



**UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO FACULTAD DE
CIENCIAS HISTORICO SOCIALES Y EDUCACIÓN UNIDAD DE
POSGRADO
PROGRAMA DE MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**



**EL TRABAJO COOPERATIVO Y EL APRENDIZAJE
SIGNIFICATIVO EN EL INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR
TECNOLÓGICO SANTA ROSA DE SAN JUAN DE
LURIGANCHO, 2016**

TESIS

**PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN
INVESTIGACION Y DOCENCIA**

AUTORES:

**Br. RAQUEL DIGNA ROBLES SAAVEDRA
Br. ELEODORO SOCRATES PACCHIONE BAILON**

**LAMBAYEQUE – PERÚ
2019**

**EL TRABAJO COOPERATIVO Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EL
INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR TECNOLÓGICO SANTA ROSA DE
SAN JUAN DE LURIGANCHO, 2016**

Br. RAQUEL DIGNA ROBLES SAAVEDRA

AUTORA

Br. ELEODORO SÓCRATES PACCHIONI BAILÓN

AUTOR

Dr. JOSE MAQUEN CASTRO
ASESOR

APROBADO POR:

Dr. MANUEL BANCES ACOSTA
PRESIDENTE DEL JURADO

Dra. LAURA ALTAMIRANO DELGADO
SECRETARIO DEL JURADO

M.Sc. MARTHA RIOS RODRIGUEZ
VOCAL DEL JURADO

INDICE

RESUMEN	7
ABSTRACT.....	9
INTRODUCCIÓN	10
CAPITULO I- MARCO TEÓRICO.....	13
1.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	13
1.2. BASES TEÓRICAS	17
1.2.1. Definición de Trabajo cooperativo	17
1.2.2. Características del trabajo colaborativo	18
1.2.3. Efectos del trabajo cooperativo	19
1.2.4. Elementos que dificultan y facilitan el trabajo colaborativo.	20
1.2.5. Dimensiones de trabajo colaborativo	21
1.2.6. Definición de Aprendizaje.....	22
1.2.7. Definición de Aprendizaje Significativo	23
1.2.8. Finalidad del aprendizaje significativo.....	24
1.2.9. Teorías que fundamentan el aprendizaje significativo.....	25
1.2.10. Factores en el aprendizaje significativo	26
1.2.11. Tipos de Aprendizaje Significativo	27
1.2.12. Condiciones del Aprendizaje Significativo	29
1.2.13. Dimensiones del aprendizaje Significativo	33
CAPITULO II- ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO.....	39
2.1. UBICACIÓN.....	39
2.2. SURGIMIENTO DEL PROBLEMA.....	41
2.3. MANIFESTACIONES Y CARACTERISTICAS DEL PROBLEMA.....	43
2.4. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION.....	46
2.4.1. Tipo, diseño y nivel de la Investigación	46
2.4.2. Población y Muestra	47
2.4.3. Materiales, Técnicas e instrumentos de Recolección de Datos.....	48
2.4.4. Métodos y procesamiento para la recolección de datos	49
2.5. VARIABLES.....	49
2.5.1. Variable: Independiente	49

2.5.2. Variable: Dependiente.....	49
2.5.3. Operacionalización de Variables	50
CAPITULO III. RESULTADOS MODELO TEORICO Y PROPUESTA.....	51
3.1. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	51
3.1.1. Análisis descriptivo de las variables y dimensiones	51
3.1.2. Contrastación de las hipótesis	63
3.2. PRESENTACIÓN DEL MODELO TEÓRICO Y PROPUESTA.....	73
CONCLUSIONES.....	84
RECOMENDACIONES.....	86
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	87

DEDICATORIA:

A Dios por haberme dado salud,
fortaleza y sabiduría en todo
momento.

A nuestra familia, gracias por su amor
y apoyo.

A quienes apoyaron directa o
indirectamente en la realización de esta
investigación.

AGRADECIMIENTO

A la Escuela de Posgrado de la Universidad Pedro Ruíz Gallo por darnos la oportunidad de adquirir conocimientos que nos ayuden en nuestro desempeño profesional y personal.

A los docentes y alumnos del Instituto Superior Tecnológico Santa Rosa, quienes nos brindaron todas las facilidades para llevar a cabo la investigación.

RESUMEN

Actualmente, los sistemas educativos de educación superior han sido impactados por exigencias propias del avance científico, tecnológico y social del milenio. En este sentido, es indispensable acercarse en profundidad a los institutos para describir e interpretar los procesos de aprendizaje que emplean sus estudiantes, que les permiten aprender y, con esa base, generar una visión amplia y profunda de los fenómenos cognitivos, afectivos, emocionales y sociales que permitan reconstruir la visión del aprendizaje a las exigencias del milenio.

Hoy en día sabemos que el aprendizaje significativo es más relacional es decir social. De acuerdo con Perkins (2003), muy pocas personas aprenden completamente solas, para que el aprendizaje sea significativo tiene que ser exteriorizado y compartido con otros. El autor antes mencionado indica que se puede desarrollar una inteligencia colectiva por medio de la labor de diferentes equipos de trabajo, el nivel de este tipo de inteligencian dependerá de la forma en que los integrantes del grupo colaboran con sus conocimientos, experiencias y actitudes a través de un trabajo cooperativo.

De esta manera, el problema de la presente investigación radica en conocer la relación existente entre el trabajo cooperativo y el aprendizaje significativo de los estudiantes en el Instituto de Educación Superior Tecnológico Santa Rosa de San Juan de Lurigancho con el fin de determinar sí en esta forma de trabajo trae excelentes resultados. Motivo por el cual se fijó aprender en grupo como objetivo principal establecer la relación que existe entre el trabajo cooperativo y el aprendizaje significativo de los estudiantes en el Instituto de Educación Superior Tecnológico Santa Rosa de San Juan de Lurigancho, 2016. La idea a defender es que existe una relación significativa entre la aplicación del trabajo cooperativo y el aprendizaje significativo.

El estudio responde al enfoque cuantitativo de tipo correlacional que se pretendió determinar la posible relación entre dos variables importantes y de interés en una muestra representativa del Instituto de Educación Superior Tecnológico Santa Rosa. Tanto el cuestionario sobre trabajo cooperativo y el aprendizaje significativo fueron aplicados con una muestra de 196 estudiantes sin criterios de exclusión.

Los resultados obtenidos establecieron una correlación significativa moderada entre las variables “trabajo cooperativo” y el “aprendizaje significativo”.

Palabras clave: Trabajo cooperativo, aprendizaje significativo, institutos.

ABSTRACT

Currently, the upper educational systems have been impacted by specific requirements of scientific, technological and social progress of the millennium. In this sense, it is essential to approach to colleges to describe and interpret the learning processes that use students, allowing them to learn and, on that basis, to generate a broader and deeper insight into the cognitive, affective, emotional phenomena and to rebuild their social view of learning to the demands of the millennium.

Today we know that meaningful learning is more relational, it is social. According to Perkins in 2003 very few people learn completely alone, so that learning is meaningful has to be externalized and shared with others. The before author indicates that a collective intelligence can be developed through the work of different work teams, the level of this type of intelligence will depend on the way in which the members of the group collaborate with their knowledge, experiences and attitudes to through a cooperative work.

In this way, the problem of this research is to know the relationship between the cooperative work and meaningful learning of the students in the Institute of education Superior technological Santa Rosa in San Juan de Lurigancho what It denotes that you should insist on this form of work since it brings excellent results. So is has as main objective the relationship that exists between the cooperative work and meaningful learning of the students in the Institute of education Superior technological Santa Rosa in San Juan de Lurigancho, 2016. The idea to defend is that there is a significant relationship between the application of cooperative work and meaningful learning.

The study responds to the quantitative approach correlation type that was intended to determine the possible relationship between two important variables and interest in a representative sample of the Institute of higher education technological Santa Rosa. Both the questionnaire on cooperative work and meaningful learning were applied with a sample of 196 students without exclusion criteria. The results establish a significant correlation moderate among the variables.

Key words: Cooperative work, significant learning English, Colleges.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación trata de analizar la situación educativa actual con respecto al trabajo cooperativo y las transformaciones pedagógicas consecuentes en el aprendizaje significativo, explora los roles del docente y estudiante. Teniendo en cuenta la evidente necesidad del uso de este método en los nuevos modelos de enseñanza- aprendizaje, se plantea la posición del docente y su concienciación ante estos recursos. En este mismo sentido también analiza las perspectivas que tienen los estudiantes del Instituto Superior Tecnológico Santa Rosa con respecto al uso del trabajo cooperativo en clase y reflexionar sobre las ventajas que ofrece en el proceso de aprendizaje significativo.

Así mismo esta investigación en sus resultados contribuye a la adecuada toma de decisiones sobre la aplicación del trabajo en equipo y su beneficio dentro de una metodología constructivista de enseñanza- aprendizaje facilitando el diálogo y el debate grupal, posibilita la participación de todos los alumnos, teniendo un importante rol en la socialización porque ayuda a conocer mejor a los compañeros de clase y sus visiones sobre diferentes temas.

Gracias al trabajo cooperativo se pueden alcanzar mejores resultados en cuanto al producto final y la reflexión sobre los errores. En resumen, el uso del trabajo cooperativo genera un aprendizaje más centrado en el alumno, donde este se convierte en un participante activo de su proceso aprendizaje rompiendo así con el patrón clásico del estudiante pasivo y receptor de información. En este camino, el profesor ejercerá el rol de facilitador y acompañante, cuya tarea fundamental consiste en guiar y ayudar a sus alumnos para que sean capaces de construir conocimientos.

El objetivo general que se plantea en la investigación es establecer la relación que existe entre el trabajo cooperativo y el aprendizaje significativo en el Instituto de Educación Superior Tecnológico Santa Rosa de San Juan de Lurigancho.

Los objetivos específicos propuestos son:

Establecer de qué forma la aplicación del trabajo cooperativo se relaciona en el logro de la motivación de los estudiantes del Instituto de Educación Superior Tecnológico Santa Rosa de San Juan de Lurigancho.

Establecer la relación que existe entre el trabajo cooperativo en su dimensión interdependencia positiva y el aprendizaje significativo de los estudiantes en el Instituto de Educación Superior Tecnológico Santa Rosa de San Juan de Lurigancho, 2016.

Establecer la relación que existe entre el trabajo cooperativo en su dimensión responsabilidad y el aprendizaje significativo de los estudiantes en el Instituto de Educación Superior Tecnológico Santa Rosa de San Juan de Lurigancho, 2016.

Establecer la relación que existe entre el trabajo cooperativo en su dimensión interacción y el aprendizaje significativo de los estudiantes en el Instituto de Educación Superior Tecnológico Santa Rosa de San Juan de Lurigancho, 2016.

Establecer la relación que existe entre el trabajo cooperativo en su dimensión gestión interna del equipo y el aprendizaje significativo de los estudiantes en el Instituto de Educación Superior Tecnológico Santa Rosa de San Juan de Lurigancho, 2016.

Establecer la relación que existe entre el trabajo cooperativo en su dimensión evaluación del equipo y el aprendizaje significativo de los estudiantes en el Instituto de Educación Superior Tecnológico Santa Rosa de San Juan de Lurigancho, 2016.

El planteamiento de la hipótesis a demostrar queda de la siguiente manera: Existe relación significativa entre el trabajo cooperativo y el aprendizaje significativo de los estudiantes en el Instituto de Educación Superior Tecnológico Santa Rosa de San Juan de Lurigancho, 2016.

Además, para una mejor comprensión, el presente trabajo está estructurado en capítulos:

En el primer capítulo se realiza una descripción exploratoria del objeto de estudio que pretende tomar el primer contacto con la problemática abordada mencionándose además la metodología de investigación, caracterización de las variables y de la muestra seleccionada para la aplicación de los distintos cuestionarios.

El segundo capítulo pretende profundizar el marco teórico conceptual del contexto general del trabajo.

El tercer capítulo recoge y describe tanto los resultados de la primera fase como los de la fase de profundización corroboradas según el programa estadístico SPSS, además se realiza la presentación del modelo teórico

Finalmente se describen con las conclusiones finales, las recomendaciones, bibliografía y anexos.

CAPITULO I- MARCO TEÓRICO

1.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Sánchez (2012) en su tesis:” *La Influencia Del Trabajo Cooperativo En El Aprendizaje Del Área De Economía En La Enseñanza Secundaria*” de la Universidad de Valladolid para optar el grado de doctor, indica:

Que su estudio plantea, desarrolla y evalúa los resultados y logros de aplicar una metodología cooperativa en el aprendizaje de nociones económico-empresariales y en la adquisición de las competencias básicas. El plan de intervención y trabajo cooperativo se ha aplicado en cuatro grupos de estudiantes durante el segundo trimestre escolar, buscando comparar sus resultados con los obtenidos con una metodología expositiva tradicional.

El análisis de los datos obtenidos arroja unos resultados que permiten establecer una mejora en el aprendizaje de los contenidos económicos, especialmente en la enseñanza obligatoria, debido a las técnicas cooperativas empleadas y a la combinación de estas con un aprendizaje basado en un proyecto empresarial simulado. Los contenidos procedimentales son dominados con mayor calidad y permanencia que los conceptuales fruto del cambio metodológico. Los resultados académicos han mejorado, por término medio, en todos los casos con el nuevo método y ha supuesto una mejora real de las calificaciones en dos tercios del alumnado.

Concluye que, el método cooperativo se erige como fórmula eficaz para el aprendizaje de contenidos económicos, pero sobre todo constituye una herramienta fundamental para dotar al alumnado de habilidades sociales que, de otro modo, apenas ejercitaría.

Rodríguez (2012) en sus tesis: “La percepción del trabajo colaborativo en la gestión curricular de profesores de educación regular y educación especial en programas de integración escolar de la Comuna de Tomé indica:

Buscó develar la percepción sobre el trabajo colaborativo en la gestión curricular que tienen los profesores de educación regular y educación especial/diferencial.

Es un estudio cualitativo exploratorio. La muestra se realizó con profesores de escuelas básicas de la comuna de Tomé. Se realizaron entrevistas semiestructuradas que fueron analizadas mediante la técnica de análisis sociológico del discurso.

En sus conclusiones indica que respondiendo a la pregunta de investigación, los docentes perciben con diferentes matices el trabajo colaborativo que realizan, desde la ausencia hasta una práctica incipiente de co-enseñanza, a partir de la cual se ha podido elaborar una interpretación comprensiva general de los discursos e identificar ciertos elementos culturales y sociales comunes que están detrás de ellos, en particular la presencia del enfoque médico rehabilitador de la educación especial, la concepción de una separación de ámbitos entre la educación regular y especial, la presencia de un problema de cohesión social en las escuelas y la generación por parte de las escuelas de una docencia centrada en el trabajo individual.

Del análisis sociológico resalto los elementos culturales y sociales que se han podido desprender de la percepción de los sujetos. La persistencia de concepciones culturales desfavorables para la co-enseñanza, como el enfoque médico-rehabilitador de la educación especial, la visión separada entre la educación especial y regular y la cultura de trabajo pedagógico aislado, y por otro lado el hallazgo de un problema de cohesión social al interior de las escuelas, indican que estos aspectos deben considerarse al momento de diseñar e implementar políticas públicas en educación, de manera de promover no sólo cambios en las prácticas, sino también en la cultura escolar y las relaciones sociales que se desarrollan en las escuelas

García (2011) en su tesis *“El concepto de aprendizaje significativo en la teoría de David Ausubel y Joseph Novak. La construcción del concepto mediante un modelo de conocimiento.”*; para optar el grado de licenciada en Educación en la Universidad Autónoma de Morelos – México, llegó a las siguientes conclusiones: a sus 48 años de vigencia la teoría del aprendizaje significativo sigue siendo incomprendida y desconocida por aquellos que se dedican a la enseñanza escolar.

Actualmente se ha formado un discurso trivial del concepto de aprendizaje significativo, la razón principal se da porque este concepto aparentemente es sencillo y simple pero implica una gran complejidad. Se habla que debe llevarse a cabo en el aula de clases sin entender realmente la teoría, las condiciones y los principios que exige el aprendizaje significativo. Para promover el aprendizaje significativo es necesario aprender significativamente lo que este implica y así tratar de desarrollarlo en las escuelas.

En la investigación se ha estudiado las propuestas y concepciones de David Ausubel y Joseph Novak en torno al aprendizaje significativo lo cual ha ayudado a crear una propia concepción de este. Considera que en una forma simple el aprendizaje significativo es atribuirle significado a todo aquello que se aprende en la vida. También cree que el aprendizaje significativo es una construcción de conocimiento a partir de la asimilación o comprensión de significados que una persona obtiene a partir de sus experiencias idiosincráticas. Requiere de la existencia de conocimientos previos, material significativo y una actitud significativa para aprender.

El principal factor determinante en el aprendizaje significativo es la existencia del conocimiento previo adecuado en la estructura cognitiva. Este conocimiento es también conocido como idea anclaje, experiencia previa. La teoría del aprendizaje significativo tiene un gran valor explicativo ya que describe los procesos psicológicos que se desarrollan al aprender, los tipos de aprendizaje que pueden ocurrir, las condiciones y principios necesarios para aprender. A comparación de otras teorías, la teoría del aprendizaje significativo es una teoría que integra todo el proceso de aprendizaje, lo cual implica que esta teoría propone principios que se llevan a cabo en procesos psicológicos pero también que pueden aplicarse a las cuestiones de instrucción o de enseñanza.

Ruíz (2010) en su tesis *“El concepto de aprendizaje significativo en la teoría de David Ausubel y Joseph Novak. La construcción del concepto mediante un modelo de conocimiento.”*, realizado en la Universidad Nacional de Autónoma del Estado de Morelos expone que : desde el mundo académico, y específicamente en el ámbito de la comunicación, no podemos desaprovechar la oportunidad que estas nuevas tecnologías nos ofrecen para actualizar nuestros programas docentes, y asumir el reto de formar una nueva generación de comunicadores y periodistas que están abocados a compartir el papel de constructores de la realidad social con una legión de periodistas ciudadanos. De esta convivencia debe surgir una información de mayor calidad, pluralidad y diversidad. En definitiva, debemos plantearnos un futuro en el que la actual generación joven no va a alcanzar ese punto de madurez en el que generaciones anteriores empezaban a requerir información y por tanto se convertían en compradores de periódicos y consumidores de programas informativos. Esta nueva generación va a demandar esa información, pero la va a buscar, no en los medios tradicionales, sino dentro de la Red, y probablemente, y a tenor de los resultados en torno a la pregunta de procedencia de entrada a los blogs, no establecerá la frontera que aún hoy está vigente entre medios de comunicación tradicionales y medios de comunicación sociales, simplemente tratará de satisfacer sus necesidades informativas sin conceder una importancia decisiva a la autoría de la información, dado que ya habrá establecido de un modo natural su círculo de confianza.

Cobo (2009) en su tesis, *“Una propuesta para el aprendizaje significativo de los estudiantes de la escuela San José La Salle, de la ciudad de Guayaquil”* realizado en la Universidad Andina Simón Bolívar- Sede Ecuador para optar el grado de doctor, indica en sus conclusiones: que: la enseñanza expositiva sigue siendo un recurso ampliamente utilizado por los docentes del mundo entero, porque les permite enseñar grandes cantidades de corpus de conocimiento y porque constituye una estrategia necesaria para grupos numerosos de alumnos, con quienes las posibilidades de interacción se ven seriamente disminuidas.

Por esta razón es importante influir deliberadamente en la estructura cognitiva para maximizar el aprendizaje y la retención de carácter significativo, lo cual requiere, indefectiblemente que los docentes le den significatividad a los contenidos de enseñanza aprendizaje.

La investigación realizada ha permitido determinar que la falta de seguimiento, retroalimentación y acompañamiento en las capacitaciones docentes ha influido en la no apropiación, de parte de los maestros, de las nuevas innovaciones educativas que ha pretendido implementar esta escuela. Ello ha contribuido a que los docentes sigan enseñando de manera arbitraria y literal, atendiendo más a la cantidad de contenidos que a la significatividad de los mismos; lo cual produce una insatisfacción, por parte de los estudiantes y padres de familia, porque los educandos no aprenden de manera significativa, es decir no relacionan las nuevas ideas que les transmiten sus docentes con las ideas de anclaje que ellos poseen. Los docentes no han descubierto, en las capacitaciones que han recibido, la significatividad de los contenidos y a causa de ello, los transmiten de manera literal y mecánica.

1.2. BASES TEÓRICAS

Las bases teóricas de la presente investigación están dirigidas a esclarecer las conceptualizaciones que tengan mayor relación con las variables del estudio, el mismo que se expone a continuación.

1.2.1. Definición de Trabajo cooperativo

Echeita (2008, p.45) utiliza el concepto de trabajo colaborativo al referirse a la estrategia de redes de cooperación y apoyo mutuo al interior de la comunidad educativa de esta hacia el exterior.

Antúnez (1999, p.95) explica el trabajo colaborativo enfatizando la conjunción de acciones para el logro de objetivos comunes.

Stuart et al. (2006) usan los conceptos de enseñanza cooperativa (en inglés, cooperative teaching), co-enseñanza (en inglés, co-teaching) y enseñanza colaborativa (en inglés, collaborative teaching), definiéndolos como “el proceso por el cual un profesor general y un profesor especial enseñan juntos en una clase inclusiva” (p. 14).

En este sentido, sintetizando, se puede definir el trabajo colaborativo como una estrategia curricular para responder a la diversidad en el aula, en la cual se forman equipos de trabajo integrados por diversos profesionales, distinta al modelo de consulta, que colaboran en torno a una meta común en la planificación, implementación y evaluación de los aprendizajes y apoyos de los estudiantes.

1.2.2. Características del trabajo colaborativo

Mencionan Gutkin y Curtis (1990) seis características fundamentales del trabajo colaborativo:

a.-La colaboración es un modelo de servicios indirectos a los alumnos, donde los educadores cooperan para intervenir y mejorar los ambientes naturales de aprendizaje, como la clase y el hogar, diferente a los servicios directos dados al remitir al alumno a un especialista. Este modelo requiere constantes ajustes y refuerzos.

b.- La relación colaborativa, implica el desarrollo de un comportamiento interpersonal de relaciones positivas, de confianza, compañerismo, horizontales, no verticales ni de subordinación entre los colaboradores. Algunas conductas específicas como saber escuchar, aclarar problemas y sugerir alternativas son consideradas fundamentales. Estas funciones no dependen de los títulos o cargos de los colaboradores, sino de sus características personales. Además, se recomienda no limitar exclusivamente a los maestros a sus funciones.

c.-El carácter voluntario de la colaboración, que significa el derecho a aceptar o rechazar las ideas que surjan del trabajo colaborativo, ya que las ideas no se imponen. Por tanto, el profesor responsable de la clase tiene siempre la decisión final respecto a las adaptaciones a realizar.

d.- Todos los colaboradores deben tener un rol activo, comprometido y motivado, en especial los profesores, no existiendo sujetos pasivos que sólo reciben ideas.

e.- La colaboración, persigue la resolución de los problemas de rendimiento o de conducta de los estudiantes y especialmente la prevención de estos en todos los estudiantes.

f.-. El establecimiento de un diálogo abierto, que sustente relaciones de confianza y confidencialidad es fundamental para una exitosa colaboración

1.2.3.Efectos del trabajo cooperativo

Suárez (2009), Los efectos positivos del trabajo cooperativo para el aprendizaje del alumnado frente a otro tipo de organización de actividades de aula (competitiva o individualista) ha sido ampliamente descrito en distintas investigaciones a lo largo de las últimas décadas.

Por una parte se constata de una manera muy reiterada los efectos positivos de las estructuras cooperativas con respecto a las de carácter competitivo o individualista. Tomando como referencia los estudios de Johnson y colaboradores (1999) y Slavin (1999) señala en este sentido tres dimensiones esenciales en las que la práctica del aprendizaje cooperativo puede incidir de manera altamente satisfactoria para el alumnado que trabaja cooperativamente:

• Incremento del rendimiento académico:

La mayoría de los trabajos realizados ponen de manifiesto que aprender de forma cooperativa produce un incremento significativo en el rendimiento de todos y cada uno de los participantes, en comparación con otros grupos que siguen aprendiendo de una forma individualista o competitiva. Es evidente que si hay una responsabilidad y un compromiso de todos para conseguir el logro del equipo tendremos que implicarnos más en la tarea y aumentaremos nuestro esfuerzo individual.

• **A nivel de relaciones interpersonales:**

El aprendizaje cooperativo favorece un tipo de relaciones más positivas entre el alumnado, puesto que la idea de la que se parte es la de aceptación de la diferencia como ayuda en el logro de los objetivos, tanto personales como del equipo en su conjunto.

• **A nivel intrapersonal:**

Las interacciones cooperativas fortalecen la autoestima de los participantes, puesto que se favorecen sentimientos de confianza hacia la tarea realizada, al ser ésta tan importante y necesaria como la de cualquier otro miembro del equipo. De esta forma se contribuye a un mejor bienestar emocional general del alumnado, pues se autopercebe como alguien digno y valioso desde sus propias capacidades y posibilidades.

1.2.4. Elementos que dificultan y facilitan el trabajo colaborativo.

(Araneda , 2008, p.33)indica que respecto a los elementos que dificultan el trabajo colaborativo , se indican factores organizacionales como la falta de tiempo y espacios para planificar e implementar los programas de los estudiantes , las dificultades de coordinación entre los docentes ,la sobrecarga de trabajo de los profesores (Stuart et al., 2006), la falta de apoyo por parte de la administración, especialmente los directores, y la poca comprensión que los directores tienen respecto a la colaboración entre docentes .

Entre los factores individuales que dificultan el trabajo colaborativo se hallan la existencia de actitudes y creencias individuales desfavorables a la colaboración, como desmotivación para el trabajo en conjunto (Castro y Figueroa, 2006p.17,); la resistencia a trabajar en forma colaborativa, especialmente en algunos docentes de aula regular para solicitar y recibir colaboración del profesor de educación especial la predominancia de una cultura de trabajo pedagógico aislado ; y el surgimiento de sentimientos de desconfianza y confrontación teórica y personal (Sánchez, 2000).

Respecto a los facilitadores del trabajo colaborativo, la literatura evidencia varios elementos. Entre los aspectos organizativos encontramos una adecuada utilización y organización del tiempo para la planificación de la co-enseñanza, la coordinación del trabajo en torno a metas comunes y la programación del horario de los estudiantes. También se recalca el apoyo entregado por la administración al desarrollo de una cultura colaborativa, dirigiendo y proveyendo coherencia en la toma de decisiones entregando información sobre el trabajo colaborativo y motivando a los profesores a practicarlo (Murawski y Dieker, 2004p.21.). Otro elemento es el desarrollo de un estilo de liderazgo distributivo de funciones y roles al interior de los establecimientos escolares, especialmente entre todos los miembros del equipo de co-enseñanza (Villa et al., 2008, p.67), apoyando y sustentando una cultura colaborativa, en donde las decisiones surgen a partir de un diálogo colaborativo, potenciando al personal de la escuela para que comparta responsabilidades en la toma de decisiones.

1.2.5. Dimensiones de trabajo colaborativo

De acuerdo al pensamiento de Johnson y Holubec (1999) existen cinco dimensiones básicas que caracterizarían a un equipo cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999)

a.- Interdependencia positiva.

Los miembros de un grupo deben tener claro que los esfuerzos de cada integrante no sólo benefician a él mismo sino también a los demás miembros, es decir el éxito de las personas se vincula al éxito del grupo.

b.- Responsabilidad individual y de equipo.

Cada uno de los miembros es responsable de llevar a cabo su trabajo personal sin olvidarse de las tareas del equipo. El grupo debe asumir la responsabilidad de alcanzar sus objetivos y cada miembro debe ser capaz de cumplir con la parte del trabajo que le corresponda.

c.-. Interacción estimuladora:

Preferentemente cara a cara. El alumnado debe realizar conjuntamente una tarea en la que cada uno promueva el éxito de los demás, compartiendo los recursos existentes y ayudándose, respaldándose, alentándose y felicitándose unos a otros por su empeño en aprender. Los miembros del equipo se ayudan y apoyan entre sí. Como señala Suárez (2009, p. 14) *“los miembros del equipo promueven y apoyan el rendimiento óptimo de todos los integrantes a través de un conjunto de actitudes que incentivan la motivación personal tanto como la del conjunto. La ayuda, los incentivos, el reconocimiento, el aliento y la división de recursos contribuyen a crear este clima de confraternidad en torno al objetivo común”*.

d.-. Gestión interna del equipo.

Supone establecer un plan de trabajo para conseguir un funcionamiento efectivo del equipo: reparto de tareas, delimitación de tiempos y espacios, toma de decisiones, resolución de conflictos, roles que pueden desempeñar...que implica la puesta en práctica de las habilidades interpersonales necesarias para funcionar como parte de un equipo.

e.-. Evaluación del equipo. Valorar su funcionamiento como equipo en relación al logro de los objetivos del mismo, qué acciones de sus miembros han sido positivas o negativas, qué sería mejor cambiar o qué puede seguir tal y como está.

1.2.6. Definición de Aprendizaje

De acuerdo a Davis, S. (2008, p.185) “el aprendizaje es un cambio permanente en el comportamiento o en el potencial para reaccionar como resultado de la experiencia “.Al incluir el concepto de la experiencia, distinguimos entre los comportamientos aprendidos y los que son posibles a medida que nuestras capacidades físicas se desarrollan, es decir maduran.

Asimismo Gonzales (2007) afirma que” desde el enfoque constructivista es una actividad organizadora completa del alumno que elabora sus nuevos conocimientos a partir de revisiones, selecciones, transformaciones y reestructuraciones de sus antiguos conocimientos pertinentes en cooperación con el maestro y sus compañeros”.

Es decir aprender es una construcción que realiza individualmente cada sujeto en la que tienen gran importancia las ideas previas sobre aquello que se ha de aprender , la representación sobre el sentido de la tarea encomendada y las estrategias que se desarrollen para resolverla .

1.2.7. Definición de Aprendizaje Significativo

Por su parte Ausubel, D. (1987, p.13) indica: “un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura.

Estamos ante una teoría psicológica del aprendizaje en el aula que centra su atención en el proceso que conduce a los estudiantes a su aprendizaje, así como en su naturaleza, las condiciones que lo favorecen y los resultados por ellos obtenidos que, obviamente, deben ser evaluados.

De Zubiría (1998, p.126) expone una crítica al aprendizaje significativo, él afirma que la teoría no aborda las preguntas centrales pedagógicas, para qué, qué y cuándo enseñar.

Tampoco propone los parámetros básicos para abordar su reflexión dado que su peso está concentrado en el problema metodológico: “Averigua lo que el alumno sabe y enseña consecuentemente” es la máxima del aprendizaje significativo, lo cual sólo determina la estrategia metodológica a trabajar, más no los propósitos, los contenidos o las secuencias curriculares.

1.2.8. Finalidad del aprendizaje significativo

Su finalidad es aportar todo aquello que garantice la adquisición, la asimilación y la retención del contenido que la escuela ofrece al alumnado, dando respuesta así a las pretensiones antes planteadas, de manera que los discentes puedan atribuirle significado a esos contenidos. Por eso Ausubel entiende que para lograr esa significatividad hemos de manipular tanto la estructura cognitiva del que aprende como el contenido que es susceptible de ser aprendido. Como vemos, la teoría del aprendizaje significativo es mucho más que su constructo central, que es lo que ha trascendido y se ha generalizado, incluso con significados diferentes a los que su fundador le atribuyó.

Para Ausubel, éste es el mecanismo humano de aprendizaje por excelencia para aumentar y preservar los conocimientos. La atribución de significados sólo es posible por medio de un aprendizaje significativo, de modo que éste no sólo es el producto final, sino también el proceso que conduce al mismo, que se caracteriza y define por la interacción. Esta premisa es esencial y supone que el estudiante aprende, cuando lo hace significativamente, a partir de lo que ya sabe. Desde esta perspectiva, pues, se constituye en el protagonista del evento educativo.

1.2.9. Teorías que fundamentan el aprendizaje significativo

Existen diferentes teorías psicológicas que explican la construcción del aprendizaje, de acuerdo a diversos autores estas teorías han sido clasificadas como asociacionistas como el condicionamiento clásico y operante, las teorías mediacionales como la gestalt, las teorías del procesamiento de la información, y las teorías de la reestructuración, esta última engloba varias teorías como la de Piaget, Vigotsky y Ausubel.

La teoría del aprendizaje significativo en sus inicios no tuvo gran aceptación ya que en ese tiempo estaban en auge de las teorías conductistas. La psicología conductista se basa en procesos mecánicos, propone que el aprendizaje se desarrolla a partir de la asociación de estímulos y respuestas.. Por tal razón la teoría del aprendizaje significativo ha sido considerada también como una teoría reestructuralista (Pozo 1989, p.168) indica: “Las teorías de reestructuración consideran el cambio como un proceso inherente al organismo, adoptando una posición organicista. Ello les lleva a interesarse en los procesos de desarrollo y por los cambios a largo plazo más que por los microcambios generados experimentalmente”.

Esos procesos de desarrollo nos remiten a la adquisición, las personas adquieren conocimientos y los reestructuran, ellas generan y construyen su propio conocimiento. La aplicación de la teoría del aprendizaje significativo nos lleva a señalar que el proceso de enseñanza-aprendizaje está basado en función de los procesos de aprendizaje que los alumnos realizan, estos procesos deben ser significativos, lo que Ausubel formula es que el alumno puede dar una significación a lo que está aprendiendo. Los alumnos adquieren, retienen y construyen significados. De acuerdo a esto, la teoría del aprendizaje significativo también es considerada como una teoría constructivista.

Las teorías constructivistas del aprendizaje asumen que este consiste en una reestructuración de los conocimientos anteriores, más que en la sustitución de unos conocimientos por otros, (Pozo, 1989, p.139) esta reestructuración de conocimientos o asimilación como lo propone la teoría del aprendizaje significativo se realiza en base a los conocimientos previos que un alumno puede tener acerca de un tema y la nueva información por aprender. Ya que los conocimientos previos son elementos primordiales para la asimilación, la obtención de aprendizaje se dará por medio de un proceso de construcción personal de significados, lo cual implica que el alumno pueda atribuir significado a lo que este aprendiendo encontrando una relación de la nueva información por aprender con los conocimientos previos que existan en su estructura cognitiva.

1.2.10. Factores en el aprendizaje significativo

En base a la teoría del aprendizaje significativo los factores que pueden afectar la obtención de un aprendizaje, son clasificados en dos categorías: las intrapersonales que refieren a los factores internos del alumno, y la categoría situacional que tiene que ver con las variables del medio y situación en donde se lleve a cabo el aprendizaje.

Los factores referentes a la categoría intrapersonal son:

- Variables de la estructura cognitiva: La forma en cómo estén organizados los conocimientos previos del alumno, lo que sabe y conoce acerca de un tema sin duda influyen en la asimilación de nuevos conocimiento.
- Disposición de desarrollo: Es relacionada con el desarrollo intelectual de un alumno, la disposición depende de la edad de los alumnos.
- Capacidad intelectual: El aprendizaje de un nuevo conocimiento depende también de la inteligencia, las capacidades cognitivas, habilidades para resolución de problemas y las aptitudes escolares intelectuales de un alumno.

- Factores motivacionales y actitudinales: la actitud positiva de aprender, el impulso cognitivo, la motivación de mejorar en la escuela sin duda son factores que influyen en el aprendizaje.
- Factores de personalidad: la personalidad, el estilo personal de aprender, los niveles de ansiedad, las diferencias individuales de cada alumno intervienen en el proceso de aprendizaje.

En cuanto a la categoría situacional las variables del aprendizaje son las siguientes:

- La práctica: La frecuencia, el sobre aprendizaje, y la retroalimentación que se tenga del conocimiento facilita su retención.
- El orden de materiales de enseñanza: Se refiere al orden interno de los contenidos escolares, los materiales que propician a aprenderlos significativamente, tienen una secuencia y están estructurado en base a la diferenciación progresiva y reconciliación integradora.
- Factores sociales y de grupo: El ambiente que exista en el aula de clases, la interacción, competencia, cooperación, estatus social etc. son variables que inciden en el aprendizaje de las materias escolares, las actitudes y valores.
- Características del Profesor: Las capacidades cognitivas del profesor influyen a la hora de enseñar así como los conocimientos en torno a la materia que imparte, su personalidad, la conducta que tenga en aula de clases y la interacción con los alumnos.

1.2.11. Tipos de Aprendizaje Significativo

1.2.11.1. Aprendizaje Significativo por Descubrimiento

Ausubel afirma que en el aprendizaje por descubrimiento, lo que va a ser aprendido no se da en su forma final, sino que debe ser re-construido por el alumno antes de ser aprendido e incorporado significativamente en la estructura cognitiva.

El aprendizaje por descubrimiento involucra que el alumno debe reordenar la información, integrarla con la estructura cognitiva y reorganizar o transformar la combinación integrada de manera que se produzca el aprendizaje deseado

1.2.11.2. Aprendizaje Significativo por recepción

Ya que el aprendizaje por recepción no siempre tiene que ser repetitivo y pasivo, Ausubel y Novak consideran que este aprendizaje es un proceso activo cuando es significativo. Es importante señalar que ambos autores retoman el aprendizaje por recepción como un elemento esencial para el desarrollo del aprendizaje significativo, consideran que: “El aprendizaje significativo por recepción es importante en la educación porque es el mecanismo humano por excelencia que se utiliza para adquirir y almacenar la vasta cantidad de ideas e información representada por cualquier conocimiento” (Ausubel y Novak, 1983,)

En la escuela el aprendizaje significativo por recepción se vuelve la forma más conveniente para que los alumnos aprendan, como se mencionaba anteriormente gran parte de contenidos enseñados en el aula de clases son impartidos a partir del aprendizaje por recepción, este aprendizaje exige que la enseñanza sea verbal y expositiva. La adquisición y retención de conocimiento significativo a partir del aprendizaje por recepción se da en función a la relación de información que los alumnos puedan hacer con las ideas, conocimientos establecidos o existentes en sus estructuras cognitivas, estas ideas y conocimientos pueden ser representaciones, proposiciones y conceptos.

El aprendizaje significativo por recepción puede desarrollarse de distinta forma, esto dependerá del proceso en cómo se lleve a cabo el proceso de adquisición, por esta razón Ausubel y Novak clasifican tres importantes tipos de aprendizaje significativo por recepción: el aprendizaje de representaciones, conceptos y proposiciones.

Existe un nivel de significatividad en estos tipos de aprendizaje ya que las representaciones son más simples que los conceptos y a su vez las proposiciones se vuelven más complejas que los conceptos.

De acuerdo a la teoría del aprendizaje significativo el aprendizaje representacional por naturaleza guía al aprendizaje de conceptos y de igual manera este conduce al aprendizaje de proposiciones. El aprendizaje significativo posibilita hacer la relación de nueva información con conocimientos previos en la estructura cognitiva pero también permite que dichos conocimientos puedan estar organizados y jerarquizados. Para Ausubel la estructura cognitiva de una persona tiene una organización jerárquica, por esta razón el aprendizaje también puede ser subordinado, supraordinado y combinatorio.

1.2.12. Condiciones del Aprendizaje Significativo

Ausubel propone ciertas condiciones determinantes con las que deben contar los alumnos y el material de aprendizaje para la producción de aprendizajes significativos. Es necesario que el material de aprendizaje sea potencialmente significativo, además que los alumnos manifiesten una actitud de aprendizaje significativo y posean los conocimientos previos relevantes para poder relacionar la nueva información de forma sustancial.

a.- Material potencialmente significativo

El material potencialmente significativo refiere a todo conocimiento que debe ser aprendido. El material significativo debe contar con dos condiciones, una relacionada con la naturaleza intrínseca del material, esto implica el significado lógico que tenga dicho material y la otra condición remite a la existencia de los conocimientos previos o ideas anclaje en la estructura cognitiva del alumno.

En el contexto educativo los materiales de aprendizaje son los contenidos que se les presentan a los estudiantes para que los aprendan. Por lo general el material de aprendizaje siempre es relacionado con algún contenido, concepto, símbolo, imagen o ideas establecidas en la estructura cognitiva de los alumnos. Si la adquisición del material de aprendizaje se da a partir del aprendizaje significativo, este material debe ser potencialmente significativo o contar con un grado de significado potencial, permitiendo que el material sea enlazado o relacionado de forma significativa y no arbitraria en la estructura cognitiva. La significatividad potencial en el material es la que admite que el contenido a aprender sea sustancial o tenga un significado y permita la construcción de nuevos conocimientos.

El factor principal para que un material sea potencialmente significativo es la forma en cómo estén organizados los contenidos de aprendizaje. En este sentido el aprendizaje significativo nos remite a los procesos de instrucción escolar, si los contenidos enseñados tienen una organización también tendrán una estructura interna y un significado. En ocasiones el material de aprendizaje presentado a los alumnos es vago y arbitrario, lo que provoca que el alumno decida aprenderlo de manera memorista al no encontrarle un sentido y al no poder relacionarlo con sus conocimientos previos.

b.- Conocimientos previos

Esta construcción de conocimiento surge a partir de la interacción de nuevos conceptos con los conocimientos previos existentes en la estructura cognitiva. Estos conocimientos llamados también conocimientos previos, ideas anclaje, conceptos inclusores se vuelven una condición indispensable en proceso de aprendizaje, ya que si no existen los conocimientos previos pertinentes al aprender no es posible la asimilación de significados.

De acuerdo con Pozo (2008, p.141) “Todo aprendizaje se basa en los conocimientos previos del sujeto, que son específicos de dominio y propios de cada sujeto y además es un proceso de construcción personal, por lo que no puede ser un reflejo del mundo” esta construcción personal se consolida en la estructura cognitiva, la cual es un sistema donde se encuentra organizado el contenido ideativo como conceptos, ideas, pensamientos, representaciones entre otros. Estos elementos forman el aprendizaje previo específico de algún concepto, tema, situación, contexto etc. Es importante señalar que los conocimientos previos entre más estén organizados, diferenciados y desarrollados en la estructura cognitiva facilitan la adquisición de un significado.

Desde el punto de vista psicológico un conocimiento previo es el que permite la asimilación y modificación de un nuevo contenido. Pero desde la mirada biológica los conocimientos previos están organizados en unidades de conocimiento y estas se encuentran almacenadas en el cerebro. La inclusión de conocimiento se realiza cuando el nuevo aprendizaje se traduce en cambios. En las escuelas lo ideal es que los alumnos tengan una estructura cognitiva ordenada y un bagaje previo que les permita dar significado a lo que aprenden. Por tal razón Ausubel (1983, p.24) reconoce que: “De todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe”

Para dicho problema Ausubel propone que una estrategia de instrucción muy útil que puede implementar el profesor a la hora de enseñar son los organizadores previos ya que estos sirven para afianzar o relacionar la nueva información y facilitar el aprendizaje de contenidos que en ocasiones son desconocidos o ambiguos para los estudiantes.

- Organizadores previos

Lo que más influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe, pero si el alumno no cuenta con los conocimientos previos pertinentes les será más difícil asimilar los nuevos contenidos.

Como solución a este problema Ausubel propone el uso de organizadores previos, estos son recursos pedagógicos que ayudan a implementar los principios de diferenciación progresiva y conciliación integradora rellenando el hueco existente entre lo que ya sabe el estudiante y lo que necesita saber para poder aprender y retener nuevo material de instrucción de una manera eficaz. (Ausubel y Novak, 1983, p. 237) los organizadores previos son materiales introductorios que el profesor debe presentar al alumno antes del contenido que debe aprender, esto implica que el organizador debe mostrar la información de una manera más detallada y general. Los organizadores previos se caracterizan por tener un alto nivel de generalidad, inclusividad y abstracción, estos elementos hacen la diferencia de los organizadores previos con los resúmenes, sinopsis y panoramas generales.

c.- Actitud potencialmente significativa

La actitud significativa ha sido traducida para algunos teóricos una motivación, voluntad o disponibilidad para aprender. Coll (1990, p.196) afirma que: *“La actitud favorable hacia el aprendizaje significativo hace referencia a una intencionalidad del alumno para relacionar el nuevo material de aprendizaje con lo que ya conoce, con los conocimientos adquiridos previamente, con los significados construidos.”*

El aprendizaje de nuevos conocimientos depende entonces de la forma en cómo el alumno decide aprender, de la intención o disposición de aprendizaje. En ocasiones esta actitud de aprendizaje puede estar dirigida a solo aprender de memoria la información, en otros casos el alumno puede tener la disposición de querer comprender tratando de relacionar la información con lo que ya sabe.

La actitud de aprendizaje significativo se relaciona con el deseo de saber, interés y motivación que los alumnos tengan al aprender. Ausubel recomienda que la motivación del logro es la que debe llevarse a cabo, está a su vez implica tres tipos de motivación: El impulso cognitivo es el deseo de saber, de adquirir y tener un dominio de conocimiento. La pulsión o impulso afiliativo es la motivación que lleva al alumno a trabajar bien en la escuela, logrando buenas calificaciones, buena conducta etc. Esto con el fin de obtener la aprobación de los demás alcanzando un buen estatus escolar. Otro tipo de motivación es la de mejoría del yo esta se caracteriza por la demostración de habilidades y competencias que lleven al reconocimiento de un éxito, esta motivación lleva a la obtención del prestigio a partir de la realización de metas académicas y profesionales. Novak propone que otro tipo de motivación que se da en la escuela es la motivación aversiva la cual lleva a los alumnos a tener el deseo de evitar experiencias desagradables como algún regaño y castigo por tener bajas calificaciones y mala conducta.

1.2.13. Dimensiones del aprendizaje Significativo

La actividad significativa es toda experiencia de aprendizaje que logra despertar el interés de los alumnos, su deseo de participar, de expresarse con entusiasmo y sin el temor que despierta sus ganas de resolver los problemas que se les presentan. Al respecto (Rimari, 1999) indica que una secuencia de momentos, tareas o pasos hace posible llevar a cabo una actividad de aprendizaje significativo.

El Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) de reflexión teórica sobre los momentos de la sesión, que es por excelencia el documento curricular que concretiza en el corto plazo las grandes intenciones del Sistema Curricular.

Los momentos de la sesión son flexibles e indudablemente no secuenciales ni obligatorios. Es responsabilidad del profesor elegir los pasos a seguir para garantizar el objetivo trazado para la sesión.

Los datos generales se derivan de las actualizaciones pedagógicas y el documento Orientaciones generales para la planificación curricular del MINEDU (2014), que son el día de hoy en el país las especificaciones generales oficiales para planificar la sesión de aprendizaje.

a.- Motivación

En este momento el docente pone al, alumno en una situación de aprendizaje que despierta su curiosidad e interés frente a una situación de un nuevo aprendizaje.

La motivación debe sostenerse hasta el final y más allá de la actividad propuesta.

Se da durante toda la sesión de aprendizaje. Hay dos tipos de Motivación:

a.- Motivación Intrínseca o autónoma (Interior)

b.- Motivación Extrínseca o provocada (Exterior)

Por eso es necesario considerar los conocimientos previos .Claro está que en la motivación hay que considerar la edad del alumno, su condición económica, su desarrollo económico, su desarrollo cognitivo, sus expectativas, la forma como se presenta la motivación , entre otros. El contenido a aprender debe ser significativo para el estudiante. Aunque esto sólo lo puede decidir él mismo, hemos de intentar que lo que se enseñe tenga relación con la edad y los intereses de los escolares. Otro aspecto que contribuye a la motivación es la expectativa de éxito, es decir, que el estudiante espere alcanzar el éxito o la meta de aprendizaje. El uso del material concreto es una herramienta muy importante en esta sub fase.

Desde que el estudiante conoce de qué trata la clase, su mente comienza a utilizar información que él o ella maneja previamente sobre el tema. Sin embargo, se pueden proponer actividades concretas que focalicen estos conocimientos como por ejemplo, una lluvia de ideas o preguntas guiadas sobre la temática son un buen ejemplo de actividades para activar los saberes previos.

Debido a lo dinámico y multivariado del hecho educativo en el aula, el docente constantemente debe centrar la atención de los estudiantes en el objeto de aprendizaje. Se puede lograr a través de: ejemplos concretos y significativos, o a través de preguntas que generen un conflicto cognitivo en el estudiante. Es importante hacer énfasis en los aspectos del tema tratado, considerados fundamentales, resaltándolos con indicaciones concretas que atraigan la atención de los estudiantes hacia esos aspectos o pre-sentando la información haciendo uso de diversos estímulos (láminas de rotafolio, transparencias, música, presentaciones en computadora, películas, demostraciones).

b.- Actividad básica

En este momento tiene lugar el aprendizaje de los nuevos contenidos, la formación de conceptos teniendo en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes. El docente debe propiciar un nuevo aprendizaje, la habilidad, la destreza, etc. De ese modo se realiza un reacomodo entre el saber anterior y el nuevo saber, entre el conflicto cognitivo y la reconciliación cognitiva, entre el interés sobre el conocimiento y la sistematización del conocimiento.

Los estudiantes pueden realizar actividades para aprender, cualquiera sea su edad. En los aprendices más jóvenes es el docente quien indicará cuáles actividades debe realizar el estudiante. Conforme éste va creciendo, adquiere en forma progresiva la facultad de elegir qué actividades de aprendizaje le son más útiles.

El docente en este caso, debe animar a sus estudiantes a ser más autónomos en estas decisiones, así como enseñarles otras actividades orientadas a la promoción de su propio aprendizaje, que ellos desconozcan o no manejen. De este modo, los docentes logran hacer estudiantes estratégicos, es decir aquellos que seleccionan en forma consciente las actividades que les son más útiles para el logro de su aprendizaje.

c.- Actividad práctica

Una vez que el conocimiento se produce, se trata de pasar de una memoria a corto plazo hacia la memoria de largo plazo, a través de ejercicios de comprensión, sistematización y consolidación.

Para que este momento cumpla su fin se refuerza y consolidan los aprendizajes mediante la práctica del nuevo conocimiento, construido a través de la resolución de ejercicios que tengan que ver con la temática y colateralmente con su vida cotidiana.

Consiste en dar la oportunidad a los estudiantes de aplicar o utilizar repetidamente el conocimiento adquirido para afianzarlo y manejarlo con soltura. El tipo de práctica que debe realizarse va a depender del tipo de contenido que se esté aprendiendo. Presenta la oportunidad de identificar las concepciones erróneas de los estudiantes y modificarlas, haciendo uso del monitoreo y de la retroalimentación oportuna.

d.- Actividad de evaluación

La evaluación es permanente y debe atravesar todos los momentos de la actividad significativa.

En este momento se evalúa la consolidación del aprendizaje de las capacidades, habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y valores de los alumnos.

Se recalca aquí la importancia del nuevo aprendizaje adquirido, es necesario que el docente insista en la importancia y utilidad para el o ella, tanto en lo inmediato como en el futuro.

Atraviesa el proceso de aprendizaje de principio a fin, de observación y registro continuo del desempeño del estudiante.

Para evaluar la sesión se tiene presente las actividades didácticas realizadas por el estudiante durante las actividades de proceso. Estas actividades deben guardar relación con los indicadores previstos en la unidad. La evaluación formativa comprueba los avances del aprendizaje y se da en todo el proceso, confronta el aprendizaje esperado y lo que va alcanzando el estudiante.

Se debe evaluar y calificar lo que se trabajó en la sesión, atendiendo el conocimiento, las habilidades y herramientas cognitivas, lo mismo que las actitudes. La evaluación debe ser oportuna y asertiva.

El instrumento de evaluación debe corresponder al propósito o logro de aprendizaje. Se aplica una evaluación de proceso, es decir a lo largo de la sesión. Se registra las actividades ejecutadas por el alumno y que directamente se relacionan con las competencias y las capacidades.

Genera situaciones donde el estudiante se autoevalúe y coevalúe en sus respuestas y mejore la calidad de su desempeño. Para la metacognición, se realiza un monitoreo mental de los propios procesos de pensamiento utilizados por el alumno, que reflexione sobre las estrategias utilizadas por él durante el procesamiento de información.

e.- Actividad de extensión

En este momento los estudiantes se relacionan el nuevo conocimiento construido con otras áreas de estudio, reconocen la funcionalidad de ese conocimiento en sus vidas y llegan así a extrapolar situaciones parecidas.

La aplicación es la capacidad de transferir lo aprendido a otro contexto y corresponde al aprendizaje profundo. La transferencia incluye procesos como la evaluación de la nueva situación, la identificación de los conocimientos pertinentes, y la adaptación de dichos conocimientos al nuevo contexto. La capacidad de transferencia implica la existencia de una red compleja de conocimientos que relacione el contexto y el lenguaje de aprendizaje con el contexto y el lenguaje de aplicación. La aplicación no debe confundirse con la mera realización de problemas tipo (conocimiento procedural) a partir de una teoría (conocimiento conceptual).

Actividades lúdicas, trabajos prácticos o consultas bibliográficas u On-line, que los estudiantes ejecutan fuera del aula. Deben ser muy precisos, a menos y que no involucren mucho tiempo de las horas extracurriculares del alumno. Las actividades de extensión se planifican con más detenimiento porque promoverán el reforzamiento del aprendizaje sin la presencia del docente.

Reseña Histórica

En virtud a la Resolución Ministerial N° 0483-94-ED El IESTP “SANTA ROSA” fue autorizado para su funcionamiento Sede Central – Jesús María y como Sede en San Juan de Lurigancho con R.D.R. N°04985-2006-DRELM de fecha 23 de Octubre 2006. El Instituto Superior Tecnológico Santa Rosa se adecua progresivamente a lo establecido en la Resolución Ministerial N° 0023-2010-ED, Normas para la adecuación de los actuales IST a la Ley 30512 y su Reglamento, D.S. 010-2017-MINEDU.

De acuerdo al Art.8° los objetivos del IESTP “SANTA ROSA” son:

- a) Precisar las funciones y atribuciones del personal del Instituto, acorde con su estructura orgánica, las normas y disposiciones vigentes.
- b) Determinar los cargos y responsabilidad de cada uno de los Directivos y Departamentos.
- c) Asegurar la participación activa y coordinada de la comunidad con los estamentos del Instituto.
- d) Normar la asistencia, puntualidad y permanencia del personal del Instituto, así como el alumnado en general.
- e) Proponer planes y programas curriculares acorde con el desarrollo de la ciencia y la tecnología y aplicarlos en función a la política educativa emanada del Ministerio de Educación.
- f) Programar y ejecutar perfiles de los profesionales de acuerdo con los conocimientos de política nacional, regional y local.
- g) Formar profesionales competitivos para la Región.

Cuenta con el siguiente personal asignado de acuerdo a la estructura orgánica:

Personal directivo y jerárquico

Secretaria académica

Personal docente

Personal administrativo

Personal de servicio

Características

Alumnos

Los estudiantes del Instituto “Santa Rosa” predomina el sexo femenino sobre el masculino, así mismo la mayoría oscila entre los 18 y 25 años y la gran parte vive en el distrito de San Juan de Lurigancho.

Algunos de los/as estudiantes dependen económicamente de sus padres, aunque hay una cifra significativa que trabajan para poder solventar sus estudios desempeñándose como en diferentes oficios.

Casi la totalidad de los estudiantes provienen de los colegios estatales.

Docentes

Un gran número del personal docente pasa de los 40 años de edad con varios años de experiencia en educación superior y además están en capacitaciones de acuerdo a su área correspondiente.

En la actualidad se vienen implementando una serie de cambios en el ámbito educativo que comprometen a todos los docentes a reflexionar y mejorar su práctica docente.

2.2. SURGIMIENTO DEL PROBLEMA

En los últimos años, en la comunidad educativa internacional se ha promovido reflexiones de cómo obtener la calidad de la educación en base a resultados alcanzados por algunos países. Uno de los factores para un buen sistema educativo es la forma de trabajo cooperativo que fomentan los docentes para lograr el aprendizaje significativo. El objetivo principal de este punto es describir cómo ha ido evolucionando a lo largo del tiempo el término de trabajo cooperativo en la educación superior. La intención no es simplemente analizar datos y brindar conclusiones, sino dar un panorama minucioso, de modo que se pueda explicar la utilidad de esta temática.

De acuerdo a González y Díaz (2005) las primeras aplicaciones del trabajo cooperativo datan de finales de la década de 1950, cuando Abercrombie aplicó un nuevo método para la realización del diagnóstico de casos clínicos por parte de estudiantes residentes de medicina, a quienes se les indicó que, en vez de realizar este procedimiento de forma individual, lo hicieran en grupos, estableciendo el diagnóstico a través del consenso al que llegaran. Como resultado, los alumnos lograron ser más certeros en esta labor. Basado en este descubrimiento, Kenneth Bruffee comenzó a investigar y a aplicar esta forma de trabajo en la década de 1970, siendo uno de los mayores promotores de esta metodología en la educación superior (Rafoth, 1996).

Las tendencias en la educación superior de América Latina y el Caribe de acuerdo a López (2011) necesitan que esta metodología vaya de la mano con un cambio del paradigma en la educación superior, es decir el que pasa de estar centrado en el profesor como el mayor responsable del aprendizaje de sus alumnos, con una formación principalmente teórica, a una postura de mayor responsabilidad del alumnado, en su propio proceso de aprendizaje, y una formación más orientada al “saber hacer”, al “aprender a aprender” para lograr el aprendizaje significativo además de otras competencias relacionadas con la disciplina profesional.

Delors, (1999) en su informe presentado a la UNESCO, prepondera como las características esenciales para la educación en el siglo XXI, cuatro premisas que todos los gobiernos mediante su sistema educativo, deben implantar: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a trabajar en grupo.

Tal como exponen Johnson, Johnson y Smith (1998, p. 21-23), en el trabajo cooperativo no sólo se precisa interdependencia positiva, interacción simultánea y responsabilidad individual y de grupo, sino también desarrollo de las competencia de trabajo en equipo y valoración del grupo por parte de los estudiantes. Los alumnos no sólo tienen que aprender a trabajar juntos sino que son responsables tanto del aprendizaje de sus compañeros como del suyo propio.

2.3. MANIFESTACIONES Y CARACTERISTICAS DEL PROBLEMA

En el contexto general de la problemática educativa podemos observar que hay aspectos que son muy poco tratados referentes al trabajo cooperativo como estrategia curricular en los estudiantes de las instituciones de educación superior. El trabajo cooperativo es una de las principales estrategias organizacionales y curriculares utilizadas desde un enfoque inclusivo para el aprendizaje de todos los estudiantes. Al respecto Alonso, (2012) manifiesta que "... el profesor actual tiene como reto adaptarse a los nuevos modelos educativos y sobre todo a la generación de los llamados nativos digitales, que ha nacido y crecido con internet" (p. 8).

Ello supone un cambio, un nuevo enfoque, nuevos métodos, estrategias, recursos y técnicas. Permitirá tener un mejor conocimiento del funcionamiento de esta estrategia en el contexto nacional, para tomar medidas que puedan mejorar su implementación y su impacto en el aprendizaje significativo de los estudiantes.

La problemática y definición del problema se puede analizar teniendo en cuenta los aspectos que a continuación se detallan:

Se percibe en relación al trabajo cooperativo y el aprendizaje significativo en el Instituto Superior Santa Rosa de San Juan de Lurigancho que:

- Algunos docentes se muestran reacios a utilizar el trabajo cooperativo como estrategia curricular en el aprendizaje, pues manifiestan que es complicado, que se pierde tiempo o se ocasiona desorden en clase, pese a todo, los maestros aseguraron que los alumnos disfrutaban mucho de las clases con trabajos cooperativos.
- Se observa que algunos estudiantes no han desarrollado habilidades para interactuar con sus pares y usar las estrategias del trabajo cooperativo en el proceso enseñanza - aprendizaje, en este sentido los institutos además de ser centros de formación, reflexión y generación de conocimientos, deberían desarrollar más habilidades sociales que permitan generar motivación, conocimiento, creatividad y desarrollo el aprendizaje significativo.

- Falta que el aprendizaje significativo propicie un conocimiento a través de un trabajo cooperativo con la ayuda de los mismos estudiantes. El instituto al constituirse como un centro complejo de relaciones entre personas, debe ser concebida y construida como un espacio en el que se relacionan las personas para enseñar y aprender.

Siendo posiblemente algunas de las causas que generan esta problemática:

- Que algunos estudiantes no manejan adecuadamente las estrategias del trabajo cooperativo, pues no están acostumbrados a participar en grupos de trabajo que ayuden a lograr el aprendizaje significativo.
- Por otra parte algunos docentes no conocen las ventajas didácticas de trabajar con la estrategia del trabajo cooperativo.
- Los estudiantes poseen diferentes estilos de aprendizaje por ello se hace necesario poseer una estrategia que les brinde interdependencia positiva, responsabilidad, interacción y evaluación.

En este sentido, si se sigue manteniendo la problemática planteada posiblemente:

- El docente no se convertirá en un verdadero diseñador de situaciones de aprendizaje que gire en torno al estudiante para que adquiera los aprendizajes previstos, además no se lograrían desarrollar habilidades sociales que permitan generar conocimientos, propiciar la investigación y trabajar en un entorno colaborativo. Por tanto: “el énfasis tiene que estar en el propio proceso intelectual del alumno y en el aprendizaje en colaboración”. (Harasim y et. al, 2000, p.198)
- Respecto a los estudiantes solo desempeñarían un papel pasivo y repetitivo de la información sin aprovechar las nuevas estrategias de trabajo cooperativo para lograr el aprendizaje significativo.

Frente a esta problemática se plantea:

- Que los institutos asuman su función en la sociedad que debe ir más allá del campus, es decir desplazando los procesos de formación desde los entornos convencionales a otros entornos, por ejemplo los grupales, para que los estudiantes desarrollen las competencias necesarias para el aprendizaje continuo, desde aulas convencionales unidas a través de la red a grupos de trabajo colaborativos, desde clases de la educación formal a comunidades de práctica. Este desafío implica además que docentes y estudiantes utilicen nuevas estrategias que les permitan acomodar, apropiarse, dominar el conocimiento desde los valores, creencias y experiencias personales y desde esta premisa el aprendizaje es contextualizado.
- Es evidente entonces que las deben revisar sus referentes actuales y promover experiencias innovadoras a través del trabajo cooperativo haciendo énfasis en los procesos de formación docente, es decir necesitan involucrarse en los procesos de mejora de calidad, y esto en nuestro terreno, se traduce en procesos de innovación docente apoyados en el trabajo cooperativo.
- Resulta oportuno escuchar la voz de los estudiantes que deben poseer diferentes competencias básicas para aprender conocimientos nuevos, desaprender conocimientos adquiridos y reaprender los nuevos conocimientos que se vayan generando, por eso es necesario que estén capacitados para el auto aprendizaje mediante la toma de decisiones, la elección de medios y rutas de aprendizaje y la búsqueda significativa de conocimiento.

Esta investigación es importante porque constituye una alternativa para lograr el aprendizaje significativo en estudiantes de educación superior que les permitan obtener el dominio de diferentes habilidades es así que nos ofrece a los docentes la oportunidad de aprovechar todo el potencial educativo.

El aprendizaje en el Instituto de Educación Superior Tecnológico puede mejorar en gran medida con la correcta aplicación del trabajo cooperativo como estrategia curricular, debido a que permitirá investigar e interactuar a los estudiantes en actividades grupales, permiten a los estudiantes expresar sus ideas, generar conocimientos, estimular la participación y enriquecer el trabajo común.

Con la ayuda del trabajo cooperativo podemos mejorar la capacidad de pensar críticamente y opinar en los alumnos, además de organizar racionalmente la información, establecer conexiones entre estas, convirtiéndose de esta manera en consumidores conscientes de signos.

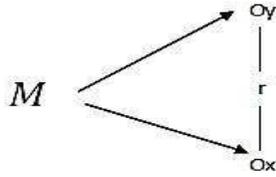
2.4. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION

2.4.1. Tipo, diseño y nivel de la Investigación

Corresponde a un tipo de investigación descriptiva- correlacional porque se estudiará el comportamiento de dos variables. Este estudio es útil para mostrar con precisión las dimensiones de un fenómeno.

En el mismo sentido es un tipo de investigación transversal porque se estudiará sólo por un periodo de tiempo. El estudio propuesto alcanza el nivel descriptivo correlacional. Esta investigación responde a un diseño no experimental, en la cual no se manipula las variables deliberadamente, es decir se trata de estudios donde no hacemos variar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables. Lo que se hace es observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para posteriormente analizarlos.

Este estudio tiene como propósito evaluar la relación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables. Estos estudios cuantitativos correlacionales miden el grado de relación entre dos o más variables, es decir miden cada variable presuntamente relacionada y después también miden y analizan la correlación, que luego se expresan en hipótesis sometidas a pruebas.



Dónde:

m = muestra.

x = medición de la variable independiente.

y = medición de la variable dependiente.

r = relación.

2.4.2. Población y Muestra

2.4.2.1. Población

La población de estudio estuvo constituida por 400 estudiantes en el Instituto de Educación Superior Tecnológico Santa Rosa de San Juan de Lurigancho.

2.4.2.2. Muestra

Para efectos de levantamiento de datos y que todas las unidades de análisis tengan las mismas posibilidades de ser estudiadas fue una muestra probabilística al azar.

El tamaño de la muestra se calculó con la siguiente formula:

$$n = \frac{(Z^2)(p)(q)(N)}{E^2(N - 1) + (Z^2)(p)(q)}$$

Dónde:

n = es el tamaño de la muestra.

N = tamaño de la población: 400

E = Error máximo aceptable: 0.05

Z = Nivel de confianza: 95% (1.96)

p = Porcentaje estimado que poseen la característica: 0.5

q = Porcentaje estimado que no posee la característica: 1 - p = 0.5

Reemplazando tenemos que:

$$n = \frac{(1.96)(0.5)(0.5)(400)}{(0.05^2)(400-1) + (1.96^2)(0.5)(0.5)} = 196$$

Efectuado el cálculo de la muestra se conoce que estuvo constituido por 196 estudiantes.

2.4.3. Materiales, Técnicas e instrumentos de Recolección de Datos

El instrumento para recolectar los datos fue el cuestionario, que consiste en un conjunto de preguntas respecto a las variables a medir las preguntas son de tipo cerradas que contienen categorías de opciones de respuesta que han sido previamente delimitadas, usándose como técnica la encuesta.

Dicho instrumento estuvo realizado, con la finalidad de relacionar el trabajo cooperativo y el aprendizaje significativo de los estudiantes en el Instituto de Educación Superior Tecnológico Santa Rosa de San Juan de Lurigancho.

Así mismo se llevó a cabo un análisis documental en base a bibliografía y estudios estadísticos similares para comparar los resultados obtenidos al aplicar los instrumentos de recolección de datos.

2.4.4. Métodos y procesamiento para la recolección de datos

Para el análisis de los datos, luego de tener las respuestas, se realizó el vaciado de la data en Excel, obteniendo las sumas de las dimensiones y de las variables. Luego se utilizó el software SPSS versión 23.0, para la reconversión de variables a niveles – rangos y brindar los informes respectivos.

Los resultados obtenidos fueron presentados a través de las frecuencias y porcentajes en tablas, utilizando además los gráficos de barras, elementos que ayudan a ver descripciones y posible relación entre las variables de estudio. Para la prueba de hipótesis al ser variables ordinales se utilizó la prueba estadística no paramétrica Rho de Spearman.

2.5. VARIABLES

2.5.1. Variable: Independiente

El **trabajo cooperativo** al referirse a la estrategia de redes de cooperación y apoyo mutuo al interior de la comunidad educativa de esta hacia el exterior.

2.5.2. Variable: Dependiente

Un **aprendizaje es significativo** cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe.

VARIABLE	INDICADORES	SUB-INDICADORES
TRABAJO COOPERATIVO	Interdependencia Positiva	-Apoyo Mutuo -Recursos
	Responsabilidad	-Estrategias grupales. -Opiniones.
	Interacción	-Interacción estimulada -Aprendizajes colaborativos.
	Gestión Interna del equipo	- Habilidades sociales - Toma de decisiones.
	Evaluación del equipo	-Valoración del desempeño -Reflexión del aprendizaje

2.5.3. Operacionalización de Variables

VARIABLE	INDICADORES	SUB-INDICADORES
APRENDIZAJE	Motivación	-Despierta el interés -Recojo de saberes previos -Genera conflicto cognitivo
	Actividad básica	-Confrontación entre conocimientos previos y construcción de los nuevos. -Reconciliación integradora. -Sistematización (producto)
	Actividad práctica	-Aplicación del nuevo conocimiento. -Ejercicios relacionados con el contenido. -Comunican sus nuevos aprendizajes
	Actividad de evaluación	- Autoevaluación - Coevaluación - Heteroevaluación - Metacognición
	Actividad de Extensión	-Tareas significativas -Rehacer acciones

CAPITULO III.

RESULTADOS MODELO TEORICO Y PROPUESTA

3.1. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1.1. Análisis descriptivo de las variables y dimensiones

Tabla 1

Distribución de datos según la variable trabajo cooperativo

Niveles	f	%
Bueno	57	29.08
Regular	97	49.49
Malo	42	21.43
Total	196	100.00

Fuente: Encuesta de elaboración propia

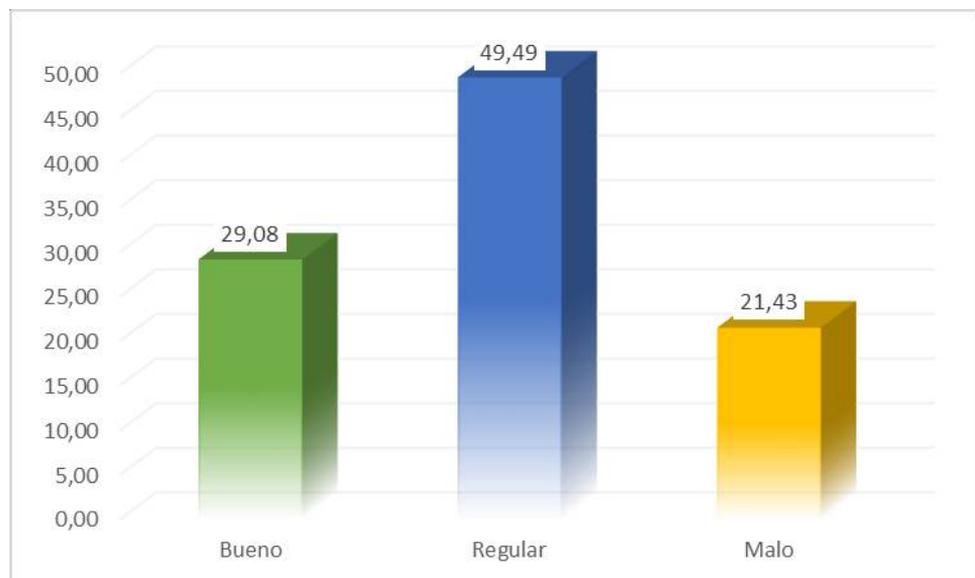


Figura 1: Datos según la variable trabajo cooperativo

Análisis e Interpretación: Según los datos obtenidos el 29.08% de los estudiantes encuestados presentan un nivel bueno con respecto a la variable trabajo cooperativo, el 49.49% presentan un nivel regular y un 21.43% un nivel malo.

Tabla 2

Distribución de datos según la dimensión interdependencia positiva

Niveles	f	%
Bueno	55	28.06
Regular	95	48.47
Malo	46	23.47
Total	196	100.00

Fuente: Encuesta de elaboración propia

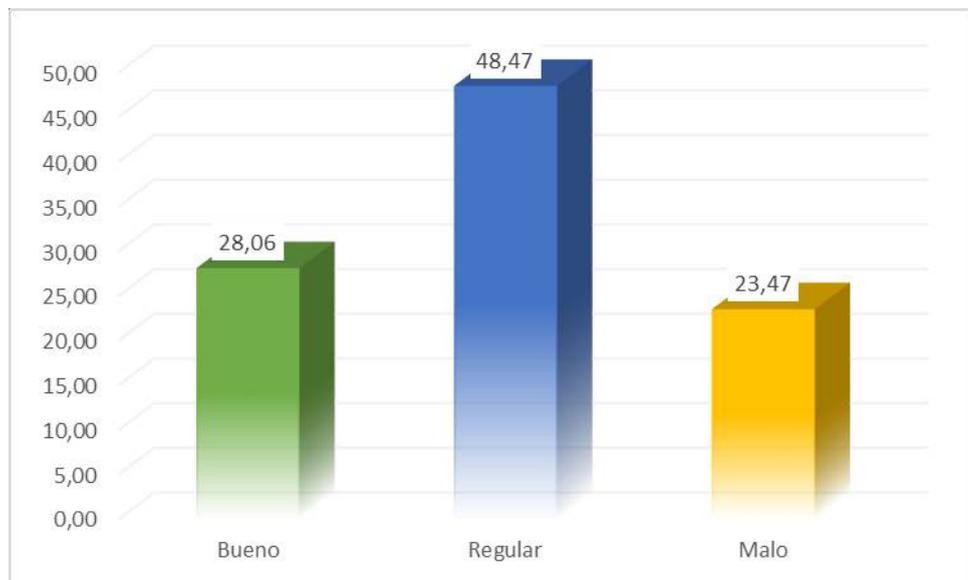


Figura 2: Datos según la dimensión interdependencia positiva

Análisis e Interpretación: Según los datos obtenidos el 28.06% de los estudiantes encuestados presentan un nivel bueno con respecto a la dimensión interdependencia positiva, el 48.47% presentan un nivel regular y un 23.47% un nivel malo.

Tabla 3

Distribución de datos según la dimensión responsabilidad

Niveles	f	%
Bueno	58	29.59
Regular	99	50.51
Malo	39	19.90
Total	196	100.00

Fuente: Encuesta de elaboración propia

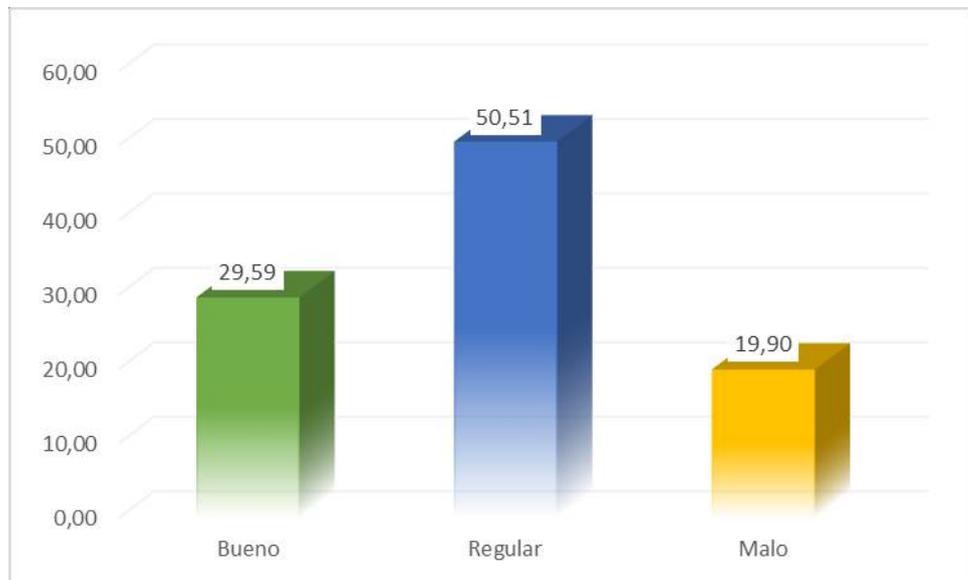


Figura 3: Datos según la dimensión responsabilidad

Análisis e Interpretación: Según los datos obtenidos el 29.59% de los estudiantes encuestados presentan un nivel bueno con respecto a la dimensión responsabilidad, el 50.51% presentan un nivel regular y un 19.90% un nivel malo.

Tabla 4

Distribución de datos según la dimensión interacción

Niveles	f	%
Bueno	56	28.57
Regular	94	47.96
Malo	46	23.47
Total	196	100.00

Fuente: Encuesta de elaboración propia

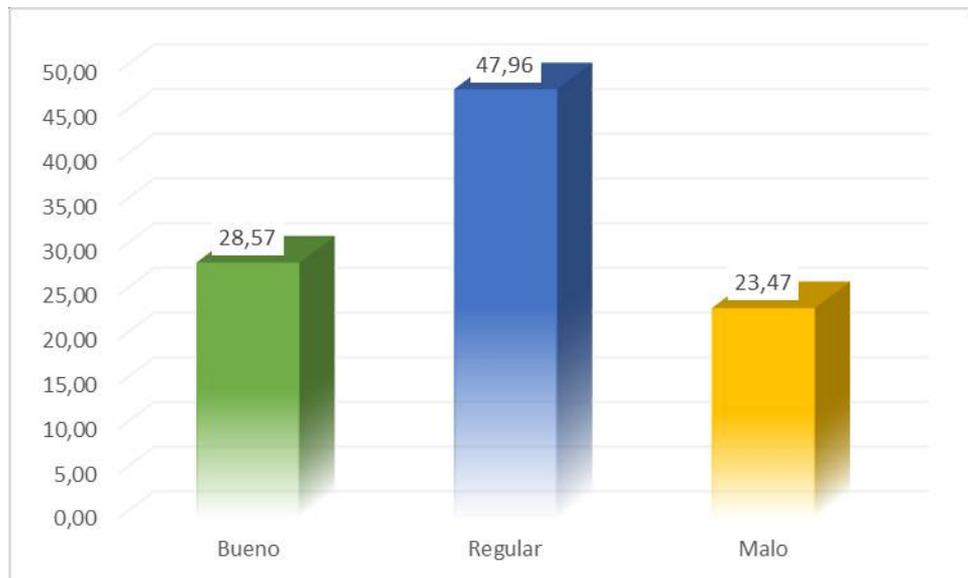


Figura 4: Datos según la dimensión interacción

Análisis e Interpretación: Según los datos obtenidos el 28.57% de los estudiantes encuestados presentan un nivel bueno con respecto a la dimensión interacción, el 47.96% presentan un nivel regular y un 23.47% un nivel malo.

Tabla 5

Distribución de datos según la dimensión gestión interna del equipo

Niveles	f	%
Bueno	53	27.04
Regular	92	46.94
Malo	51	26.02
Total	196	100.00

Fuente: Encuesta de elaboración propia

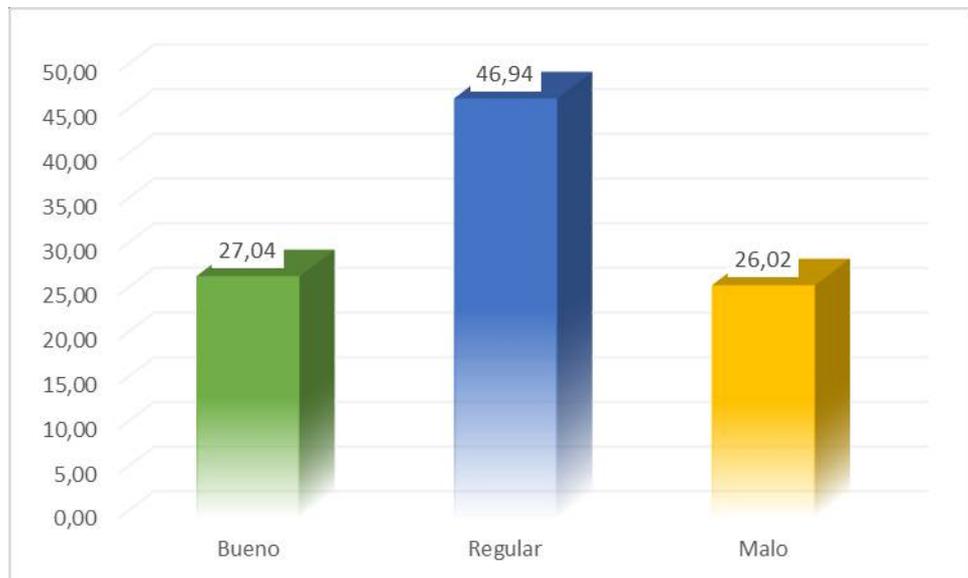


Figura 5: Datos según la dimensión gestión interna del equipo

Análisis e Interpretación: Según los datos obtenidos el 27.04% de los estudiantes encuestados perciben un nivel bueno con respecto a la dimensión gestión interna del equipo, el 46.94% perciben un nivel regular y un 26.02% un nivel malo.

Tabla 6

Distribución de datos según la dimensión evaluación del equipo

Niveles	f	%
Bueno	56	28.57
Regular	104	53.06
Malo	36	18.37
Total	196	100.00

Fuente: Encuesta de elaboración propia

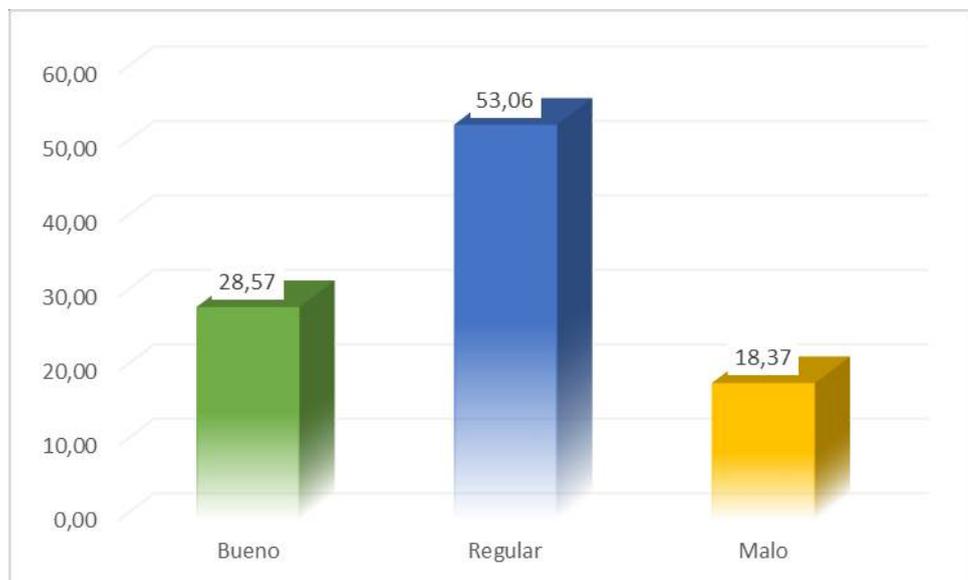


Figura 6: Datos según la dimensión evaluación del equipo

Análisis e Interpretación: Según los datos obtenidos el 28.57% de los estudiantes encuestados presentan un nivel bueno con perciben a la dimensión evaluación del equipo, el 53.06% perciben un nivel regular y un 18.37% un nivel malo.

Tabla 7

Distribución de datos según la variable aprendizaje

Niveles	f	%
Bueno	47	23.98
Regular	112	57.14
Malo	37	18.88
Total	196	100.00

Fuente: Encuesta de elaboración propia

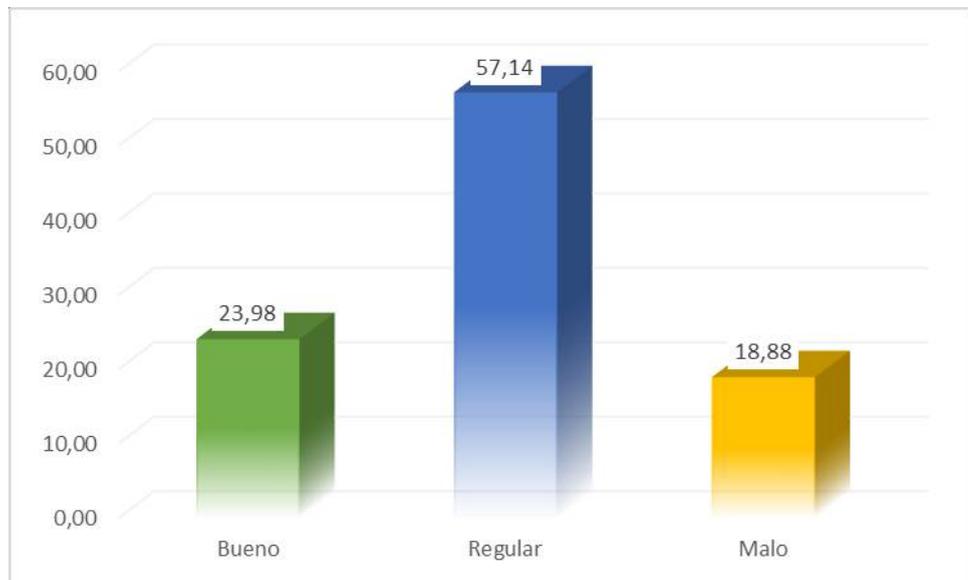


Figura 7: Datos según la variable aprendizaje

Análisis e Interpretación: Según los datos obtenidos el 23.98% de los estudiantes encuestados presentan un nivel bueno con respecto a la variable aprendizaje, el 57.14% presentan un nivel regular y un 18.88% un nivel malo.

Tabla 8

Distribución de datos según la dimensión motivación

Niveles	f	%
Bueno	55	23.06
Regular	98	50.00
Malo	43	21.94
Total	196	100.00

Fuente: Encuesta de elaboración propia

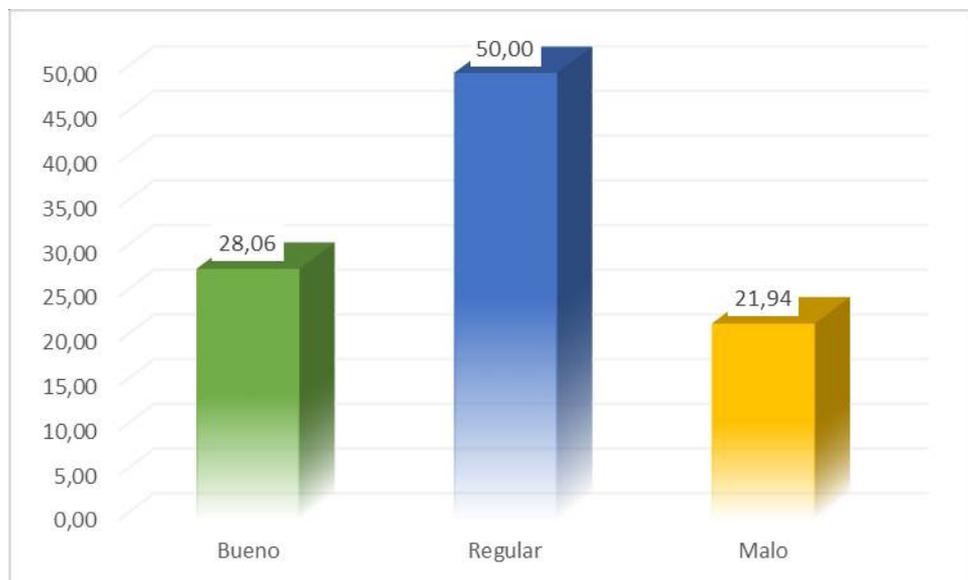


Figura 8: Datos según la dimensión motivación

Análisis e Interpretación: Según los datos obtenidos el 28.06% de los estudiantes encuestados presentan un nivel bueno con respecto a la dimensión motivación, el 50.00% presentan un nivel regular y un 21.94% un nivel malo.

Tabla 9

Distribución de datos según la dimensión actividad básica

Niveles	f	%
Bueno	55	22.96
Regular	98	56.63
Malo	43	20.41
Total	196	100.00

Fuente: Encuesta de elaboración propia

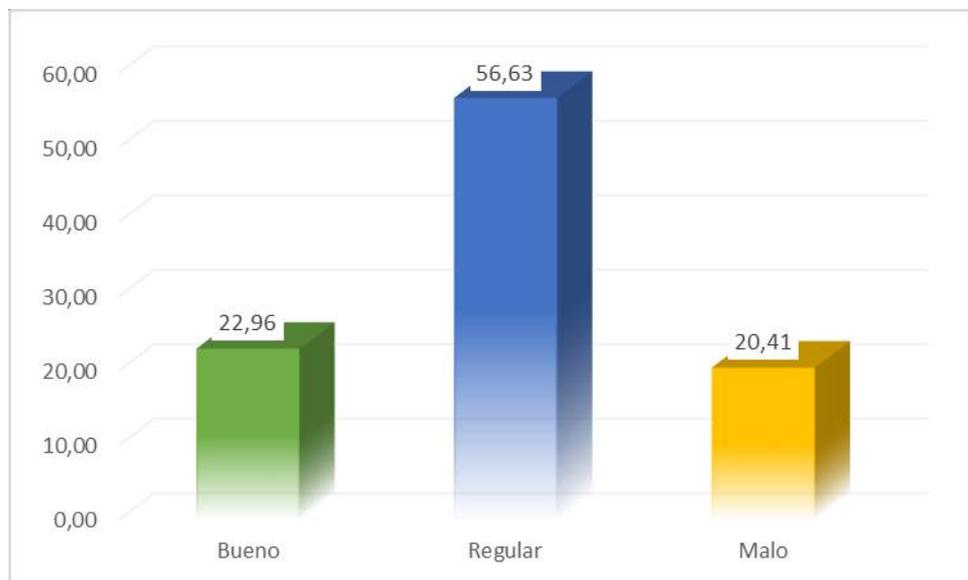


Figura 9: Datos según la *dimensión actividad básica*

Análisis e Interpretación: Según los datos obtenidos el 22.96% de los estudiantes encuestados presentan un nivel bueno con respecto a la dimensión actividad básica, el 56.63% presentan un nivel regular y un 20.41% un nivel malo.

Tabla 10

Distribución de datos según la dimensión actividad práctica

Niveles	f	%
Bueno	54	27.55
Regular	96	48.98
Malo	46	23.47
Total	196	100.00

Fuente: Encuesta de elaboración propia

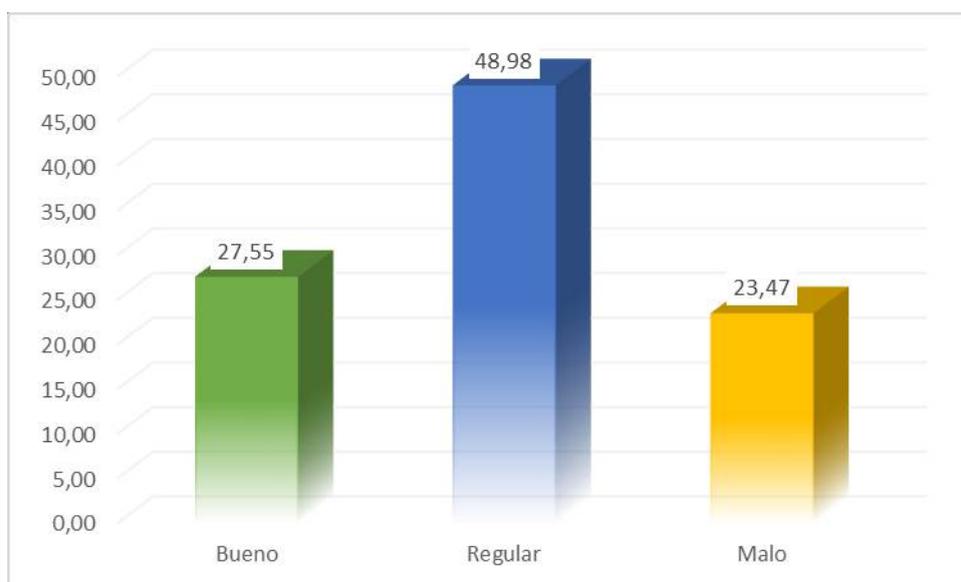


Figura 10: Datos según la *dimensión actividad práctica*

Análisis e Interpretación: Según los datos obtenidos el 27.55% de los estudiantes encuestados presentan un nivel bueno con respecto a la dimensión actividad práctica, el 48.98% presentan un nivel regular y un 23.47% un nivel malo.

Tabla 11

Distribución de datos según la dimensión actividad de evaluación

Niveles	f	%
Bueno	47	23.98
Regular	106	54.08
Malo	43	21.94
Total	196	100.00

Fuente: Encuesta de elaboración propia



Figura 11: Datos según la dimensión actividad de evaluación

Análisis e Interpretación: Según los datos obtenidos el 23.98% de los estudiantes encuestados presentan un nivel bueno con respecto a la dimensión actividad de evaluación, el 54.08% presentan un nivel regular y un 21.94% un nivel malo.

Tabla 12

Distribución de datos según la dimensión actividad de extensión

Niveles	f	%
Bueno	43	21.94
Regular	119	60.71
Malo	34	17.35
Total	196	100.00

Fuente: Encuesta de elaboración propia



Figura 12: Datos según la *dimensión actividad de extensión*

Análisis e Interpretación: Según los datos obtenidos el 21.94% de los estudiantes encuestados presentan un nivel bueno con respecto a la dimensión actividad de extensión, el 60.71% presentan un nivel regular y un 17.35% un nivel malo.

3.1.2. Contrastación de las hipótesis

Hipótesis principal

Ha: Existe relación significativa entre el trabajo cooperativo y el aprendizaje significativo de los estudiantes en el Instituto de Educación Superior Tecnológico Santa Rosa de San Juan de Lurigancho, 2016.

H0: No existe relación significativa entre el trabajo cooperativo y el aprendizaje significativo de los estudiantes en el Instituto de Educación Superior Tecnológico Santa Rosa de San Juan de Lurigancho, 2016.

Tabla 13

Prueba de correlación según Spearman entre trabajo cooperativo y aprendizaje

		Trabajo cooperativo	Aprendizaje
Rho de Spearman Trabajo cooperativo	Coeficiente de correlación	1,000	,676**
	Sig. (bilateral)	.	,001
	N	196	196
Aprendizaje	Coeficiente de correlación	,676**	1,000
	Sig. (bilateral)	,001	.
	N	196	196

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Interpretación:

Como se muestra en la tabla 13 la variable trabajo cooperativo está relacionada directa y positivamente con la variable aprendizaje, según la correlación de Spearman de 0.676 representado este resultado como moderado con una significancia estadística de $p=0.001$ siendo menor que el 0.01. Por lo tanto, se acepta la hipótesis principal y se rechaza la hipótesis nula.

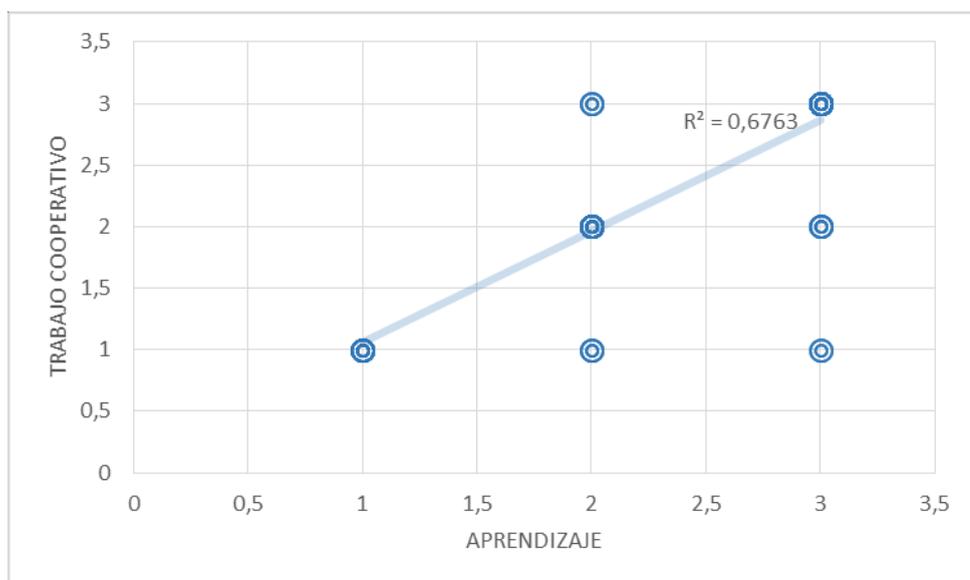


Figura 13: Dispersión de datos de la variable trabajo cooperativo y el aprendizaje

Se puede observar que existe una correlación lineal positiva entre la variable trabajo cooperativo y aprendizaje, lo cual significa que a medida que la puntuación de la variable trabajo cooperativo se incrementa, esta va acompañada del incremento de la variable aprendizaje, de manera proporcional.

Hipótesis específica 1

Ha: Existe relación significativa entre el trabajo cooperativo en su dimensión interdependencia positiva y el aprendizaje significativo de los estudiantes en el Instituto de Educación Superior Tecnológico Santa Rosa de San Juan de Lurigancho, 2016.

H0: No existe relación significativa entre el trabajo cooperativo en su dimensión interdependencia positiva y el aprendizaje significativo de los estudiantes en el Instituto de Educación Superior Tecnológico Santa Rosa de San Juan de Lurigancho, 2016.

Tabla 14

Prueba de correlación según Spearman entre interdependencia positiva y aprendizaje

		Interdependencia positiva		Aprendizaje
Rho de Spearman	Interdependencia positiva	Coefficiente de correlación	de 1,000	,671**
		Sig. (bilateral)	.	,001
		N	196	196
	Aprendizaje	Coefficiente de correlación	,671**	1,000
		Sig. (bilateral)	,001	.
		N	196	196

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Interpretación:

Como se muestra en la tabla 14 la dimensión interdependencia positiva está relacionada directa y positivamente con la variable aprendizaje, según la correlación de Spearman de 0.671 representado este resultado como moderado con una significancia estadística de $p=0.001$ siendo menor que el 0.01. Por lo tanto, se acepta la hipótesis específica 1 y se rechaza la hipótesis nula.

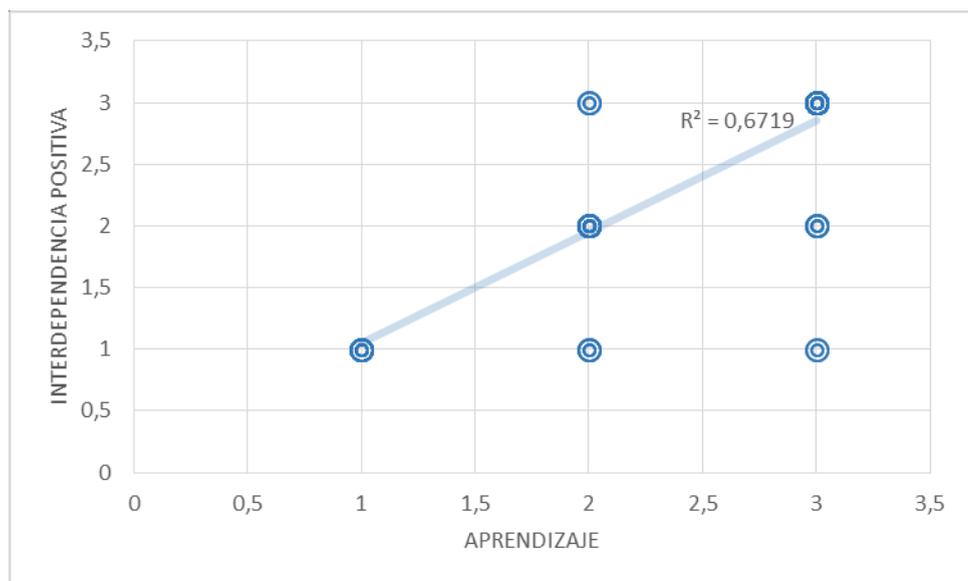


Figura 14: Dispersión de datos de la dimensión interdependencia positiva y el aprendizaje.

Se puede observar que existe una correlación lineal positiva entre la dimensión interdependencia positiva y el aprendizaje, lo cual significa que a medida que la puntuación de la dimensión interdependencia positiva se incrementa, esta va acompañada del incremento de la variable aprendizaje, de manera proporcional.

Hipótesis específica 2

Ha: Existe relación significativa entre el trabajo cooperativo en su dimensión responsabilidad y el aprendizaje significativo de los estudiantes en el Instituto de Educación Superior Tecnológico Santa Rosa de San Juan de Lurigancho, 2016.

H0: No existe relación significativa entre el trabajo cooperativo en su dimensión responsabilidad y el aprendizaje significativo de los estudiantes en el Instituto de Educación Superior Tecnológico Santa Rosa de San Juan de Lurigancho, 2016.

Tabla 15

Prueba de correlación según Spearman entre responsabilidad y aprendizaje

			Responsabilidad	Aprendizaje
Rho de Spearman	Responsabilidad	Coefficiente de correlación	1,000	,652**
		Sig. (bilateral)	.	,001
	N	196	196	
	Coefficiente de correlación	,652**	1,000	
Aprendizaje	Sig. (bilateral)	,001	.	
	N	196	196	

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Interpretación:

Como se muestra en la tabla 15 la dimensión responsabilidad está relacionada directa y positivamente con la variable aprendizaje, según la correlación de Spearman de 0.652 representado este resultado como moderado con una significancia estadística de $p=0.001$ siendo menor que el 0.01. Por lo tanto, se acepta la hipótesis específica 2 y se rechaza la hipótesis nula.

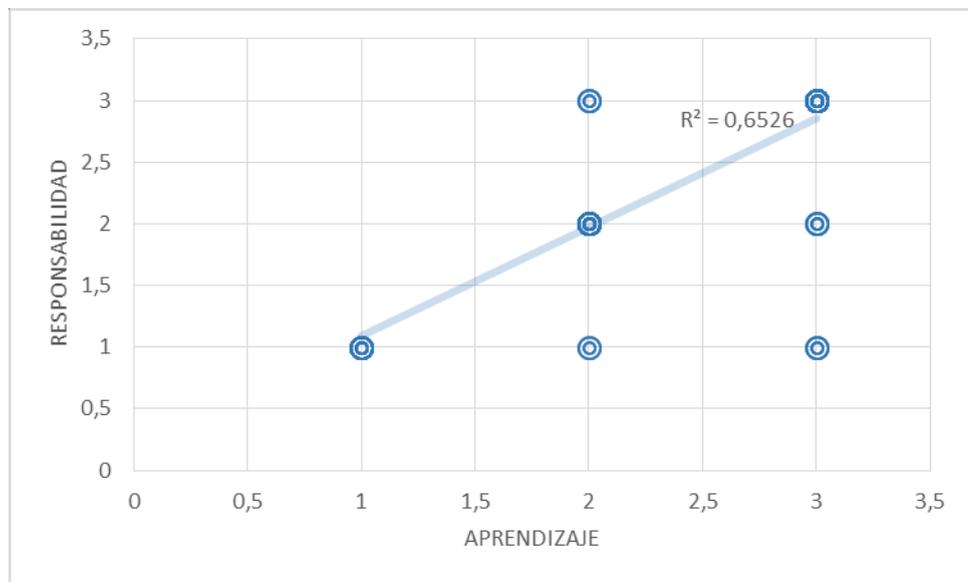


Figura 15: Dispersión de datos de la dimensión responsabilidad y el aprendizaje.

Se puede observar que existe una correlación lineal positiva entre la dimensión responsabilidad y el aprendizaje, lo cual significa que a medida que la puntuación de la dimensión responsabilidad se incrementa, esta va acompañada del incremento de la variable aprendizaje, de manera proporcional.

Hipótesis específica 3

Ha: Existe relación significativa entre el trabajo cooperativo en su dimensión interacción y el aprendizaje significativo de los estudiantes en el Instituto de Educación Superior Tecnológico Santa Rosa de San Juan de Lurigancho, 2016.

H0: No existe relación significativa entre el trabajo cooperativo en su dimensión interacción y el aprendizaje significativo de los estudiantes en el Instituto de Educación Superior Tecnológico Santa Rosa de San Juan de Lurigancho, 2016.

Tabla 16

Prueba de correlación según Spearman entre interacción y aprendizaje

		Interacción	Aprendizaje
Rho de Spearman	Interacción	de 1,000	,641**
		Sig. (bilateral)	,001
		N	196
	Aprendizaje	de ,641**	1,000
		Sig. (bilateral)	,001
		N	196

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Interpretación:

Como se muestra en la tabla 16 la dimensión interacción está relacionada directa y positivamente con la variable aprendizaje, según la correlación de Spearman de 0.641 representado este resultado como moderado con una significancia estadística de $p=0.001$ siendo menor que el 0.01. Por lo tanto, se acepta la hipótesis específica 3 y se rechaza la hipótesis nula.

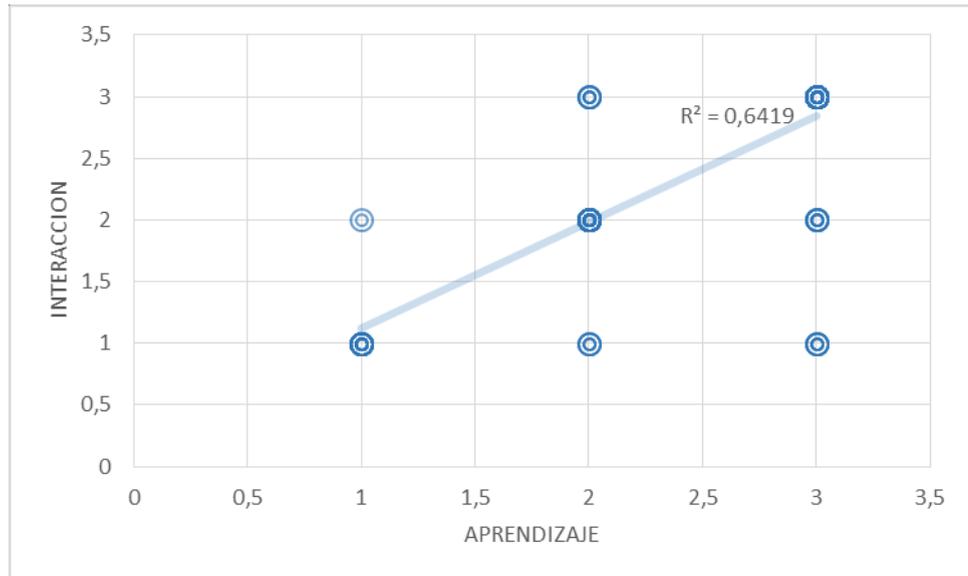


Figura 16: Dispersión de datos de la dimensión interacción y el aprendizaje.

Se puede observar que existe una correlación lineal positiva entre la dimensión interacción y el aprendizaje, lo cual significa que a medida que la puntuación de la dimensión interacción se incrementa, esta va acompañada del incremento de la variable aprendizaje, de manera proporcional.

Hipótesis específica 4

Ha: Existe relación significativa entre el trabajo cooperativo en su dimensión gestión interna del equipo y el aprendizaje significativo de los estudiantes en el Instituto de Educación Superior Tecnológico Santa Rosa de San Juan de Lurigancho, 2016.

H0: No existe relación significativa entre el trabajo cooperativo en su dimensión gestión interna del equipo y el aprendizaje significativo de los estudiantes en el Instituto de Educación Superior Tecnológico Santa Rosa de San Juan de Lurigancho, 2016.

Tabla 17

Prueba de correlación según Spearman entre gestión interna del equipo y aprendizaje

		Gestión interna del equipo		Aprendizaje
Rho de Spearman	Gestión interna del equipo	Coefficiente de correlación	de 1,000	,670**
		Sig. (bilateral)	.	,001
		N	196	196
		Coefficiente de correlación	de ,670**	1,000
	Aprendizaje	Sig. (bilateral)	,001	.
		N	196	196

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Interpretación:

Como se muestra en la tabla 17 la dimensión gestión interna del equipo está relacionada directa y positivamente con la variable aprendizaje, según la correlación de Spearman de 0.670 representado este resultado como moderado con una significancia estadística de $p=0.001$ siendo menor que el 0.01. Por lo tanto, se acepta la hipótesis específica 4 y se rechaza la hipótesis nula.

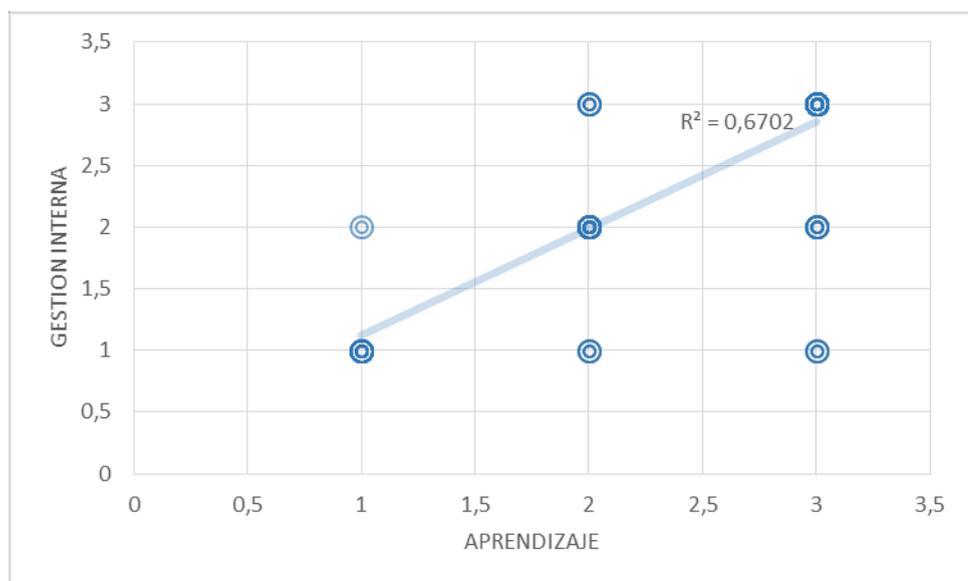


Figura 17: Dispersión de datos de la dimensión gestión interna y el aprendizaje.

Se puede observar que existe una correlación lineal positiva entre la dimensión gestión interna del equipo y el aprendizaje, lo cual significa que a medida que la puntuación de la dimensión gestión interna del equipo se incrementa, esta va acompañada del incremento de la variable aprendizaje, de manera proporcional.

Hipótesis específica 5

Ha: Existe relación significativa entre el trabajo cooperativo en su dimensión evaluación del equipo y el aprendizaje significativo de los estudiantes en el Instituto de Educación Superior Tecnológico Santa Rosa de San Juan de Lurigancho, 2016.

H0: No existe relación significativa entre el trabajo cooperativo en su dimensión evaluación del equipo y el aprendizaje significativo de los estudiantes en el Instituto de Educación Superior Tecnológico Santa Rosa de San Juan de Lurigancho, 2016.

Tabla 18

Prueba de correlación según Spearman entre evaluación del equipo y aprendizaje

		Evaluación del equipo		Aprendizaje
Rho de Spearman	Evaluación del equipo	Coeficiente de correlación	de 1,000	,665**
		Sig. (bilateral)	.	,001
		N	196	196
	Aprendizaje	Coeficiente de correlación	de ,665**	1,000
		Sig. (bilateral)	,001	.
		N	196	196

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Interpretación:

Como se muestra en la tabla 18 la dimensión evaluación del equipo está relacionada directa y positivamente con la variable aprendizaje, según la correlación de Spearman de 0.665 representado este resultado como moderado con una significancia estadística de $p=0.001$ siendo menor que el 0.01. Por lo tanto, se acepta la hipótesis específica 5 y se rechaza la hipótesis nula.

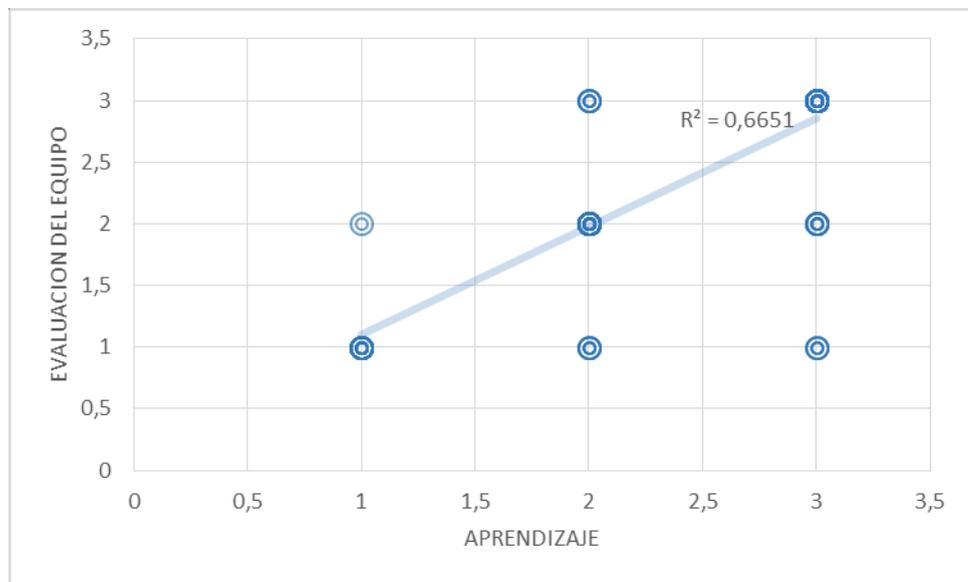


Figura 18: Dispersión de datos de la dimensión evaluación del equipo y el aprendizaje.

Se puede observar que existe una correlación lineal positiva entre la dimensión evaluación del equipo y el aprendizaje, lo cual significa que a medida que la puntuación de la dimensión evaluación del equipo se incrementa, esta va acompañada del incremento de la variable aprendizaje, de manera proporcional.

3.2. PRESENTACIÓN DEL MODELO TEÓRICO Y PROPUESTA

Modelo propuesto para la aplicación del trabajo cooperativo basada en la Teoría de aprendizaje significativo. A continuación se indica algunos aspectos importantes:

Objetivos actitudinales

Se plantea en este modelo tomado de la propuesta de Jhonson, los que están referidos a las prácticas sociales, por ello el docente tiene varias alternativas:

-Supervisar los grupos de aprendizaje y diagnosticar problemas concretos que tengan los alumnos para trabajar en forma colectiva, y luego enseñarles una práctica social que puedan emplear para resolver esos problemas.

-Preguntar a los alumnos qué prácticas sociales les servirían para mejorar su trabajo en equipo y luego enseñarles una de las que ellos propusieron.

-Llevar una lista de las prácticas sociales que el docente quiere enseñar a toda la clase. (Algunas clases requieren determinadas conductas como parte de la tarea a cumplir. En esos casos, se puede variar el orden en el que se enseñan las prácticas sociales).

-Antes de presentar una clase, el docente puede hacer un diagrama de las maneras como los grupos pueden ejecutar la tarea y maximizar el aprendizaje de cada miembro. El diagrama es una herramienta visual simple pero eficaz para mostrar todos los pasos de una tarea determinada, que puede incluir o requerir ciertas prácticas sociales.

La cantidad de miembros de los grupos

No existe ninguna dimensión ideal para los grupos de aprendizaje cooperativo. La cantidad conveniente de miembros dependerá de los objetivos de la clase, de las edades de los alumnos y su experiencia en el trabajo en equipo, de los materiales y equipos a utilizar y del tiempo disponible para la clase.

Los grupos heterogéneos tienden a promover un pensamiento más profundo, un mayor intercambio de explicaciones y una mayor tendencia a asumir puntos de vista durante los análisis del material, todo lo cual incrementa la comprensión, el razonamiento y la retención a largo plazo de los alumnos.

Al formar los grupos, los alumnos pueden distribuirse al azar o en forma estratificada. Los grupos pueden ser establecidos por el docente o por los alumnos. La disposición y el arreglo del espacio y los muebles del aula afectan casi todas las conductas de los alumnos y del docente, y pueden facilitar o bien obstruir el aprendizaje. El modo en que el docente arregla su aula es importante por muchas razones, de acuerdo con Johnson, 1979:

-El aspecto físico y espacial del aula es un indicio de la clase de conducta que el docente considera apropiada y que espera que se manifieste en su aula. La disposición de los pupitres en filas transmite un mensaje y unas expectativas diferentes que la agrupación de los pupitres en círculos pequeños.

-El arreglo del aula influye en el rendimiento de los alumnos y en la cantidad de tiempo que dedican a realizar tareas debido a que afectan el foco de atención visual y auditivo de los estudiantes. El arreglo del aula debe crear un orden global que permita centrar la atención visual. También debe favorecer la acústica.

-El arreglo del aula influye en la manera en que los alumnos (y el docente) participan en las actividades didácticas, en el surgimiento de líderes en los grupos de aprendizaje y en las formas de comunicación entre los alumnos (y entre éstos y el docente).

-La disposición del aula afecta las oportunidades de los alumnos de establecer contacto y entablar amistades.

-Una buena disposición espacial ayuda a los alumnos a sentirse más seguros, pues les permite saber dónde comienzan y terminan las áreas de aprendizaje estructuradas. Esto contribuye a crear una sensación de bienestar, satisfacción y comodidad, y a mejorar el estado de ánimo de los alumnos y el docente.

-Un buen arreglo de aula facilita la circulación y las interacciones en el aula, y orienta el trabajo y la conducta de los alumnos (evitando así ciertos problemas de disciplina). También facilita las transiciones entre una actividad didáctica y otra.

La asignación de roles

Al planificar una clase, el docente tiene que considerar qué acciones deberán realizarse para maximizar el aprendizaje de los estudiantes. Los roles indican qué puede esperar cada miembro del grupo que hagan los demás y, por lo tanto, qué está obligado a hacer cada uno de ellos. A veces, los alumnos se niegan a participar en un grupo cooperativo o no saben cómo contribuir al buen desarrollo del trabajo en grupo.

El docente puede ayudar a resolver y prevenir ese problema otorgándole a cada miembro un rol concreto que deberá desempeñar dentro del grupo.

Asignar roles a los alumnos es una de las maneras más eficaces de asegurarse de que los miembros del grupo trabajen juntos sin tropiezos y en forma productiva. Los roles se clasifican según su función:

A.-Roles que ayudan a la conformación del grupo:

- Supervisor del tono de voz (controla que todos los miembros del grupo hablen en tono bajo).
- Supervisor del ruido (controla que todos los compañeros se muevan entre los grupos sin hacer ruido).
- Supervisor de los turnos (controla que los miembros del grupo se turnen para realizar la tarea asignada).

B.- Roles que ayudan al grupo a funcionar (es decir, que ayudan al grupo a alcanza sus objetivos y a mantener relaciones de trabajo eficaces):

- Encargado de explicar ideas o procedimientos (transmite las ideas y opiniones de cada uno).
- Encargado de llevar un registro (anota las decisiones y redacta el informe del grupo).
- Encargado de fomentar la participación (se asegura de que todos los miembros del grupo participen).
- Observador (registra la frecuencia con que los miembros del grupo adoptan las actitudes deseadas).
- Orientador (orienta el trabajo del grupo revisando las instrucciones, reafirmando el propósito de la tarea asignada, marcando los límites de tiempo y sugiriendo procedimientos para realizar la tarea con la mayor eficacia posible).
- Encargado de ofrecer apoyo (brinda apoyo verbal y no verbal mediante la consulta y el elogio de las ideas y las conclusiones de los demás).
- Encargado de aclarar/parafrasear (reformula lo que dicen otros miembros para clarificar los puntos tratados).
-

C.-Roles que ayudan a los alumnos a formular lo que saben e integrarlo con lo que están aprendiendo:

- Compendiador o sintetizador (reformula las principales conclusiones del grupo, o lo que se ha leído o analizado, del modo más completo y exacto que le es posible, sin hacer referencia a ninguna nota ni al material original).
- Corrector (corrige cualquier error en las explicaciones de otro miembro o resume y complementa cualquier dato importante que haya sido omitido).
- Encargado de verificar la comprensión (se asegura de que todos los miembros del grupo sepan explicar cómo se llega a determinada respuesta o conclusión).

- Investigador/mensajero (consigue el material necesario para el grupo y se comunica con los otros grupos de aprendizaje y con el docente).
- Analista (relaciona los conceptos y las estrategias actuales con el material previamente estudiado y con los marcos cognitivos existentes).
- Generador de respuestas (produce y pone a consideración del grupo otras respuestas factibles además de las primeras que aportan los miembros).

D.-Roles que ayudan a incentivar el pensamiento de los alumnos y mejorar su razonamiento:

- Crítico de ideas, NO de personas (cuestiona intelectualmente a sus compañeros criticando sus ideas, al mismo tiempo que les transmite su respeto en tanto personas).
- Encargado de buscar fundamentos (les pide a los miembros del grupo que fundamenten sus respuestas y conclusiones con hechos o razonamientos).
- Encargado de diferenciar (establece las diferencias entre las ideas y los razonamientos de los miembros del grupo para que todos entiendan y sopesen los diversos puntos de vista).
- Encargado de ampliar (amplía las ideas y conclusiones de los miembros del grupo agregando nueva información o señalando consecuencias).
- Inquisidor (hace preguntas profundas que conducen a un análisis o profundizan la comprensión).
- Productor de opciones (va más allá de la primera respuesta o conclusión del grupo y genera varias respuestas factibles entre las cuales optar).
- Verificador de la realidad (verifica la validez del trabajo del grupo en función de las instrucciones, del tiempo disponible y del sentido común).
- Integrador (integra las ideas y los razonamientos de los miembros del grupo en una única posición con la que todos puedan concordar).

E.- Explicación de la tarea

Una vez que el docente seleccionó los objetivos conceptuales, tomó las decisiones previas y efectuó los preparativos necesarios, ha llegado el momento de que les explique a los alumnos qué deben hacer para cumplir la tarea asignada y cuál es la mejor manera de hacerlo. Debe explicarles la tarea de modo que entiendan claramente el carácter y los objetivos de la clase. La tarea asignada debe ser clara y mensurable, para que los alumnos sepan qué se espera que hagan (“deben leer el cuento y contestar las preguntas correctamente”) y para que el docente pueda evaluar si lo han hecho o no. Es conveniente especificar el resultado esperado de la tarea, para que los alumnos se concentren en los conceptos y la información pertinentes durante el transcurso de la clase.

Al explicar una tarea, el docente puede ofrecer una estructura visual que los alumnos utilizarán para organizar sus pensamientos. Los organizadores visuales son ilustraciones con espacios en blanco en las que se emplean líneas, flechas, recuadros y círculos para mostrar las relaciones existentes entre ciertos hechos o ideas abstractas. Sirven para orientar la actividad mental de los alumnos por la vía de suministrar un formato espacial pertinente a sus pensamientos, y para fomentar su participación a través de brindarles una dirección y un propósito a los alumnos que puedan tener dificultades cuando sólo se les dan instrucciones verbales o preguntas abstractas.

La explicación de los resultados esperados

Al explicarles a los alumnos la tarea a realizar, el docente también debe indicarles qué nivel de rendimiento espera que alcancen. El aprendizaje cooperativo requiere una evaluación basada en criterios. Este tipo de evaluación implica adoptar una serie de estándares y juzgar el rendimiento de cada alumno en función de esos estándares. Si el alumno alcanza un rendimiento acorde con esos estándares, aprueba, y si no lo alcanza, desaprueba. Una versión común de la evaluación basada en criterios consiste en asignar calificaciones según el porcentaje de preguntas de examen correctamente contestadas.

En ciertas ocasiones, el docente puede establecer que el criterio de excelencia será el grado de mejora (rendir más esta semana que la anterior). Para promover la cooperación dentro del grupo, también pueden fijarse criterios para toda la clase, por ejemplo: “Si toda la clase logra una puntuación de más de 520 palabras correctas en a prueba de vocabulario, cada alumno recibirá dos puntos adicionales”.

F.-La supervisión de la conducta de los alumnos

Recorrido de cinco minutos

- Seleccionar la(s) prácticas) social(es) a observar.
- Elaborar una ficha de observación.
- Planear el recorrido por el aula.
- Recolectar datos sobre cada grupo.
- Proporcionar los datos a los grupos o a la clase en su conjunto.
- Hacer un diagrama/gráfico de los resultados.

Para hacer observaciones estructuradas, el docente debe:

- Decidir qué prácticas de trabajo en equipo y de ejecución de tareas va a observar.
- Elaborar un formulario de observación para registrar las frecuencias de las acciones a observar. (Si los alumnos van a actuar como observadores, el formulario debe adecuarse a su edad.)
- Observar a cada grupo y registrar con qué frecuencia cada alumno manifiesta las conductas preestablecidas.
- Resumir las observaciones de un modo claro y útil, y presentárselas a los grupos.
- Ayudar a los miembros de los grupos a analizar los datos resultantes de la observación y a inferir con qué eficacia está funcionando el grupo y en qué grado cada miembro del grupo está empleando las prácticas en cuestión.

G.-El análisis de la eficacia del grupo

Un error muy común es no darles suficiente tiempo a los alumnos para procesar la calidad de su cooperación. Los estudiantes no aprenden de las experiencias sobre las que no reflexionan. Para que los grupos de aprendizaje funcionen mañana mejor que hoy, los alumnos deben procesar su trabajo recibiendo retroalimentación, reflexionando sobre las maneras posibles de aumentar la eficacia de sus acciones y planeando cómo trabajar aún mejor en las futuras sesiones del grupo.

El procesamiento grupal implica reflexionar sobre una sesión del grupo para determinar qué acciones de sus miembros contribuyeron a llevar adelante los esfuerzos conjuntos por lograr las metas del grupo y para tomar decisiones acerca de qué conductas continuar o modificar. El propósito del procesamiento grupal es mejorar continuamente la ejecución de tareas y el trabajo en equipo.

El procesamiento grupal se efectúa en dos planos: en cada grupo de aprendizaje y en toda la clase. En los grupos, los miembros discuten con qué eficacia trabajaron juntos y qué cosas podrían mejorar. En toda la clase, el docente coordina una discusión en la que los alumnos le informan a toda la clase lo que sucedió en sus grupos.

El rol del docente en el procesamiento grupal consiste en:

- Verificar que cada alumno y cada grupo reciban (y den) retroalimentación sobre la eficacia de la ejecución de tareas y el trabajo en equipo;
- Verificar que los alumnos y los grupos analicen y reflexionen sobre la retroalimentación que reciben;
- Ayudar a los individuos y a los grupos a fijar objetivos para mejorar su trabajo;
- Alentar a los alumnos a que festejen el buen desempeño de sus grupos.

H.- Selección de los materiales

Toda clase cooperativa tiene objetivos conceptuales, que determinan los contenidos que van a aprender los estudiantes, y también objetivos actitudinales, que Establecen las conductas interpersonales y grupales que aprenderán los alumnos para cooperar eficazmente unos con otros. Al planificar una clase, el docente debe decidir qué materiales serán necesarios para que los alumnos trabajen en forma cooperativa. Limitar los recursos que se distribuyen a cada grupo es una manera de crear una interdependencia positiva, pues obliga a los alumnos a trabajar juntos para cumplir con la tarea.

I.-Métodos sugeridos

El método del rompecabezas

Otro modo de hacer que los alumnos sean interdependientes es darles la información distribuida en distintas partes, como si fueran las piezas de un rompecabezas. Con este método, cada alumno obtiene una parte de la información necesaria para realizar la tarea. Los miembros del grupo son responsables de conocer a fondo la información que les corresponde, transmitírsela a los demás y aprender la información presentada por los otros miembros del grupo. Por ejemplo, el docente puede pedirle a cada grupo que escriba una biografía de Abraham Lincoln. Le dará a cada miembro cierta información específica sobre un período determinado de la vida de Lincoln. Cada integrante del grupo será entonces responsable de aprender acerca de un período de la vida de Lincoln y transmitir lo que aprendió al resto del grupo para que entre todos puedan escribir una biografía completa. Como cada miembro necesita la información que tienen los demás para cumplir con la tarea, habrá una interdependencia entre todos los integrantes del grupo. Cada miembro debe participar para que el grupo lleve a cabo la tarea asignada.

Cuando el docente desea transmitir información a los alumnos, una alternativa distinta a la de dictar cátedra consiste en estructurar grupos de aprendizaje cooperativo según un procedimiento llamado “el rompecabezas” (Aronson, 1978).

Tarea: Considerar una actividad de lectura a ser asignada próximamente. El docente dividirá la actividad en tres partes. Planificará cómo aplicar el procedimiento del rompecabezas y preparará lo que va a decirles a los alumnos al emplear cada parte de este procedimiento.

Procedimiento: Un modo de establecer una interdependencia positiva entre los miembros del grupo es el empleo del método del rompecabezas para crear interdependencia respecto de los materiales. Los pasos necesarios para organizar una lección con este método son los siguientes:

- Grupos cooperativos: Distribuir un juego de materiales a cada grupo. El juego debe ser divisible por el número de miembros del grupo. Entregar a cada miembro una parte del juego de materiales.
- Preparación en pares: Asignar a cada alumno la tarea cooperativa de reunirse con un compañero de otro grupo que tenga la misma parte del material que él, a fin de efectuar dos tareas.
- Aprender en detalle el material en cuestión.
- Planificar cómo enseñarles ese material a los demás miembros de sus grupos.

Práctica en pares:

Asignar a cada alumno la tarea cooperativa de reunirse con un compañero de otro grupo que haya aprendido el mismo material que él para intercambiar ideas acerca de cuál es la mejor manera de enseñar el material en cuestión. Las mejores ideas de cada miembro del par se incorporarán a la presentación de cada uno de ellos.

- Grupos cooperativos: Asignar a los alumnos las tareas cooperativas.
- Enseñar el material que han aprendido a los demás miembros de su grupo.
- Aprender el material que enseñan los demás miembros.

- Evaluación: Evaluar el grado de dominio de los alumnos de la totalidad del material. Premiar a los grupos en los que todos los miembros cumplen con el criterio de excelencia preestablecido.

CONCLUSIONES

Primera: A través de los resultados obtenidos se concluye que la variable trabajo cooperativo está relacionada directa y positivamente con la variable aprendizaje, según la correlación de Spearman de 0.676 representado este resultado como moderado con una significancia estadística de $p=0.001$ siendo menor que el 0.01, aceptando a la hipótesis principal y rechazando la hipótesis nula.

Segunda: A través de los resultados obtenidos se concluye que la dimensión interdependencia positiva está relacionada directa y positivamente con la variable aprendizaje, según la correlación de Spearman de 0.671 representado este resultado como moderado con una significancia estadística de $p=0.001$ siendo menor que el 0.01, aceptando a la hipótesis específica 1 y rechazando la hipótesis nula.

Tercera: A través de los resultados obtenidos se concluye que la dimensión responsabilidad está relacionada directa y positivamente con la variable aprendizaje, según la correlación de Spearman de 0.652 representado este resultado como moderado con una significancia estadística de $p=0.001$ siendo menor que el 0.01, aceptando a la hipótesis específica 2 y rechazando la hipótesis nula.

Cuarta: A través de los resultados obtenidos se concluye que la dimensión interacción está relacionada directa y positivamente con la variable aprendizaje, según la correlación de Spearman de 0.641 representado este resultado como moderado con una significancia estadística de $p=0.001$ siendo menor que el 0.01, aceptando a la hipótesis específica 3 y rechazando la hipótesis nula.

Quinta: A través de los resultados obtenidos se concluye que la dimensión gestión interna del equipo está relacionada directa y positivamente con la variable aprendizaje, según la correlación de Spearman de 0.670 representado este resultado como moderado con una significancia estadística de $p=0.001$ siendo menor que el 0.01, aceptando a la hipótesis específica 4 y rechazando la hipótesis nula.

Sexta: A través de los resultados obtenidos se concluye que la dimensión evaluación del equipo está relacionada directa y positivamente con la variable aprendizaje, según la correlación de Spearman de 0.665 representado este resultado como moderado con una significancia estadística de $p=0.001$ siendo menor que el 0.01, aceptando a la hipótesis específica 5 y rechazando la hipótesis nula

RECOMENDACIONES

Primera: Continuar con la aplicación del aprendizaje cooperativo u otras metodologías en el proceso enseñanza aprendizaje de manera positiva en las conductas sociales de los estudiantes.

Segunda: Sensibilizar y motivar a los estudiantes en cuanto al aprovechamiento de tiempo y la importancia del aprendizaje por los beneficios y oportunidades que este ofrece en el campo laboral, académico y personal.

Tercera: Es necesario que los directivos encargados de la institución adecúen las aulas preparando espacios amplios para organizar grupos de trabajo, proporcionando a los docentes la facilidad de mover el mobiliario de acuerdo a las estrategias didácticas empleadas y a los estudiantes la comodidad para estudiar en clase.

Cuarta: A los docentes de la institución planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje con destrezas didácticas grupales, como nos invita el aprendizaje cooperativo, con la finalidad de mejorar las relaciones interpersonales y crear procesos en la construcción de conocimientos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Ausubel, D. (2009) (2da edición). *Psicología Educativa*. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.
- Araneda, P. (2008). *Estudio de la calidad de la Integración Escolar*. Recuperado el 22 de septiembre de 2011, del sitio Web del *Ministerio de Educación de Chile* <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%202010/ESTUDIOS%20Y%20DOCUMENTOS/EstudioIntegraciOnEscolarUMCE.pdf>
- Díaz, F. (2003) *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo* Ed. Mc. Graw Hill, México
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, L. (2010) *Metodología de la Investigación* (4ta Ed.). México: McGraw-Hill.
- López, M. (2013). *Aprendizaje competencias y TIC*. México: PEARSON
- Ministerio de Educación del Perú & Consejo Nacional de Educación (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. Lima-Perú.
- Novak, J, Joseph, D. (2009). *Psicología pedagógica*. México: Trillas.
- Pimienta, J. (2012). *Las competencias en la docencia Universitaria*. México: PEARSON.
- De Zubiría , J. (1998) .*Tratado de Pedagogía Conceptual* . Colombia: Vega Impresores

FIRMA DEL INVESTIGADOR

ANEXO 01 MATRIZ DE CONSISTENCIA DESCRIPTIVO CORRELACIONAL

TITULO	PROBLEMA	OBJETIVO	HIPOTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	METODOLOGÍA
EL TRABAJO COOPERATIVO Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EL INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR TECNOLÓGICO SANTA ROSA DE SAN JUAN DE LURIGANCHO, 2016	<p>Problema principal ¿Qué relación existe entre el trabajo cooperativo y el aprendizaje significativo de los estudiantes en el Instituto de Educación Superior Tecnológico Santa Rosa de San Juan de Lurigancho, 2016?</p> <p>Problemas específicos ¿Qué relación existe entre el trabajo cooperativo en su dimensión interdependencia positiva y el aprendizaje significativo de los estudiantes en el Instituto de Educación Superior Tecnológico Santa Rosa de San Juan de Lurigancho, 2016?</p> <p>¿Qué relación existe entre el trabajo cooperativo en su dimensión responsabilidad y el aprendizaje significativo de los estudiantes en el Instituto de Educación Superior Tecnológico Santa Rosa de San Juan de Lurigancho, 2016?</p> <p>¿Qué relación existe entre el trabajo cooperativo en su dimensión interacción y el aprendizaje significativo de los estudiantes en el Instituto de Educación Superior Tecnológico</p>	<p>Objetivo General Establecer la relación que existe entre el trabajo cooperativo y el aprendizaje significativo de los estudiantes en el Instituto de Educación Superior Tecnológico Santa Rosa de San Juan de Lurigancho, 2016.</p> <p>Objetivos Específicos Establecer la relación que existe entre el trabajo cooperativo en su dimensión interdependencia positiva y el aprendizaje significativo de los estudiantes en el Instituto de Educación Superior Tecnológico Santa Rosa de San Juan de Lurigancho, 2016.</p> <p>Establecer la relación que existe entre el trabajo cooperativo en su dimensión responsabilidad y el aprendizaje significativo de los estudiantes en el Instituto de Educación Superior Tecnológico Santa Rosa de San Juan de Lurigancho, 2016.</p> <p>Establecer la relación que existe entre el trabajo cooperativo en su dimensión interacción y el aprendizaje significativo de los estudiantes en el Instituto de</p>	<p>Hipótesis Principal Existe relación significativa entre el trabajo cooperativo y el aprendizaje significativo de los estudiantes en el Instituto de Educación Superior Tecnológico Santa Rosa de San Juan de Lurigancho, 2016.</p> <p>Hipótesis específicas Existe relación significativa entre el trabajo cooperativo en su dimensión interdependencia positiva y el aprendizaje significativo de los estudiantes en el Instituto de Educación Superior Tecnológico Santa Rosa de San Juan de Lurigancho, 2016.</p> <p>Existe relación significativa entre el trabajo cooperativo en su dimensión responsabilidad y el aprendizaje significativo de los estudiantes en el Instituto de Educación Superior Tecnológico Santa Rosa de San Juan de Lurigancho, 2016.</p> <p>Existe relación significativa entre el trabajo cooperativo en su dimensión interacción y el aprendizaje significativo de los estudiantes en el Instituto de Educación Superior Tecnológico</p>	<p>Variable independiente: Trabajo cooperativo</p>	<p>Interdependencia Positiva</p> <p>Responsabilidad</p> <p>Interacción</p> <p>Gestión Interna del equipo</p> <p>Evaluación del equipo</p> <p>Motivación</p> <p>Actividad Básica</p>	<p>-Apoyo Mutuo -Recursos</p> <p>-Estrategias grupales. -Opiniones.</p> <p>-Interacción estimulada -Aprendizajes colaborativos</p> <p>- Habilidades sociales - Toma de decisiones.</p> <p>-Valoración del desempeño -Reflexión del aprendizaje</p> <p>-Despierta el interés. -Recojo de saberes previos. -Genera conflicto cognitivo.</p> <p>-Confrontación entre conocimientos</p>	<p>a. Método y diseño de la investigación. Tipo Descriptiva-correlacional</p> <p>Nivel Explicativo - descriptivo</p> <p>Diseño No experimental</p> <p>b. Población y muestra: Población: 400</p> <p>Muestra 196</p> <p>c. Unidad de análisis: Estudiantes del Instituto de Educación Superior Tecnológico Santa Rosa.</p>

<p>Santa Rosa de San Juan de Lurigancho, 2016?</p> <p>¿Qué relación existe entre el trabajo cooperativo en su dimensión gestión interna del equipo y el aprendizaje significativo de los estudiantes en el Instituto de Educación Superior Tecnológico Santa Rosa de San Juan de Lurigancho, 2016?</p> <p>¿Qué relación existe entre el trabajo cooperativo en su dimensión evaluación del equipo y el aprendizaje significativo de los estudiantes en el Instituto de Educación Superior Tecnológico Santa Rosa de San Juan de Lurigancho, 2016?</p>	<p>Educación Superior Tecnológico Santa Rosa de San Juan de Lurigancho, 2016.</p> <p>Establecer la relación que existe entre el trabajo cooperativo en su dimensión gestión interna del equipo y el aprendizaje significativo de los estudiantes en el Instituto de Educación Superior Tecnológico Santa Rosa de San Juan de Lurigancho, 2016.</p> <p>Establecer la relación que existe entre el trabajo cooperativo en su dimensión evaluación del equipo y el aprendizaje significativo de los estudiantes en el Instituto de Educación Superior Tecnológico Santa Rosa de San Juan de Lurigancho, 2016.</p>	<p>Santa Rosa de San Juan de Lurigancho, 2016.</p> <p>Existe relación significativa entre el trabajo cooperativo en su dimensión gestión interna del equipo y el aprendizaje significativo de los estudiantes en el Instituto de Educación Superior Tecnológico Santa Rosa de San Juan de Lurigancho, 2016.</p> <p>Existe relación significativa entre el trabajo cooperativo en su dimensión evaluación del equipo y el aprendizaje significativo de los estudiantes en el Instituto de Educación Superior Tecnológico Santa Rosa de San Juan de Lurigancho, 2016.</p>	<p>Variable dependiente</p> <p>Aprendizaje significativo</p>	<p>Actividad Práctica</p> <p>Actividad de Evaluación</p> <p>Actividad de Extensión</p>	<p>previos y construcción de los nuevos.</p> <p>-Reconciliación Integradora.</p> <p>-Sistematización (producto).</p> <p>-Aplicación del nuevo conocimiento.</p> <p>-Ejercicios relacionados con el contenido.</p> <p>-Comunican sus nuevos aprendizajes.</p> <p>Autoevaluación.</p> <p>Coevaluación.</p> <p>Heteroevaluación.</p> <p>Metacognición.</p> <p>Tareas significativas.</p> <p>Rehacer acciones.</p>	<p>d. Recolección de datos:</p> <p>Técnica: encuesta.</p> <p>Instrumento: cuestionario.</p> <p>e. Procesamiento de análisis de datos.</p> <p>SPSS versión 23</p>
---	--	---	---	--	--	--

ANEXO 02

CUESTIONARIO SOBRE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EL INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR TECNOLÓGICO SANTA ROSA DE SAN JUAN DE LURIGANCHO, 2016

Este cuestionario tiene como propósito conocer el comportamiento del trabajo cooperativo y el Aprendizaje significativo, para ello debe marcar con una “X” con la mayor objetividad la alternativa que según su criterio corresponda teniendo en cuenta la siguiente escala:

Siempre	5
Casi siempre	4
A veces	3
Nunca	2
Casi nunca	1

DATOS INFORMATIVOS

Especialidad: _____

Sexo:

M	F
----------	----------

I. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

A	MOTIVACIÓN	1	2	3	4	5
1	Se estimula acerca de la utilidad e importancia del propio curso					
2	Se promueve la reflexión inicial sobre las ideas y conocimientos de los estudiantes al trabajar nuevos conocimientos.					
3	Se tiene en cuenta los conocimientos iniciales de cada participante a la hora de plantear para promover aprendizajes.					

4	Se incluye preguntas para promover la comprensión					
B	ACTIVIDAD BÁSICA					
B	Se potencia el trabajo con los contenidos procedentes de diferentes fuentes de información, de forma que a partir de ellos pueda producirse la construcción de los conocimientos que el curso considera prioritarios.					
6	Hay secuencias de actividades para desarrollar procesos de construcción y reconstrucción de conocimientos.					
7	Se presenta ejemplos significativos y cotidianos que faciliten la comprensión.					
8	Incluye mapas mentales o esquemas conceptuales aclaratorios					
C	ACTIVIDAD PRÁCTICA					
9	Aplicas lo aprendido en situaciones reales.					
10	Las actividades son coherentes con los objetivos, los contenidos y los procesos de evaluación del curso.					
11	Comunicas los nuevos conocimientos a través de la resolución de ejercicios.					
D	ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN					
12	Se incluye procesos de autoevaluación a uno mismo a través de los test del blog.					
13	Se incluye procesos de coevaluación a tus compañeros (por ejemplo durante diálogos).					

14	Se incluyen procesos de heteroevaluación entre los estudiantes a través de las diferentes pruebas.					
15	Reflexionas sobre tu propio aprendizaje.					
E	ACTIVIDAD DE EXTENSIÓN					
16	Resuelves tareas significativas de acuerdo al contenido propuesto.					
17	Relacionas el nuevo conocimiento con otras áreas de estudio.					
18	Reconoces la funcionalidad del nuevo conocimiento en tu vida cotidiana.					
19	Se presenta una recapitulación del tema en forma oral.					

CUESTIONARIO SOBRE TRABAJO COOPERATIVO EN EL INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR TECNOLÓGICO SANTA ROSA DE SAN JUAN DE LURIGANCHO, 2016

Este cuestionario tiene como propósito conocer el comportamiento del trabajo cooperativo, para ello debe marcar con una “X” con la mayor objetividad la alternativa que según su criterio corresponda teniendo en cuenta la siguiente escala:

Siempre	5
Casi siempre	4
A veces	3
Nunca	2
Casi nunca	1

II. TRABAJO COOPERATIVO

A	INDEPENDENCIA POSITIVA	1	2	3	4	5
1	¿Considera usted que los estudiantes para completar una actividad necesitan de un apoyo mutuo?					
2	¿Observas que los estudiantes comparten sus recursos cuando realizan actividades?					
B	INTERACCION					
3	¿Cree que los estudiantes interactúan entre sí, para llevar a cabo actividades cognitivas?					
4	¿Considera que los estudiantes en las activadas grupales promueven aprendizajes significativos al interactuar con sus compañeros?					

c	RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL Y GRUPAL					
5	¿Aplicas estrategias grupales que fortalezcan académicamente a los estudiantes?					
6	¿Confrontas las opiniones individuales de los estudiantes durante las actividades académicas?					
D	HABILIDADES INTERPERSONALES Y GRUPALES					
7	¿Observa que los estudiantes desarrollan habilidades sociales en el trabajo de grupo?					
8	¿Permites que los estudiantes tomen decisiones colectivas durante el desarrollo de las actividades en equipo					
E	EVALUACIÓN GRUPAL					
9	¿Considera necesario que los estudiantes valoren el desempeño al final de cada actividad?					
10	¿Evidencias que los estudiantes reflexionan y discuten acerca del logro las metas trazadas?					