado por los autores

## INTERPRETACIÓN

Respecto a la no práctica del estilo de aprendizaje cooperativo según los estudiantes encuestados se debe a:

- a.- El 31% considera que este estilo de aprendizaje no se conoce mucho, consideran que se desconoce estos métodos y técnicas porque los docentes no lo fomentan ni desarrollan en clase.
- b.- El 28% considera que no se le da importancia, y si algunos casos se practica, se hace empíricamente, sin una orientación teórico-metodológica y sin convicción del caso.
- c.- El 22 % manifiesta que aprender en forma cooperativa es análoga a trabajar en grupo.
- d.- El 19% corrobora con lo anteriormente manifestado al decir que no se conoce mucho sobre ese estilo de aprendizaje.

TABLA N° 04  
EN EL AULA SE SUELE TRABAJAR EN EQUIPO

N°	INDICADORES		
		N°	%
1	Siempre	06	19
2	Casi siempre	07	22
3	A veces	07	22
4	Nunca	12	37
	<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100</b>

**Fuente:** Elaborado por los autores.

### INTERPRETACIÓN:

El 37% de los estudiantes encuestados manifiesta que en sus clases por lo general no se suele trabajar en forma cooperativa o de equipo. Por el contrario todas son clases expositivas, de presentación de trabajos individuales.

### 3.2.- DISEÑO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y SU CONTRIBUCIÓN A LA MEJORA DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LOS ESTUDIANTES DEL I CICLO DE LA ESPECIALIDAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y FILOSOFÍA DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN, FACHSE-UNPRG

#### 3.2.1. Fundamentos teóricos de la propuesta

Los fundamentos teóricos de las estrategias didácticas se encuentran en diferentes niveles de uso de teorías: a.- Las teorías generales o de tipo epistemológico; b.- las teorías correspondientes al campo de las ciencias de la educación; c.- las teorías relacionadas directamente con los dos aspectos esenciales del problema que se estudia, es decir los relacionados con el uso de estrategias didácticas en relación con el aprendizaje cooperativo. Todos estos elementos teóricos deben ser considerados en el escenario de los estudiantes del I ciclo de Ciencias histórico sociales y filosofía, de la Escuela Profesional de Educación de la FACHSE-UNPRG.

## **La epistemología del constructivismo social**

Durante muchos años hemos aceptado una concepción educativa que no distingue entre entrenamiento y enseñanza. Hemos supuesto que el conocimiento es un bien que debe ser entregado al estudiante por medio de una práctica didáctica preestablecida, para ello se han sobreestimado actividades como la memorización, la repetición y la realización de tareas rutinarias, el estudio individualizado. Sin embargo, ahora nos damos cuenta que resolver problemas en el sentido amplio, como lo establecen la mayoría de los propósitos explícitos de la educación científica en todos los países, exige del estudiante una comprensión que va más allá de este primer nivel.

Para lograrlo, sabemos que el estudiante debe llevar a cabo otras actividades, distintas y más complejas, que incluyen no sólo una reflexión sobre sus operaciones, sino una reflexión sobre su reflexión. La forma de comprensión que resulta de esta actividad meta-cognitiva, sabemos que no puede ser transmitida, en el sentido tradicional, al estudiante. Es algo que él tiene que construir con sus propios medios y que el profesor debe reconocer y propiciar. La concepción mecanicista, que supone que al generarse un proceso de emisión de información por parte del profesor se activa automáticamente un proceso de asimilación de dicha información por parte del estudiante, tiene una vieja historia. Que las cosas no son así es algo que se puede constatar mediante la presencia, en el campo de conocimientos del estudiante –a la hora del examen, por ejemplo–, de elementos que no estaban presentes en el discurso de enseñanza del profesor.

La epistemología, en su versión contemporánea, se propone el estudio de la naturaleza del conocimiento científico y de las circunstancias de su producción. En ese sentido, Lev S. Vygotsky (1896-1934) considerado el precursor del constructivismo social asume que el aprendizaje no se considera como una actividad individual, sino más bien social. Es decir, le da mucha relevancia a la interacción social. Para Vygotsky, el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido social y culturalmente.

La teoría del constructivismo social sostiene que "el estudiante aprende más eficazmente cuando lo hace en forma cooperativa" ya que el profesor por el hecho de ser experto en su disciplina hace su enseñanza como experto en la materia, lo que para el alumno puede no ser significativo por la forma en que el experto ve lo que está enseñando, por el contrario, los pares son individuos que interpretan lo que escuchan y al comunicar este aprendizaje lo entienden ellos mismos y los que están alrededor de él. (Méndez, 2002).

En el enfoque sociocultural el aprendizaje tiene una interpretación audaz; es decir, sólo en un contexto social se logra aprendizaje significativo. De ello podemos inferir que no es el sistema cognitivo el que estructura significados, sino es la interacción social. En el intercambio social, se producen representaciones inter-psicológicas que, eventualmente, se han de transformar en representaciones intra-psicológicas, siendo estas últimas, las estructuras de las que hablaba Piaget, es decir, las estructuras psicológicas del niño.

Según L. Vygotsky, el origen de todo conocimiento no es la mente humana, sino de la sociedad dentro de una cultura dentro de una época histórica. Considera que el lenguaje es la herramienta cultural de aprendizaje por excelencia. El individuo construye su conocimiento porque es capaz de leer, escribir y preguntar a otros y preguntarse a sí mismo sobre aquellos asuntos que le interesan. Aún más importante es el hecho de que el individuo construye su conocimiento no porque sea una función natural de su cerebro sino por que literalmente se le ha enseñado a construir a través de un "diálogo continuo con otros seres humanos".

### **Los aportes de Lev Vygotsky**

Vygotsky, parte de la idea de que los Procesos Psicológicos son de dos tipos: a) Inferiores simples o elementales (PPI) y b) Superiores o

complejos (PPS). En estos últimos a su vez, pueden distinguirse los PPS Rudimentarios y los PPS Avanzados. Los PPI tienen un origen individual, involuntario, no consciente y tienen un desarrollo espontáneo, mientras que los PPS son “creados” en el intercambio social, son voluntarios, conscientes, dirigidos y sobre todo “humanos”

Entre los PPS Rudimentarios se encuentra el lenguaje oral, en tanto PPS adquirido en la vida social “general” y por la totalidad de los miembros de la especie. El lenguaje escrito cae entre los PPS Avanzados, dadas sus características de uso “descontextualizado”, con utilización del habla interior, consciente y voluntaria y una presunción de los posibles destinatarios del escrito. Otros ejemplos de PPS son la conciencia, la intención, la planificación, las acciones voluntarias y deliberadas.

Todos los ejemplos anteriores dependen de procesos de aprendizaje, y Lev Vigotsky aclara que el aprendizaje no es sólo el fruto de una interacción del individuo y el medio sino también de la interacción social, lo que complementa nuevamente las posturas de Piaget. Además aclara que el aprendizaje y el desarrollo se encuentran en una relación dialéctica, dado que las estructuras internas mentales son desarrolladas a través del aprendizaje, esto es, el aprendizaje crea su propio espacio interior. (Ferreiro, R. II, p. 4)

Vygotsky manifiesta que

...Una persona que vive en un grupo cultural en que la escritura no es de primera necesidad o no tiene uso común, no aprenderá a escribir nunca. Aun cuando posea todo el aparato físico de la especie que posibilita a sus miembros el aprendizaje de la lectura y la escritura, ese individuo nunca aprenderá a leer y escribir si no participa de situaciones y prácticas sociales que propicien ese aprendizaje. (Vygotsky, citado por Kohl en Castorina, p. 51)

Una de las posturas más conocidas de Vygotsky es la que se refiere a la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), complemento de la Zona de

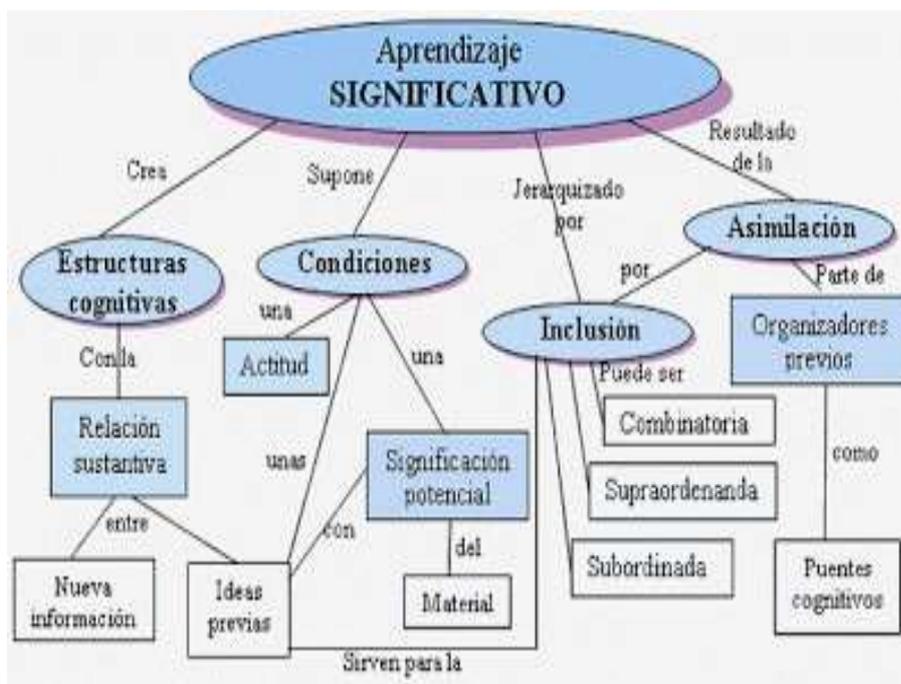
Desarrollo Real (ZDR) de Piaget. Por lo común, cuando hablamos del desarrollo o del aprendizaje de un niño nos referimos a lo que el niño “ya sabe” o “puede hacer solo”, siempre en relación con parámetros preestablecidos como la edad o el grado escolar, la “conducta observable” si utilizamos una visión conductista, el tipo de “operaciones mentales” que ya puede realizar, si nos basamos en las etapas de desarrollo de la psicogénesis de Piaget. (Benson, p. 6)

Si bien es esta la manera más común en que se evalúa el desarrollo de un niño, no aporta a la educación del mismo más de lo que ya tiene. Por otra parte, se cuenta con la ZDP, que se define como lo que no es posible realizar por sí mismo, pero que el individuo puede realizar con la ayuda de “otro”. Este “otro” puede ser otra persona, otro material, otro ambiente, otro contexto. Supongamos a dos niños con una edad cronológica de alrededor de 8 años, con una ZDR acorde con la misma, por lo que se encontrarían según Piaget en la etapa de las operaciones concretas; estos niños pueden tener una distinta ZDP, aquella zona que se demuestra cuando a los niños se les facilita por medio de alguna “ayuda” la resolución de un problema. El niño que tenga una ZDP más desarrollada podrá encontrar entonces de una manera más rápida la solución al problema planteado. El niño con la ZDP más desarrollada alcanzará la ZDR siguiente en menor tiempo que los demás niños. Además, se considera que la ZDP varía de acuerdo con la cultura, la sociedad y las experiencias que se han vivido. (Benson, p. 4)

### **Los aportes del aprendizaje significativo**

Según Ausubel (1973), Novak y Hanesian (1978), Novak (1977) y Novak y Gowin (1984), citados por Pozo (2010), la propuesta de Ausubel “está centrada en el aprendizaje producido en un contexto educativo, es decir en el marco de una situación de interiorización o asimilación a través de la instrucción” (Pozo, p.209).

A continuación se presenta un esquema con los aspectos importantes de la teoría:



**Fuente:** Ontoría y otros (2000), citados por Méndez (2006)

Ausubel desarrolló una teoría sobre la interiorización o asimilación, a través de la instrucción, de los conceptos verdaderos, que se construyen a partir de conceptos previamente formados o descubiertos por la persona en su entorno. Como aspectos distintivos de la teoría está la organización del conocimiento en estructuras y las reestructuraciones que se producen debido a la interacción entre esas estructuras presentes en el sujeto y la nueva información. Ausubel considera que para que esa reestructuración se produzca se requiere de una instrucción formalmente establecida, que presente de modo organizado y preciso la información que debe desequilibrar las estructuras existentes. La teoría toma como punto de partida la diferenciación entre el aprendizaje y la enseñanza. (Ausubel, 1976, 2002; Moreira, 1997; citados por Rodríguez 2004, p.2).

La teoría del aprendizaje significativo es una teoría psicológica debido a que se ocupa del proceso que los individuos realizan para aprender. Su énfasis está en el contexto de ese aprendizaje, en las condiciones requeridas para que se produzca y en los resultados. Según Rodríguez

(2004), la Teoría del Aprendizaje Significativo aborda cada uno de los elementos, factores y condiciones que garantizan la adquisición, la asimilación y la retención del contenido que se ofrece a los estudiantes, de modo que adquiera significado para ellos. Pozo, (1989), la considera una teoría constructivista, ya que es el propio individuo el que genera y construye su aprendizaje (p.2). En el mismo sentido, Díaz, 1989, citado por Díaz y Hernández (2002), señala que el aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información literal, el sujeto la transforma y estructura.

El aprendizaje significativo es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Esa interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo, sino con aspectos relevantes presentes en la misma, que reciben el nombre de ideas de anclaje.

Al respecto, Díaz, 1989, citado por Díaz y Hernández, indica que los materiales de estudio y la información exterior se interrelacionan e interactúan con los esquemas de conocimientos previo y las características personales del aprendiz. Jorge Capella Riera en su libro "Aprendizaje y Constructivismo" cita a Ausubel en su teoría del aprendizaje como proceso de comprensión y asimilación, quien afirma que "los contenidos se comprenden por su relación con los otros que ya poseen y éstos se amplían, revisan o reorganizan" Jorge, C. Capella: Aprendizaje y Constructivismo. p. 142

### **3.2.2.- DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA**

La propuesta del presente trabajo de investigación está dirigida a los estudiantes del I Ciclo de la especialidad de Ciencias Histórico Sociales y Filosofía de la Escuela Profesional de Educación, FACHSE-UNPRG.

Después de haber realizado un diagnóstico de las estrategias utilizadas por los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus

implicancias en el aprendizaje cooperativo en los estudiantes de la especialidad mencionada, se encontró que carecen de una cultura de trabajo y aprendizaje cooperativo; que no se toma en cuenta que la práctica de la cooperación implica una conjunción de esfuerzos, de acuerdos e interdependencia entre las personas; que predomina el individualismo en las prácticas de aprendizaje; que no se reflexiona acerca de que en los tiempos actuales cada vez es más necesario enfrentarse a los problemas, retos y objetivos educativos de forma conjunta.

Considerando la anterior, se propone una serie de estrategias didácticas, las cuales se centran en técnicas de aprendizaje cooperativo, en el desarrollo de actitudes con significativa valoración a las relaciones humanas. A continuación se presenta las técnicas de aprendizaje cooperativo propuestas:



**I.- DATOS INFORMATIVOS:**

**Institución Educativa:** Escuela Profesional de Educación, FACHSE- UNPRG.

**Ciclo** : I (Especialidad de Ciencias Histórico-Sociales y Filosofía)

**Duración:** 6 horas pedagógicas

**Técnica** : Proyecto de estudio integrado

TAREAS	DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES	HABILIDADES SOCIALES ESPERADAS	RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL
Realizar un proyecto común de investigación	<p><b>a.-</b> Luego de constituidos los grupos de trabajo, cada grupo realiza un proyecto de investigación de interés común al grupo. Para ello previamente se debe:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Presentar varios temas opcionales</li> <li>-Argumentar cada uno de ellos</li> <li>-Intercambio de opiniones y seleccionar uno de interés de todos.</li> </ul> <p><b>b.-</b> Los integrantes lo firman para señalar que han aportado su parte al trabajo, y que están de acuerdo con su contenido y pueden presentarlo o explicarlo.</p> <p><b>c.-</b> Cuando se usan diversos materiales (como tijeras, papel, cola o marcadores), asigne a cada integrante del equipo responsabilidad para cada uno de los materiales.</p> <p><b>d.-</b> Si es pertinente, asigne a cada integrante un rol específico</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Presentar ideas,</li> <li>-Producir ideas y</li> <li>-Organizar el trabajo.</li> </ul> <p>Desarrollar un proyecto completo, que cada miembro del equipo pueda explicar o presentar.</p> <p>Desarrollar actitudes cooperativas de trabajo intra-grupo, e inter-grupos. Cuando resulte útil o conveniente, verificar los procedimientos, las informaciones, y los progresos con otros grupos.</p>	<p><b>1.</b> Cada integrante del grupo puede aportar con lapiceros, lápices o plumones de diferentes colores, etc.</p> <p><b>2.-</b>Cada integrante del grupo presenta el proyecto grupal a un integrante de otro grupo.</p> <p><b>3.-</b> Cada alumno rinde una prueba individual sobre los contenidos del proyecto.</p>

**Técnica**  
**“LOS TORNEOS DE JUEGOS  
POR EQUIPOS” (TJE)**

**I.- DATOS INFORMATIVOS:**

**Institución Educativa:** Escuela Profesional de Educación, FACHSE-UNPRG.

**Ciclo** : I (Especialidad de Ciencias Histórico-Sociales y Filosofía)

**Duración:** Unidades del curso.

**Técnica** : **Los torneos de juegos por equipos (TJE)**

TJE (Torneo de juegos por equipos) recurre a torneos académicos en los que los alumnos compiten, como representantes de sus equipos, contra integrantes de otros equipos que tienen un nivel de desempeño similar al propio.

**Las presentaciones a la clase.**  
**Como “TELI”**

**EL TRABAJO EN EQUIPO-LOGRO INDIVIDUAL (TELI)**

**Proceso metodológico de ésta técnica de aprendizaje cooperativo**

En TELI, los alumnos forman grupos de cuatro integrantes de diferente género y nivel de desempeño y, si es posible, pertenecientes a distintos grupos étnicos. El docente presenta una actividad y, luego, los alumnos trabajan en sus equipos hasta que todos dominan el tema.

-A continuación, todos los alumnos responden cuestionarios individuales, en los que no pueden ayudarse. Sus resultados se comparan con los de sus propios desempeños anteriores y a cada equipo se le otorgan puntos

de acuerdo con la superación de los alumnos respecto de sus desempeños anteriores.

-TELI ha sido muy usado en todas las materias académicas (Matemática, Lengua, Ciencias, Estudios Sociales, etcétera)

-Es particularmente apto para la enseñanza de objetivos bien definidos, como cálculos y aplicaciones matemáticos, uso y mecánica del lenguaje, geografía y conceptos científicos.

-La idea principal de TELI consiste en motivar a los alumnos para que se animen y se ayuden a dominar las habilidades que les presenta el docente. Si quieren que su equipo gane recompensas de equipo, deben ayudar a sus compañeros a aprender. Deben estimularlos para que den lo mejor de sí y para que sepan que el aprendizaje es importante, valioso y divertido.

-Los alumnos trabajan juntos después de la presentación del docente.

-Pueden trabajar por parejas y comparar sus respuestas, discutir sus discrepancias y ayudarse con sus dificultades de comprensión.

-Pueden comentar sus enfoques para la resolución de problemas o preguntarse los unos a los otros sobre los contenidos de lo que están estudiando.

-Trabajan con sus compañeros de equipo en la evaluación de sus puntos fuertes y débiles, para ayudarlos a tener éxito en los cuestionarios. Aunque los alumnos estudian juntos, no pueden ayudarse durante los cuestionarios. -Para ese momento, todos deben saber el tema. Esta responsabilidad individual los motiva para explicarles todo cuidadosamente a sus compañeros, ya que la única forma de que un equipo tenga éxito es que todos sus integrantes dominen la información o las habilidades que deben aprender.

-Como las calificaciones de los equipos se basan en la superación de los alumnos respecto de sus desempeños previos (iguales posibilidades de éxito), todos tienen la posibilidad de convertirse en "la estrella del equipo" en determinada semana, ya sea porque su desempeño supera al anterior o por que ha hecho un trabajo perfecto, lo cual siempre otorga la calificación máxima, sin importar el desempeño previo. Más que un método comprensivo para enseñar alguna materia en especial, TELI es

un método general para la organización del aula. En el capítulo 4 presentamos una guía detallada para el uso de TELI.

### **a.- Los equipos. Como TELI**

#### **Torneos.**

-Los juegos consisten en preguntas relacionadas con los contenidos.

-Estas preguntas están preparadas para evaluar el conocimiento que los alumnos han adquirido a partir de las presentaciones a la clase y la práctica en equipo.

-El torneo es la estructura en la que se desarrollan los juegos.

-En general, se realiza al final de la semana o al terminar una unidad, después de que el docente ya ha hecho la presentación a la clase y los equipos han practicado con hojas de ejercicios.

#### **Metodología del Torneo.**

-Para el primer torneo, el docente ubica a los alumnos en las diferentes mesas de competencia: los tres alumnos de mejor desempeño van a la mesa 1, los tres siguientes a la mesa 2, etc.

-Después de cada torneo, los alumnos cambian de mesa según su desempeño individual.

-El ganador de cada mesa “pasa” a la mesa superior siguiente (por ejemplo, de la mesa 6 a la mesa 5), el que obtuvo el segundo puntaje se queda en la misma mesa y el que sacó el puntaje más bajo “pasa” a la mesa inferior.

### **b.- Reconocimiento por equipos. Como en TELI**

#### **Preparación**

-Toda la preparación es como en TELI excepto la ubicación de los alumnos en las mesas de torneo iniciales.

-Prepare una hoja de asignación de mesas de torneos y haga una copia. En ella, escriba los nombres de sus alumnos de acuerdo con su

desempeño previo, usando la misma clasificación que empleó para formar los equipos.

-Cuenta la cantidad de alumnos que hay en su clase. Si el número es divisible por tres, todas las mesas del torneo tendrán tres participantes; ubique a los tres primeros de su lista en la mesa 1, a los tres siguientes en la mesa 2, etc. Si la división deja algún remanente, las primeras mesas (las de más alto rendimiento) tendrán cuatro integrantes.

### **c.- Iniciando la actividad**

TJE consiste en un ciclo regular de actividades educativas similares a TELI, incidiremos por tanto en las diferencias:

-Enseñanza

-Estudio en equipo

-Torneos: Los alumnos realizan juegos académicos en mesas de torneo homogéneas de tres participantes cada una.

-Reconocimiento por equipos.

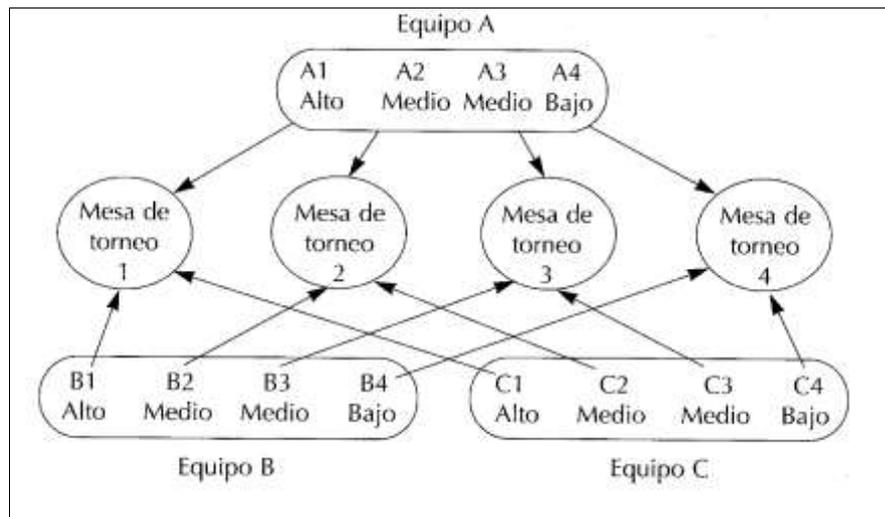
### **TORNEOS**

-Tiempo: 1 clase.

-Idea principal: Competencias en mesas de torneo homogéneas, de 3 integrantes cada una.

#### **Materiales necesarios:**

- . Hoja de asignación de mesas de torneo (completa).
- . Una copia de la hoja del juego y de las respuestas (igual que el cuestionario y las respuestas en TELI) por cada mesa de torneo.
- . Una hoja de puntaje del juego por cada mesa de torneo.
- . Las cartas numeradas (con el mismo número de preguntas que haya en la hoja del juego) por cada mesa de torneo.



Al comenzar la clase en la que se desarrollará el torneo, anuncia las asignaciones de mesas a tus alumnos y pídeles que junten sus mesas. Mezcla los números para que tus alumnos no sepan cuál es la mesa más “alta” y cuál la más “baja”. Pide a algunos alumnos que te ayuden a distribuir a cada mesa una hoja del juego, un ahoja de respuestas, las cartas numeradas y una hoja de puntos del equipo.

### **Luego, comienza el juego.**

- Para empezar, cada alumno saca una carta del bolso de cartas
- El que saca el número más alto es el primer lector.
- El juego se desarrolla en sentido horario.
- El primer lector mezcla las cartas y toma una de la parte superior del paquete de cartas. Luego, lee la pregunta correspondiente en voz alta, incluyendo las opciones posibles (cuando las hay). Por ejemplo, si un alumno toma la carta 21, lee la pregunta 21 y la responde. Si no está seguro de la respuesta, puede arriesgar sin sufrir penalización si es que se equivoca. Si entre los contenidos del juego hay, por ejemplo, problemas de matemáticas, todos los alumnos (y no sólo el lector) deben intentar resolverlos, para estar listo para desafiar al lector.
- Cuando el lector da su respuesta, el jugador a su izquierda tiene la opción de cuestionarla y ofrecer una respuesta diferente. Si decide “pasar”, o si el tercer participante tiene, a su vez, una respuesta diferente, la desafía. Los desafiantes deben ser cuidadosos porque, si se equivocan, deben devolver al mazo una carta ganada anteriormente (si tiene alguna).

-Cuando ya nadie quiere ofrecer una respuesta alternativa, el segundo desafiante (que está a la derecha del lector) toma la hoja de respuestas y lee en voz alta la respuesta correcta.

-El jugador que dijo la respuesta correcta se lleva la carta. Si alguno de los desafiantes dio una respuesta incorrecta, debe devolver al mazo una tarjeta que haya ganado antes (si tiene). Si nadie dio la respuesta correcta, la carta es vuelta a colocar en el mazo.

-El juego continúa, según decida el docente, hasta que termine la clase o se acabe el paquete de cartas.

-Cuando el juego termina, los jugadores anotan en la columna correspondiente al juego 1 de la hoja de puntos la cantidad de cartas que cada uno ha ganado. Si queda tiempo, vuelven a mezclar las cartas y juegan otra vez, hasta el final de la clase y anotan las cartas ganadas en el juego 2.

-Todos los alumnos deben jugar el juego al mismo tiempo. Mientras juegan, el docente debe circular entre los grupos para responder las preguntas de sus alumnos y asegurarse de que todos entiendan el procedimiento.

-Diez minutos antes de terminar la clase, el docente debe decir "Tiempo", para que sus alumnos dejen de jugar y cuenten sus cartas. Luego, pídeles que anoten sus nombres, sus equipos y sus puntos en la hoja de puntos correspondiente. Pídeles que sumen los puntos ganados en cada juego (si jugaron más de uno) y que llenen el total del día. Si los alumnos son mayores, pídeles que calculen sus propios puntos para el torneo. En una mesa de tres personas donde no hay empates, el ganador recibe 60 puntos, el segundo recibe 40 y el tercero recibe 20. Cuando todos hayan calculado sus puntos, pídale a un alumno que recoja las hojas de puntaje.

### **Calcular los puntajes de los equipos**

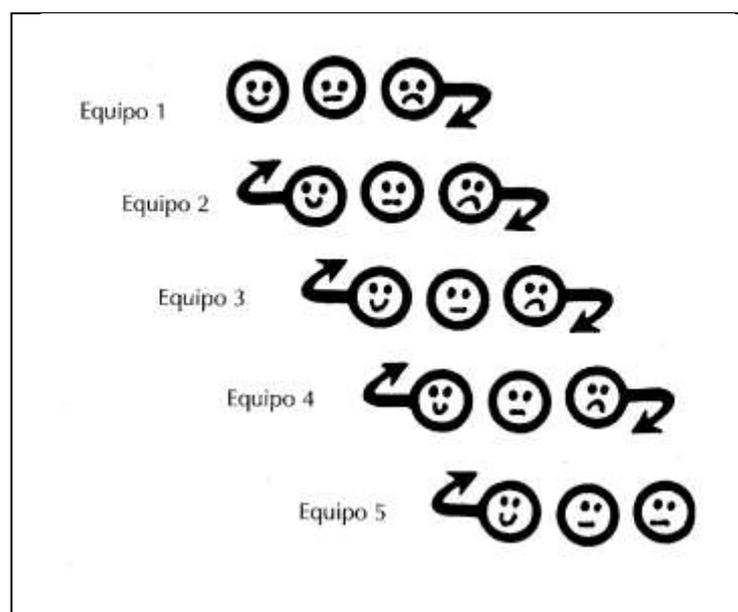
Tan pronto como pueda hacerlo, después del torneo, calcule los puntos de los equipos y prepara las gratificaciones.

Fecha: 23 de mayo			Fecha:			
Prueba:						
Alumno	Puntaje base	Puntaje de prueba	Puntos de superación	Alumno base	Puntaje de prueba	Puntos de superación
Sara A.	90					
Tomás B.	90					
Úrsula C.	90					
Daniela D.	85					
Eda E.	85					
Natasha F.	85					
Luis G.	80					
Jorge H.	80					
Edgardo I.	75					
Andrés J.	75					
María K.	70					
Santiago L.	62					
Antonio M.	65					
Carola N.	60					
Hernán S.	55					
Javier E.	55					

### Procedimiento “de pasaje”

-Debe hacerse el procedimiento de pasaje (o de reubicación de los alumnos en nuevas mesas de torneo) para preparar la clase para el siguiente torneo. Lo más sencillo es hacerlo cuando se están calculando los puntajes de los equipos.

-Para “pasar” alumnos de una mesa a otra, siga el procedimiento que presentamos a continuación.



1.- Identifique (en las hojas de puntaje del juego) a los jugadores que tuvieron los puntajes más altos y más bajos en cada mesa. En la hoja de asignación de mesas, haga un círculo alrededor del número de mesa de todos los jugadores que hayan obtenido el puntaje más alto en sus mesas. Si hubo empate en el primer puesto, lance una moneda para decidir qué número marcará con un círculo; no marque más de uno por mesa.

2.- Subraye los números de mesa de los alumnos que obtuvieron los puntajes más bajos. En este caso, nuevamente, si hubo empate en alguna mesa, lance una moneda para decidir cuál subrayar. No subraye más de uno por mesa.

3.- Deje todas las demás asignaciones de mesa como estaban, incluyendo los números para los alumnos ausentes.

4.- En la columna correspondiente al siguiente torneo, transfiera los números de esta forma: Si el número está rodeado por un círculo, redúzcalo en uno (4 se convierte en 3). Esto significa que el ganador de la mesa 4 competirá la próxima semana en la mesa 3, en la cual la competencia será más difícil. La única excepción es el 1, que permanecerá en la mesa 1, porque es la más alta. Si el número está subrayado, aumentelo en uno (4 se convierte en 5), excepto en la mesa más baja, en la que el jugador que obtuvo el puntaje más bajo permanecerá (por ejemplo, el 10 seguirá siendo 10). Esto significa que el jugador que haya obtenido el puntaje más bajo en cada mesa competirá la semana siguiente en una mesa en la que la competencia resultará menos difícil. Si el número no está marcado con un círculo ni subrayado, no lo cambie para el siguiente torneo; transfiera el mismo número.

### **Las calificaciones**

-TJE no produce automáticamente puntajes que se puedan usar para calcular las calificaciones individuales. Si esto representa para ti un inconveniente grave, puede recurrir a TELI junto con (o en lugar de) TJE.

-Para determinar las calificaciones individuales muchos docentes que usan TJE toman una prueba a mitad de trimestre y otra al final; otros prefieren hacer un cuestionario de evaluación después de cada torneo.

## MODELO APRENDIENDO JUNTOS

Diseñado por Roger T. Johnson y David W. Johnson (1965). Johnson y Johnson (1994) definen las características de este enfoque:

El enfoque de “Aprendiendo Juntos para el aprendizaje cooperativo” debería incluir los siguientes elementos:

- (a)** Los tipos de procedimientos de aprendizaje cooperativo se deberían utilizar de forma integrada. Estos tipos son el aprendizaje cooperativo formal, el aprendizaje cooperativo informal y los grupos de base cooperativos.
- (b)** Cada lección o actividad cooperativa debería incluir los componentes esenciales que hacen que la cooperación funcione, esto es, interdependencia positiva, interacción facilitadora cara a cara, responsabilidad individual, destrezas sociales y evaluación del funcionamiento del grupo.
- (c)** Las lecciones repetitivas y rutinarias así como las rutinas de clase deberían ser cooperativas (estructuras de aprendizaje cooperativas).
- (d)** La estructura organizativa de las escuelas debería cambiar de una estructura de producción masiva competitiva/individualista a una estructura cooperativa basada en equipos.

Según Johnson y Johnson (1994) hay que diferenciar entre:

- Aprendizaje cooperativo formal (“estudiantes que trabajan juntos, durante una clase o hasta varias semanas, para alcanzar metas de

aprendizaje compartidas y para completar tareas y deberes específicos”).

- Aprendizaje cooperativo informal (“estudiantes que trabajan juntos para alcanzar un objetivo conjunto de aprendizaje en grupos temporales que se crean para unos pocos minutos o para toda una clase”),
- Grupos de base cooperativos (“grupos de aprendizaje cooperativos, heterogéneos y de larga duración con miembros estables”)
- Estructuras de aprendizaje cooperativo (“procedimientos cooperativos normales para dirigir una lección genérica y manejar las rutinas de clase”).

**A partir de este esquema**, el profesor es quien debe ajustar el método a sus necesidades particulares. Esto hace de este enfoque un modelo flexible, una propuesta de reflexión y organización docente, que el profesor debe adaptar a su realidad. Evidentemente, esta misma flexibilidad es, al mismo tiempo, una fortaleza y una debilidad.

El profesor reflexivo encontrará en este modelo ideas válidas para desarrollar en su práctica docente, mientras que quien busque recetas fáciles de seguir no encontrará aquí las respuestas. Desde nuestra perspectiva, el trabajo de Johnson y Johnson nos permite establecer una reflexión general de gran utilidad para nuestros sistemas educativos, sin imponernos corsés prácticos que nos obliguen a modificar sustancialmente nuestra estructura escolar.

Johnson y Johnson (1994) concluyen, metafóricamente, que los profesores deben ser ingenieros respecto al aprendizaje cooperativo, no técnicos.

**Técnica**  
**“LA INVESTIGACIÓN GRUPAL”**

**I.- DATOS INFORMATIVOS:**

**Institución Educativa:** Escuela Profesional de Educación, FACHSE- UNPRG.

**Ciclo** : I (Especialidad de Ciencias Histórico-Sociales y Filosofía)

**Duración:** 6 horas pedagógicas

**Técnica** : Método de aprendizaje cooperativo: La investigación grupal.

**La investigación grupal (Sharan y Sharan, 1970)**

El método de especialización en la actividad más ampliamente investigado y exitoso es el de la Investigación Grupal, una forma de aprendizaje cooperativo que se remonta a la obra de John Dewey (1970); pero que ha sido refinada e investigada más recientemente por Shlomo Sharan, Yael Sharan y Rachel Hertz-Lazarowitz, en Israel.

La Investigación Grupal tiene sus orígenes en escritos filosóficos, éticos y psicológicos de los primeros años de este siglo. El primero de los partidarios prominentes de esta orientación educativa fue John Dewey, que consideraba que la cooperación en el aula era imprescindible para poder enfrentar los complejos problemas de la vida en democracia. El aula es una empresa cooperativa en la que docente y alumnos construyen el proceso de aprendizaje sobre una planificación común basada en sus respectivas experiencias, aptitudes y necesidades. Los alumnos son participantes activos en todos los aspectos de la vida escolar y toman decisiones que

determinan los objetivos hacia los cuales trabajan. El grupo proporciona el vehículo social adecuado para este proceso. La planificación grupal es un método para asegurar un máximo compromiso del alumno.

Este método de investigación cooperativa para el aprendizaje en el aula se basa en la premisa de que, tanto en lo social como en lo intelectual, el proceso de aprendizaje escolar incorpora los valores que pregona. Este método se sustenta en el constructivismo social, en el que el estudiante aprende más eficazmente cuando lo hace en forma cooperativa ya que el profesor por el hecho de ser experto en su disciplina hace su enseñanza como experto en la materia, lo que para el alumno puede no ser significativo por la forma en que el experto ve lo que está enseñando, por el contrario, los pares (estudiantes) son individuos que interpretan lo que escuchan y al comunicar este aprendizaje lo entienden ellos mismos y los que están alrededor de él.

No se puede poner en práctica la Investigación Grupal en un medio que no favorezca el diálogo interpersonal o que descuide la dimensión social-afectiva del aprendizaje en el aula. La interacción cooperativa y la comunicación entre compañeros se logran mejor en grupos pequeños, en los que el intercambio entre pares y la investigación cooperativa pueden sostenerse. El aspecto social-afectivo del grupo, su intercambio intelectual y el significado de la materia misma proporcionan las fuentes primarias de sentido para los esfuerzos de los alumnos por aprender.

## **PROCESO METODOLÓGICO**

### **a.- La adquisición de habilidades grupales.**

Para tener éxito en la puesta en práctica de la Investigación Grupal, hay que realizar cierto entrenamiento previo en las habilidades sociales y comunicativas. Según Davis Ausubel, en el enfoque sociocultural el aprendizaje tiene una interpretación audaz; es decir, sólo en un contexto social se logra aprendizaje significativo. De ello podemos inferir que no es el sistema cognitivo el que estructura significados, sino es la interacción social. En el intercambio social, se producen

representaciones inter-psicológicas que, eventualmente, se han de transformar en representaciones intra-psicológicas, siendo estas últimas, las estructuras psicológicas del sujeto. (Méndez, 2002).

- Esta etapa se suele llamar preparación del terreno o construcción de equipos.
- El docente y sus alumnos realizan una serie de actividades académicas y no académicas que establecen normas de conducta cooperativa para el aula: Prudencia, tolerancia de ideas, solidaridad, ayuda mutua.

#### **b.- Análisis, síntesis y solución de un problema:**

La Investigación Grupal es adecuada para proyectos de estudio integrados que se ocupen de la adquisición, el análisis y la síntesis de información para resolver un problema multifacético.

- La actividad académica debe permitir aportes diversos de los integrantes del grupo y no estar diseñada simplemente para obtener respuestas a preguntas fácticas (quién, qué, cuándo, etc.)
- La Investigación Grupal es ideal, por ejemplo, para enseñar sobre la historia y la cultura de un país o sobre la biología del bosque tropical; pero no es adecuada para enseñar a usar mapas o la tabla periódica de los elementos.
- En general, el docente diseña un tema global y luego los alumnos lo desglosan en subtemas, que surgen de sus propios conocimientos e intereses, así como del intercambio de ideas con sus compañeros.
- Para su investigación, los alumnos buscan la información en distintas fuentes, tanto en el aula como fuera de ella. Esas fuentes (libros, instituciones, personas) suelen ofrecer una gran diversidad de ideas, opiniones, datos, soluciones y perspectivas sobre el problema en estudio. Luego, los alumnos evalúan y sintetizan la información aportada por cada integrante del grupo para realizar un producto colectivo.

### **c.- Planificación cooperativa.**

Un aspecto central de la Investigación Grupal es la planificación cooperativa que hacen los alumnos.

Los integrantes del grupo planifican las diversas dimensiones y necesidades de su proyecto. Juntos, deciden qué quieren investigar para “resolver” el problema, qué recursos necesitan, quién hará cada cosa y cómo presentará su proyecto terminado ante la clase. Usualmente, la división del trabajo del grupo aumenta la interdependencia positiva entre sus integrantes.

### **d.- Las habilidades de planificación cooperativa**

Deben introducirse gradualmente en el aula y se las debe practicar en diversas situaciones antes de que la clase emprenda un proyecto de investigación en gran escala.

- Los docentes pueden realizar discusiones con toda la clase o con grupos pequeños en las que surjan ideas para llevar a cabo distintos aspectos de la actividad en el aula. Los alumnos pueden planificar actividades de corto plazo (que sólo duren una clase) o de largo plazo.
- Cualquier cosa puede ser adecuada para la planificación cooperativa, desde ponerle nombre a una mascota del aula hasta organizar un viaje de estudio o un grupo para el centro de estudiantes.

### **e.- El rol del docente**

En una clase en la que se realiza un proyecto de Investigación Grupal, el docente proporciona recursos y actúa como facilitador.

- Circula entre los grupos, verifica que estén trabajando bien y los ayuda con sus dificultades para la interacción grupal o en el desempeño de actividades específicas relacionadas con el proyecto.
- El papel del docente se aprende con el tiempo y con la práctica, al igual que el de los alumnos. Primero y principal, el docente debe actuar como modelo de las habilidades sociales y de comunicación que espera de sus alumnos.

- En el curso del día hay muchas oportunidades en las que puede asumir una variedad de roles de liderazgo; por ejemplo, en las discusiones con toda la clase o con los grupos pequeños. En esas discusiones debe actuar como modelo de diversas habilidades: escuchar, parafrasear, reaccionar airadamente, estimular a la participación, etc. Esas discusiones pueden servir para determinar los objetivos de aprendizaje de corto plazo y los medios para alcanzarlos.
- Sin duda, algunos temas del programa escolar pueden no ser aptos para la Investigación Grupal. Además, los subtemas escogidos por los alumnos para investigación no tienen por qué ser lo único que estudien sobre un tema específico. La investigación del subtema elegido por el alumno puede complementarse con enseñanza del docente de otros temas que considere importantes. Luego, se puede ampliar la unidad mediante enseñanza directa a toda la clase, enseñanza individualizada en centros especiales o cualquier combinación de métodos.

Estas actividades pueden presentarse antes, durante o después de que la clase realice su trabajo de Investigación Grupal. En una clase en la que se está estudiando la Primera Guerra Mundial (1914-1918), por ejemplo, el docente puede presentar explicaciones sobre la geografía y la historia europeas antes de la guerra y, luego, empezar una unidad de Investigación Grupal en la que los alumnos se centren en los temas que más les interesan.

## Tabla de auto-evaluación:

### SEGUIMIENTO DEL PLAN DE EQUIPO

**Fecha:**

**Nombre del Equipo:**

Alumno	¿Qué he hecho especialmente bien?	¿Qué debo mejorar?

### Componentes de la propuesta

Los componentes de la propuesta se describen en:

- a) **Realidad actual:** Esta propuesta se desarrolló en el contexto socio-pedagógico de los estudiantes del I ciclo de la especialidad de Ciencias histórico-sociales y Filosofía, de la Escuela Profesional de Educación, Fachse-UNPRG.
- b) **Prácticas pedagógicas:** Se detectó que los estudiantes del I ciclo de la especialidad de Ciencias histórico-sociales y Filosofía, tenían dificultades conceptuales y de práctica pedagógica en lo que significa el aprendizaje cooperativo, ya que los docentes utilizan la metodología tradicional caracterizada por el memorismo, el individualismo y no incluyen técnicas de aprendizaje cooperativo entre los estudiantes en el desarrollo de las sesiones de clase.
- c) **Diagnóstico del problema:** Los estudiantes del I ciclo de la especialidad de Ciencias histórico-sociales y Filosofía no desarrollan adecuadamente sus habilidades pro-sociales a través del proceso de enseñanza-aprendizaje. Muestran dificultades para desarrollar trabajos en equipo, y con ello la mejora de sus relaciones interpersonales.

d) **Teóricos:** Se utilizó los aportes de la teoría epistemológica del constructivismo social de Lev Vygotsky, del aprendizaje significativo de David Ausubel, así como de la teoría del aprendizaje cooperativo de Johnson y Johnson y de Robert Slavy.

Del constructivismo social y de los aportes de Johnson y Johnson y de Robert Slavy, se asumen los siguientes postulados sobre las estrategias didácticas:

- Constituyen un todo dinámico y busca contribuir a que cada estudiante desarrolle sus propios aprendizajes creando su propio conocimiento
- En la aplicación de las estrategias didácticas intervienen varios elementos que interactúan entre sí, tales como: Procesos cognitivos, actividades específicas, situaciones del contexto, recursos educativos, habilidades comunicativas, trabajo en equipo, valores morales, relaciones interpersonales.
- De la pedagogía sociocultural se derivan las siguientes nociones sobre las estrategias didácticas:
- Toman en consideración las características propias de cada estudiante, situaciones del entorno, propósitos específicos de la técnica, disposición de materiales educativos, etc.
- Los estudiantes emplean el lenguaje cooperativo, establecen relaciones sociales, manifiestan solidaridad a sus pares, etc.

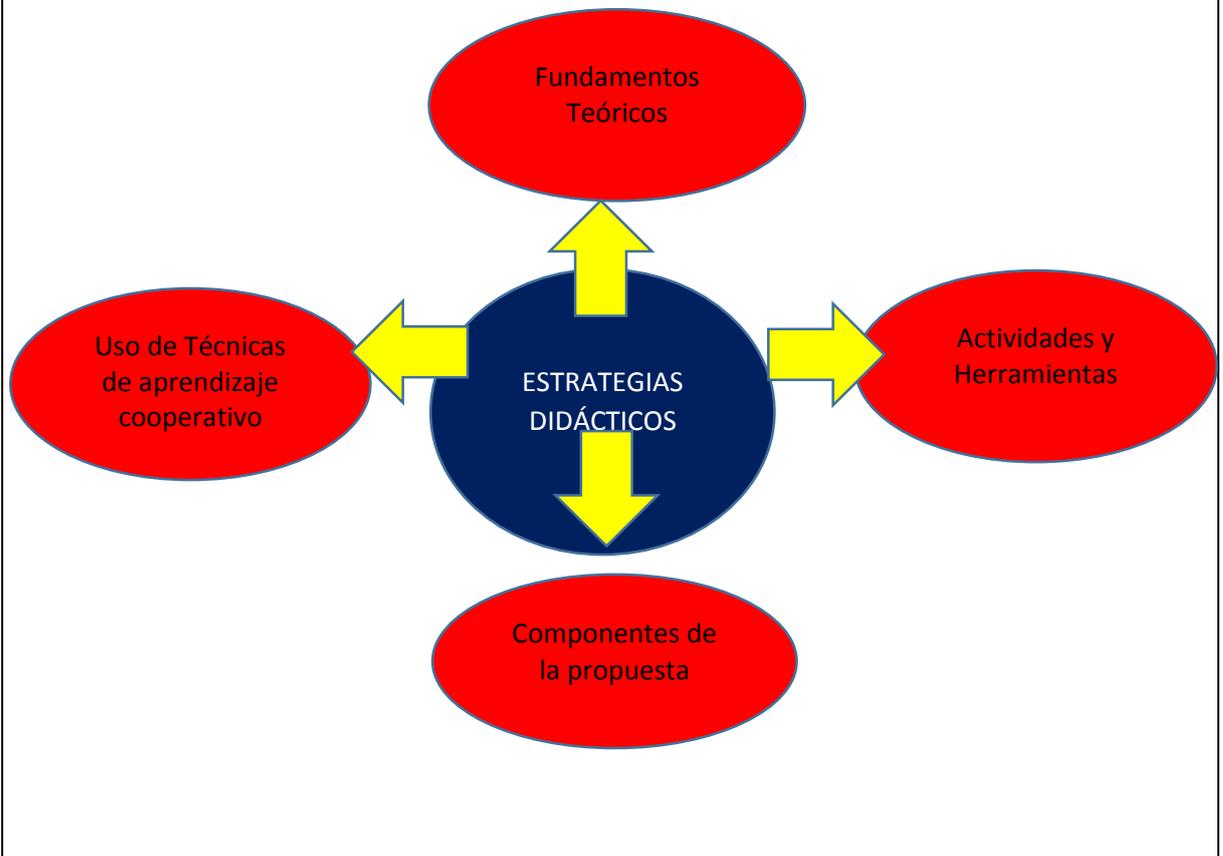
e) **Pedagógicos:** La secuencia didáctica giró en torno al desarrollo de los saberes previos del estudiante, como en los procesos pedagógicos planificados por el docente.

f) **Materiales educativos:** Plumones, papel sábana, colores, lápiz, borrador, entre otros, constituyéndose en medios conductores de aprendizajes significativos.

**Representación gráfica del modelado teórico de la propuesta**



## PROCESO DE APRENDIZAJE COOPERATIVO



## CONCLUSIONES

1.- El 47% de los estudiantes del I ciclo de la especialidad de Ciencias Histórico Sociales y filosofía no aplican el estilo de aprendizaje cooperativo, además suelen confundir el trabajo grupal por el de equipo o cooperativo. El 62% de los estudiantes considera que no es importante desarrollar el estilo de trabajo cooperativo. El 31% considera que este estilo de aprendizaje no se conoce mucho, consideran que se desconoce estos métodos y técnicas porque los docentes no lo fomentan ni desarrollan en clase. El 19% corrobora con lo anteriormente manifestado al decir que no se conoce mucho sobre ese estilo de aprendizaje. El 37% de los estudiantes encuestados manifiesta que en sus clases por lo general no se suele trabajar en forma cooperativa o de equipo.

2.- Los fundamentos teóricos de las estrategias didácticas se encuentran en diferentes niveles de uso de teorías, las teorías, las teorías correspondientes al campo de las ciencias de la educación; las teorías relacionadas directamente con los dos aspectos esenciales del problema que se estudia, los relacionados con el uso de estrategias didácticas en relación con el aprendizaje cooperativo.

3.- Después de haber realizado un diagnóstico de las estrategias utilizadas por los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus implicancias en el aprendizaje cooperativo en los estudiantes, se encontró que carecen de una cultura de trabajo y aprendizaje cooperativo; que no se toma en cuenta que la práctica de la cooperación implica una conjunción de esfuerzos, de acuerdos e interdependencia entre las personas; que predomina el individualismo en las prácticas de aprendizaje; que no se reflexiona acerca de que en los tiempos actuales cada vez es más necesario enfrentarse a los problemas, retos y objetivos educativos de forma conjunta.

4.- Se han diseñar estrategias didácticas sustentadas en el constructivismo social de Lev Vygotsky, en el aprendizaje significativo de David Ausubel, en la teoría del aprendizaje cooperativo de Johnson y Johnson, y en la teoría del aprendizaje cooperativo de Robert Slavin para mejorar el aprendizaje cooperativo en los estudiantes del I ciclo de la especialidad de Histórico Sociales y Filosofía de la Escuela Profesional de Educación, de la FACHSE-UNPRG

## RECOMENDACIONES

1. Realizar nuevas investigaciones para contribuir al entendimiento de los problemas de aprendizaje a que se enfrentan los estudiantes del I ciclo de la especialidad de Histórico Sociales y Filosofía de la Escuela Profesional de Educación de la Facultad de Ciencias Histórico-Sociales y Educación de la UNPRG- Lambayeque.
2. Es conveniente comprometer la participación institucional, comprendida entre los docentes, directivos y agentes educativos en general en el desarrollo y mejora de la propuesta.
3. Capacitar a los docentes en técnicas de aprendizaje cooperativo que complementados con un basamento teórico constituyen una contribución a la eficiencia y eficacia del aprendizaje colectivo. El docente para lograr un aprendizaje significativo debe planificar y organizar tanto el material que debe aprenderse como el sujeto que debe aprenderlo de tal manera que cumplan con ciertas condiciones.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, Novak y Hanesian (1978) *Formas de aprendizaje significativo según la Teoría de la Asimilación de Ausubel*. Citados por Pozo, 2010, (p.218)
- Aparicio M. (2013) *Método técnicas y estrategias*. Consultado el 27 de julio del 2016, de la base de datos <https://maestriasutec.wordpress.com/3-5-metodos-tecnicas-y-estrategias/>
- Beltrán, J. (1993) *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (2001) *La construcción social de la realidad*. Madrid: Amorrortu Editores
- Bruning, R. H.; Schraw, G. J. y Ronning, R. R. (2002) *Psicología cognitiva e instrucción*. Madrid: Alianza Editorial.
- Carretero, Mario. (1997) *Desarrollo cognitivo y Aprendizaje". Constructivismo y educación en: Carretero, Mario*. Progreso. México.
- Coll, C. (2001) *Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Comisión Europea (2004) *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida*. Madrid: Dirección General de Educación y Cultura.
- Colomina, R., y Onrubia, J. (2001) *Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos*. Madrid: Alianza Editorial
- Díaz - Aguado, M<sup>a</sup> J, (2003) *Aprendizaje cooperativo y educación multicultural*. Madrid: Pirámide.
- David W. Johnson - Roger T. Johnson Edythe J. Holubec. (1999) *El aprendizaje*

- cooperativo en el aula*. Editorial Paidós SAICF, Buenos Aires.
- Echeita; G. (1995) *El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje*. Madrid: Pirámide
- Flavell, J. H. (1985) *El Desarrollo Cognitivo*. (Nueva Edición Revisada), Madrid, Visor.
- Gálvez, S 2013 *Métodos y Técnicas de aprendizaje*, 5ta edición, Cajamarca: Valeria.
- Huarca, L. y otros. 2006 *Taller de Estrategias Pedagógicas*, 1era edición, Lima: UNE.
- Jhonson, D, Jhonson, R. Y Hulebec, E.J. (1994) *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Paidós, 1999
- Lobato, C. (1998) *El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en secundaria*. Bilbao: Euska Erico Unibersitatea.
- Monereo, C. y Duran, D. (2003) *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.
- Morán, J. 2014 *Vademécum Docente*, 1era edición, Huancayo Soluciones Gráficas S.A.C.
- Novak, J. D. (1998) *Conocimiento y aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Nuthall, G. (2000) *El razonamiento y el aprendizaje del alumno en el aula*. En B. J. Biddle, T. L. Good y I. F. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores*. Barcelona: Paidós.
- Ovejero, A. (1990) *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.

- Pons, R. M. y Serrano, J. M. (2011). *La adquisición del conocimiento: Una perspectiva cognitiva en el dominio de las ciencias*. Educatio Siglo XXI.
- Potter, J. (1998). *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Pozo, I. (2005) *Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pérez Sancho, C. (2003) *Cómo desarrollar habilidades sociales mediante el aprendizaje cooperativo*. Aula de Innovación educativa, 125, 63-67
- Pujolas, P. (2001) *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga: Aljibe.
- Pujolas, P.; Maset, P. (2003) *Aprendizaje entre alumnos diferentes. Los equipos cooperativos*. Barcelona: Eumo
- Serrano, J. y Gonzáles-Herrero, E. (1996) *Cooperar para aprender. ¿Cómo implementar el aprendizaje cooperativo en el aula?*. Murcia: D.M.
- Sharan, S. (1994) *Métodos cooperativos de estudio*. Londres: Praeger
- Slavin, R. (1995) *Estudio cooperativo*. Massachusetts: Allyn y Bacon
- Slavin, R. (1996) *Aprendizaje cooperativo*. Buenos Aires:
- Serrano, José Manuel; Pons Parra, R. (2011) *El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación*; Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 13, Núm.1, 2011; Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación; Universidad de Murcia; Campus Universitario de Espinardo, Murcia, España.

Salomon, G. (2001) *No hay distribución sin la cognición de los individuos. Un enfoque interactivo dinámico*. En G. Salomon (Comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu

Serrano, J. M. (2003) *Psicología de la Instrucción*, Vol. I: Historia, Concepto, Objeto y Método. Murcia: Editor.

Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2008) *La concepción constructivista de la instrucción: Hacia un replanteamiento del triángulo interactivo*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 38.

Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). *El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*,

Ticona, David 2004 *Estrategias de Aprendizaje*, Lima: Magister.

Tolchinsky, L. (1994) *Constructivismo en educación. II Seminario sobre Constructivismo y Educación*. Puerto de la Cruz: Universidad de La Laguna.

Vygotsky, L. S. (1985) *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, Pléyade, 1985.

Velazco y Mosquera (2010) *Manual de estrategias didácticas*. Murcia: Editor.

#### Linkografía

AA.VV (1992) *El trabajo en grupo*” *Aula de Innovación Educativa*, 9, 5- 44

AA.VV (1997) “Colaborar para aprender” *Cuadernos de Pedagogía*, 255,

49-79. AA.VV (1997) “Cooperación y diversidad” *Cuadernos de*

*Pedagogía*, 263, 43-72 AA.VV (1997) “Aprendizaje cooperativo” *Aula de*

*Innovación Educativa*, 59, 41-53 AA.VV. (2005) “El cómo, el por qué y el

para qué del aprendizaje cooperativo” *Cuadernos de Pedagogía*, 345, 51-