



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO

FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO

SOCIALES Y EDUCACIÓN

Unidad de Posgrado de

Ciencias Histórico-Sociales y Educación



PROGRAMA DE MAESTRÍA

EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Propuesta del trabajo cooperativo para el desarrollo del pensamiento crítico en la asignatura de Educación Inclusiva de las estudiantes del VIII ciclo de la Especialidad de Educación Básica Alternativa de la Facultad de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Semestre académico 2016 – II

Tesis presentada para obtener el grado académico de Maestra en Ciencias de la Educación con mención en Investigación y Docencia

AUTORA:

CAMAC TIZA, MARIA MAURA

ASESORA:

Dra. SEGURA SOLANO, MARIA ELENA

LAMBAYEQUE – PERÚ

2020

PROPUESTA DEL TRABAJO COOPERATIVO PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA DE LAS ESTUDIANTES DEL VIII CICLO DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA DE LA FACULTAD DE PEDAGOGÍA Y CULTURA FÍSICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE, SEMESTRE ACADÉMICO 2016 – II



Lic. MARIA MAURA CAMAC TIZA
Autora



Dra. MARIA ELENA SEGURA SOLANO
Asesora

Presentada a la Unidad de Posgrado de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la FACHSE de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Para optar el grado de **MAESTRA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN** con **mención en Investigación y Docencia.**

APROBADO POR:



M.Sc. Milagros del Pilar Cabezas Martínez
Presidenta



M.Sc. Martha Ríos Rodríguez
Secretaria



M.Sc. Daniel Edgar Alvarado León
Vocal

Febrero, 2020



Nº 000110



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

Siendo las 9:30 horas del día seis de febrero del año dos mil veinte, en la Sala de Sustentaciones de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional "Pedro Ruiz Gallo" de Lambayeque, se reunieron los miembros del jurado, designados mediante Resolución N° 187-2018 D-FACHSE, de fecha 19/06/2019 conformado por:

MSc. Milagros del Pilar Cabezas Martínez PRESIDENTE(A)

MSc. Martha Ríos Rodríguez SECRETARIO(A)

MSc. Daniel Edgar Alvarado León VOCAL

Dra. María Elena Segura Solano ASESOR(A)

con la finalidad de evaluar la tesis titulada Propuesta del trabajo cooperativo para el desarrollo del pensamiento crítico en la asignatura de Educación Inclusiva de los estudiantes del VIII ciclo de la Especialidad de Educación Básica Alternativa de la Facultad de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Semestre Académico 2016-II.

presentado por el (la) / los (las) tesisista(s) Maria Maura Comas Tiza

sustentación que es autorizada mediante Resolución N° 187-2020D-FACHSE, de fecha 03/02/2020

El Presidente del jurado autorizó el inicio del acto académico; producido y concluido el acto de sustentación de tesis, de conformidad con el Reglamento de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Artículos 97°, 98°, 99°, 100°, 101°, 102°, y 103°; los miembros del jurado procedieron a la evaluación respectiva, haciendo una serie de preguntas y recomendaciones a la sustentante(s), quien — procedieron a dar respuesta a las interrogantes y observaciones, quien(es) obtuvo (obtuvieron) 73 puntos que equivale al calificativo de BUENO

En consecuencia el (la) / los (las) sustentante(s) queda(n) apto (s) para obtener el Grado Académico de Maestro en Ciencias de la Educación con mención en Investigación y Docencia

Siendo las 10:30 horas del mismo día, se da por concluido el acto académico, firmando la presente acta.

Maria Maura Comas Tiza
PRESIDENTE

Maria Maura Comas Tiza
SECRETARIO

Daniel Edgar Alvarado León
VOCAL

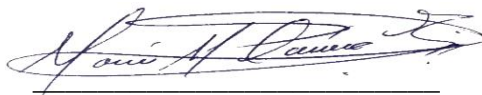
Maria Elena Segura Solano
ASESOR

Observaciones:

DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD

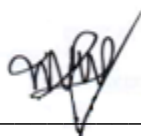
Yo, Maria Maura Camac Tiza , investigador principal, y Dra. María Elena Segura Solano, asesor del trabajo de investigación “Propuesta del trabajo cooperativo para el desarrollo del pensamiento crítico en la asignatura de educación inclusiva de las estudiantes del VIII Ciclo de la especialidad de Educación Básica Alternativa de la facultad de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Semestre Académico 2016 – II” , declaramos bajo juramento que este trabajo no ha sido plagiado, ni contiene datos falsos. En caso se demostrará lo contrario, asumo responsablemente la anulación de este informe y por ende el proceso administrativo, a que hubiera lugar. Que puede conducir a la anulación del título o grado emitido como consecuencia de este informe.

Lambayeque, febrero del 2020



Lic. Maria Maura Camac Tiza

Autora



Dra. María Elena Segura Solano

Asesora

DEDICATORIA

Dedico el presente trabajo de investigación a mis amados hijos Jaqueline, Katerine, Hoover y Dayana quienes son la razón de mi vida.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a: Las autoridades y estudiantes de la Universidad

Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle

Coasesora:

Mg. Lily Pizarro Arancibia

Coordinadora de la Oficina de Extensión Lima:

Lic. Débora Chávez Velásquez

Decano de la Facultad de Pedagogía y Cultura Física:

Dr. Jorge Robles Orúe.

Por ser las personas que apoyaron para el logro de esta tesis.

TABLA DE CONTENIDOS

PORTADA.....	i
HOJA DE FIRMA DE JURADOS.....	ii
DEDICATORIA.....	iii
AGRADECIMIENTOS.....	iv
TABLA DE CONTENIDOS.....	v
LISTA DE TABLAS	vii
LISTA DE FIGURAS	viii
RESUMEN	ix
ABSTRACT	x
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I. ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO	17
1.1. Ubicación.....	17
1.2. Problema	19
1.3. Características del problema.....	21
1.4. Metodología.....	23
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	26
2.1. Antecedentes del problema.....	26
2.2. Fundamentación científica del modelo teórico.....	34
2.3. Presentación del modelo teórico	63
2.3.1. La perspectiva de la interdependencia social	63
2.3.2. La perspectiva social conductista.....	65
2.3.3. La perspectiva cognitivo-evolutiva.....	68
2.3.4. Modelo teórico de la propuesta del trabajo cooperativo.....	71

CAPÍTULO III. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	74
3.1. Análisis y Discusión de los Resultados de los cuestionarios	74
3.1.1. Análisis del diagnóstico del pensamiento crítico en la asignatura de Educación Inclusiva	74
3.1.2. Análisis del cuestionario de trabajo cooperativo	81
3.1.3. Discusión de los Resultados de los cuestionarios.....	85
3.2. Etapa de significación práctica	88
3.3. Síntesis de la propuesta	107
CONCLUSIONES	111
RECOMENDACIONES.....	112
REFERENCIAS.....	114
APÉNDICES	117

LISTA DE TABLAS

Tabla 1	Niveles de pensamiento crítico en la asignatura de educación inclusiva	74
Tabla 2	Niveles de pensamiento lógico en la asignatura de educación inclusiva	76
Tabla 3	Niveles de pensamiento sustantivo en la asignatura de educación inclusiva	77
Tabla 4	Niveles de pensamiento contextual en la asignatura de educación inclusiva	78
Tabla 5	Niveles de pensamiento dialógico en la asignatura de educación inclusiva	79
Tabla 6	Niveles de pensamiento pragmático en la asignatura de educación inclusiva	80
Tabla 7	Ítems del cuestionario de aprendizaje cooperativo.....	82

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Niveles de pensamiento crítico en la asignatura de educación inclusiva.....	75
Figura 2. Niveles de pensamiento lógico en la asignatura de educación inclusiva.....	76
Figura 3. Niveles de pensamiento sustantivo en la asignatura de educación inclusiva.....	77
Figura 4. Niveles de pensamiento contextual en la asignatura de educación inclusiva.....	78
Figura 5. Niveles de pensamiento dialógico en la asignatura de educación inclusiva.....	79
Figura 6. Niveles de pensamiento pragmático en la asignatura de educación inclusiva.....	80
Figura 7. Ítems del cuestionario de aprendizaje cooperativo	83

RESUMEN

El problema del trabajo de investigación es ¿Cómo la propuesta basada en el trabajo cooperativo mejorará el desarrollo del pensamiento crítico en la asignatura de educación Inclusiva de las estudiantes del VIII ciclo de la Especialidad de Educación Básica Alternativa de la Facultad de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Semestre académico 2016 – II?, a ello se formuló el objetivo de diseñar y proponer una propuesta basada en el trabajo cooperativo para mejorar el desarrollo del pensamiento crítico en la asignatura de educación Inclusiva, formulándose la hipótesis Si se diseña y aplica una propuesta basada en el trabajo cooperativo entonces se mejorará el desarrollo del pensamiento crítico en la asignatura de educación Inclusiva. Para cumplir con lo anterior se utilizó el tipo de investigación Crítico –Reflexivo Propositivo, el instrumento que se aplicó fueron encuestas. Se concluyó los resultados hallados se confirma que si se diseña y aplica una propuesta basada en el trabajo cooperativo entonces se mejorará el desarrollo del pensamiento crítico en la asignatura de educación Inclusiva de las estudiantes del VIII ciclo de la Especialidad de Educación Básica Alternativa de la Facultad de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Semestre académico 2016 – II, 2016.

Palabras clave: Trabajo cooperativo - desarrollo del pensamiento crítico
- educación Inclusiva.

ABSTRACT

The problem of the research work is how the proposal based on cooperative work will improve the development of critical thinking in the subject of Inclusive education of the students of the VIII cycle of the Specialty of Alternative Basic Education of the Faculty of Pedagogy and Physical Culture of the National University of Education Enrique Guzmán y Valle, Academic Semester 2016 - II ?, to which the objective was formulated to design and propose a proposal based on cooperative work to improve the development of critical thinking in the subject of Inclusive education, formulating the hypothesis If a proposal based on cooperative work is designed and applied then the development of critical thinking in the subject of Inclusive education will be improved. To comply with the above, the type of research Critical - Reflective Purposeful was used, the instrument that was applied were surveys. The results found were concluded, it is confirmed that if a proposal based on cooperative work is designed and applied, then the development of critical thinking will be improved in the Inclusive education subject of the students of the VIII cycle of the Specialty of Alternative Basic Education of the Faculty of Pedagogy and Physical Culture of the National University of Education Enrique Guzmán y Valle, Academic semester 2016 - II, 2016.

Keywords: Cooperative work - development of critical thinking - Inclusive education.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación parte de la realidad problemática donde se hace una reflexión sobre la importancia el trabajo cooperativo, el pensamiento crítico y la educación inclusiva, en estudiantes universitarios la cual se abordada desde perspectivas diferentes, separadas por razones metodológicas pero relacionadas entre ellas, vínculos que se van haciendo evidentes en la medida en que cada una es expuesta. Esta investigación pretende abordar esta problemática dando una propuesta de trabajo cooperativo para que ayuden a las estudiantes del VIII ciclo de la Especialidad de Educación Básica Alternativa de la Facultad de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Semestre académico 2016 – II, mejoren su pensamiento crítico en referencia a la educación inclusiva.

De acuerdo con el aporte de Barton (2009):

Se aboga por la inclusión de los estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares como una forma de superar las condiciones de segregación y exclusión social a las que históricamente han sido sometidos, constituyéndose en un paradigma educativo basado en la concepción de los derechos humanos, que conjuga la igualdad. y diferencia con valores inseparables (p.08).

La formación del profesorado es una acción decisiva para la implementación de políticas de inclusión educativa y para el proceso educativo integral de las personas con discapacidad. La política nacional de educación en un intento por satisfacer las necesidades de las personas con

discapacidad, establece la inclusión de todos los estudiantes de Educación básica regular. Esta política también tiene como objetivos: la transversalidad de la educación especial desde la educación infantil hasta la educación superior; la asistencia educativa especializada y la formación de docentes para la asistencia educativa especializada y otros profesionales de la educación para la inclusión escolar. Este cambio de paradigma trae como consecuencia la necesidad de transformación en el proceso de trabajo educativo, con el docente y su formación, elemento clave para la efectividad esperada.

Actualmente, la escuela peruana viene discutiendo alternativas para asegurar la enseñanza en y para la diversidad, atendiendo las necesidades de todos los estudiantes, de acuerdo a sus diferencias, construyendo así un espacio privilegiado donde se establecen relaciones, considerando el respeto a la diversidad. En esta perspectiva, las diferencias se ven como posibilidades de enriquecimiento. Para hacer efectiva esta educación inclusiva, se están tomando muchas medidas a corto y largo plazo en relación a la accesibilidad de todos - métodos acordes con las necesidades de los estudiantes, recursos adecuados - por lo que se lanzó un gran desafío: repensar la formación docente, ya que para mejorar la docencia, es necesario revisar la formación docente, considerando que la calidad de la profesión docente juega un papel fundamental, aunque no único, en este proceso de calificación docente.

La formación docente podrá posibilitar una visión holística del educador y, en consecuencia, brindará una enseñanza intencionada frente a

la diversidad presente en el aula, con el fin de establecer objetivos y estrategias educativos que contemplen las especificidades de cada alumno, desde su realidad. desarrollo, para establecer expectativas claras de nuevos conocimientos, de acuerdo con su potencial. En este sentido, la diversidad se ve como una posibilidad de desarrollo, ya que el docente considera las diferencias a la hora de crear estrategias, recursos y formas de mediar el aprendizaje de los alumnos.

El gran desafío de los docentes de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle es formar educadores con nuevas actitudes hacia la diversidad humana. Actuar como docente en la escuela actual es, por tanto, una actividad compleja que requiere que este profesional esté preparado para construir estrategias de enseñanza y adecuar actividades y contenidos tanto para los alumnos considerados especiales como para el resto de integrantes de su clase. La igualdad de condiciones en la escuela no puede limitarse a leyes y resoluciones. El principio de equidad exige igualdad sustancial para todos, reconociendo la diferencia y la necesidad de contar con diferentes condiciones para que el proceso educativo cubra las dificultades de los estudiantes en sus más diversos niveles, ya sean físicos, sociales o culturales.

En este sentido, la investigación en el área de la formación del profesorado es fundamental para avanzar en la mejora de la docencia en y para la diversidad; así, con el objetivo de contribuir a los estudios en el área, la presente investigación tiene como objetivo analizar la producción de tesis

y disertaciones nacionales relacionadas con la formación docente para la Educación Inclusiva.

En este contexto, y en función a estas evidencias nos permite formular el **problema** que ayudará a solucionar: ¿Cómo la propuesta basada en el trabajo cooperativo mejorará el desarrollo del pensamiento crítico en la asignatura de educación Inclusiva de las estudiantes del VIII ciclo de la Especialidad de Educación Básica Alternativa de la Facultad de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Semestre académico 2016 – II? Siendo el **objeto de estudio** el desarrollo del pensamiento crítico en la educación inclusiva.

En tal sentido se plantea como **objetivo general**: Diseñar y proponer una propuesta basada en el trabajo cooperativo para mejorar el desarrollo del pensamiento crítico en la asignatura de educación Inclusiva de las estudiantes del VIII ciclo de la Especialidad de Educación Básica Alternativa de la Facultad de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Semestre académico 2016 – II, 2016 cuyos **objetivos específicos** son:

- Diagnosticar el nivel del pensamiento crítico de los estudiantes en la asignatura de Educación Inclusiva.
- Conocer la percepción del estudiante sobre el trabajo cooperativo.
- Analizar las teorías que nos permiten formular la propuesta de trabajo cooperativo.
- Elaborar la propuesta basada en el trabajo cooperativo.
- Validar la propuesta basada en el trabajo cooperativo.

La **hipótesis** se estableció de la siguiente manera: Si se diseña y aplica una propuesta basada en el trabajo cooperativo entonces se mejorará el desarrollo del pensamiento crítico en la asignatura de educación Inclusiva de las estudiantes del VIII ciclo de la Especialidad de Educación Básica Alternativa de la Facultad de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Semestre académico 2016 – II, 2016. Metodológicamente, este estudio se desarrolló bajo el enfoque cualitativo mediante el diseño de la investigación propositiva, y el método crítico - reflexivo. Teniendo en cuenta que el grupo muestral es de 35 estudiantes.

La presente investigación, está diseñada en tres capítulos:

El primer capítulo se presenta el análisis del objeto de estudio; a partir de la ubicación de la institución educativa, el análisis de cómo surge el problema; cómo se manifiesta actualmente y la descripción de la metodología, que nos permitió llevar a cabo la investigación.

El segundo capítulo contiene el marco teórico presentado a través de un estudio documental de diferentes fuentes escritas, que permite una comprensión conceptual del problema de estudio: el pensamiento crítico y el trabajo cooperativo.

El tercer capítulo está constituido por el análisis e interpretación de los datos obtenidos a través de la prueba de rendimiento aplicado a los estudiantes que tienen que ver directamente con el problema de investigación realizada a partir del análisis y el contraste de la información organizada en los gráficos estadísticos, finalizando este capítulo con la

propuesta de la propuesta del trabajo cooperativo mejora el desarrollo del pensamiento crítico en la asignatura de Educación Inclusiva de las estudiantes del VIII ciclo de la Especialidad de Educación Básica Alternativa de la Facultad de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Semestre académico 2016 – II.

Se concluye este trabajo con las conclusiones, que hacen referencia a los hallazgos significativos de la investigación; las sugerencias referidas al compromiso de apropiarlas y hacer de ellas parte de su práctica educativa a nivel de educación superior. Y por último presentamos la bibliografía y los anexos.

CAPÍTULO I

ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

En el presente capítulo se analiza el contexto donde se encuentra ubicado la Especialidad de Educación Básica Alternativa de la Facultad de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Semestre académico 2016 – II, así como su realidad problemática. Las instituciones educativas, particularmente las universidades, reconocen la importancia de promover el aprendizaje auto- dirigido y que este sea continuado a lo largo de la vida; tal reconocimiento las ha llevado a algunas a desarrollar alternativas que han afectado los planes de estudio y las prácticas pedagógicas, y han supuesto la realización de programas especiales para el fortalecimiento de aquellas habilidades de pensamiento y competencias prácticas y cognitivas que cada disciplina considera relevantes para la formación profesional de sus egresados.

1.1. Ubicación

La Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle -cuya sede central está en La Cantuta, Chosica, a 36 km de Lima- es la más importante institución formadora de profesionales de educación en el Perú. De ella egresan cada año cientos de bachilleres y licenciados en Educación. En su Escuela de Postgrado, que funciona en el distrito de La Molina, se ofrecen 13 menciones en maestría y 2 en doctorado. Y en los últimos años se ha potenciado también su Facultad de Ciencias Administrativas y Turismo, en el distrito del Rímac.

Cantuta o kantu es el nombre común de la flor nacional del Perú (su nombre científico es *Cantua buxifolia* y pertenece a la familia Polemoniaceae), hermosa clavelina muy estimada por los Inkas. Los ministros del gobierno de Odría que en 1950 construyeron sus casas de invierno en un moderno barrio residencial ubicado en el km. 35 de la Carretera Central a la margen izquierda del río Rímac en Chosica bautizaron dicho barrio con el nombre de La Cantuta. La Cantuta empezó a llamarse desde entonces toda la zona que circunda ese complejo residencial, y en ella empezarían a levantarse dos años más tarde las instalaciones de lo que es hoy la ciudad universitaria de La Cantuta, sede central de la UNE Enrique Guzmán y Valle.

La Cantuta ha contribuido en todas las épocas al desarrollo de la educación nacional. La formación profesional universitaria del maestro mediante un currículum integral y flexible; la igualdad de los profesores primarios, secundarios y técnicos; el sistema de créditos y la semestralización de asignaturas y actividades cocurriculares; la coeducación; la consejería; la instrucción personalizada; los ejes curriculares transversales; la práctica preprofesional docente; la profesionalización de los docentes en ejercicio sin título pedagógico son algunos de sus aportes más significativos.

El lema de La Cantuta, adoptado en 1953 en la época de Escuela Normal, *Hominem a ti hominem educare oportet* (Debemos educar al ser humano en todo cuanto tiene de humano), ha sido siempre el eje de acciones notables de esta Casa de Estudios.

El escudo, que es ovalado, cortado y medio partido. Comprende un sol radiante en oro, colocado en jefe sobre campo de sable; la flor de la cantuta en gules, tallada en sinople sobre plata; tres lenguas de fuego en púrpura sobre azur; bordura de plata con el lema *Hominem uti hominem educare oportet*.

Sus más grandes educadores, Enrique Guzmán y Valle, José Antonio Encinas, Walter Peñaloza Ramella y Juan José Vega Bello, y los destacados docentes que los acompañaron –en diversas épocas- dejaron imborrables huellas en sucesivas generaciones de maestros que aún continúan sirviendo al país.

1.2. Problema

Para iniciar el planteamiento del problema de investigación, tal y como postula Fox (1981, p. 28) “...el primer paso lógico en la investigación, que el investigador ha de comprobar, antes que nada, es que la pregunta formulada no ha sido todavía contestada”.

Como se ha señalado anteriormente, no existen investigaciones sistemáticas anteriores al respecto. Por tanto, en primer lugar, este trabajo surge por la evidente carencia bibliográfica y de análisis práctico alrededor del tema, y en segundo lugar, porque se considera que son los docentes los que van construyendo el trabajo día tras día y son los informantes más adecuados para dar respuestas a las preguntas de investigación. Además, se puede señalar, que constituye una primera forma de aproximación a este campo de estudio específico, tan poco estudiado en el Perú.

Ahora bien, la problemática de la formación de los docentes en Educación Inclusiva existen obstáculos de base que deben ser analizados previamente y resueltos para poder hacerlos realidad. Alcanzar el cumplimiento de la igualdad de oportunidades educativas y sociales independientemente de las condiciones físicas, sociales, culturales, o de cualquier otra índole de todas las personas, está siendo un proceso lento, pero desde la visión política de estos países, existe el interés de promover y desarrollar una educación inclusiva de calidad en igualdad de oportunidades para todos/as.

Es por ello que se considera muy importante el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de Educación Básica Alternativa, el desarrollo de la competencia del Pensamiento Crítico puede ayudar a afrontar algunos de los retos determinados para la educación inclusiva. Además, es innegable la importancia que adquiere el Pensamiento Crítico en la educación superior, según Yániz y Villardón (2006)

Los centros de educación superior, en el desempeño de sus funciones primordiales (investigación, enseñanza y servicio a la comunidad) en un contexto de autonomía institucional y libertad académica, deberían centrarse aún más en los aspectos interdisciplinarios y promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, contribuyendo así al desarrollo sostenible, la paz y el bienestar, así como a hacer realidad los derechos humanos, entre ellos la igualdad entre los sexos (p. 20).

Como base a lo anterior se destaca la relevancia del Pensamiento Crítico en la educación inclusiva. Diferentes autores e instituciones,

nacionales e internacionales, ponen de manifiesto la estrecha relación existente entre esta competencia general y compleja, el Pensamiento Crítico, con el juicio clínico, el razonamiento, la resolución de problemas y la toma de decisiones. A pesar de la existencia de tal reconocimiento, la mayor parte de los estudios solo nombran el Pensamiento Crítico como un elemento importante pero no se detienen a analizar el porqué de esta relación, qué es en realidad el Pensamiento Crítico, cómo se estructura y cómo se puede desarrollar durante la formación.

1.3. Características del problema

En base a esta problemática se desarrollará este estudio que da una propuesta de trabajo cooperativo para mejorar el desarrollo de pensamiento crítico, ésta va orientada sólo a la adquisición de saberes académicos, sino también a la formación de valores, comportamiento y actitudes positivas, que conlleven a trabajar en cooperación, compartir el conocimiento y alcanzar metas comunes que beneficien al desarrollo del País. Para lograr ello debemos inculcaren los futuros profesionales valores que generen solidaridad, honradez, justicia, responsabilidad, tolerancia, respeto, el saber escuchar, dialogar, discutir y disentir, reflexionar, el defender los propios derechos y puntos de vista sin agresividad utilizando la fuerza de la razón. En consecuencia debemos recurrir a estrategias de aprendizaje que motiven este comportamiento, aquí es donde adquiere importancia el aprendizaje cooperativo.

Parece que los profesores del nivel inicial y de la modalidad de educación especial están más al tanto de las actuales innovaciones. Es posible que sus programas de formación los dote mejor de las actitudes y teorías pedagógicas necesarias para mejorar la educación primaria, y podría considerarse un rol para ellos en ese proceso.

Las cuestiones de planificación, programación y manejo de aula tienen un espacio en el currículo vigente, pero parecería que necesitan ser más enfatizadas, tanto en los cursos como en las prácticas pre- profesionales. Pese a los seminarios de investigación, la manera como típicamente enseñan los docentes formadores de estas Instituciones no promueven el pensamiento crítico ni el cuestionamiento, ni la actitud de "aprender a aprender". Tampoco parece haber espacios ni sugerencias en el currículo sobre el tratamiento de cuestiones interculturales, ni de cuestiones de género, ni sobre los problemas que se enfrentan cuando los pupilos tienen distintos idiomas maternos.

Por todo lo mencionado es que nos formulamos el siguiente problema de investigación: ¿Cómo la propuesta basada en el trabajo cooperativo mejorará el desarrollo del pensamiento crítico en la asignatura de educación Inclusiva de las estudiantes del VIII ciclo de la Especialidad de Educación Básica Alternativa de la Facultad de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Semestre académico 2016 – II?

1.4. Metodología

Teniendo en cuenta la hipótesis y los objetivos formulados para el presente trabajo de investigación, lo ubicamos en el enfoque problémico orientada generar situaciones favorables para la reflexión y activación de los procesos mentales y socio afectivos del estudiante que apunta a la solución de problemas y transformación de los problemas sociales, a partir de un análisis cualitativo de las situaciones y datos. El objeto de estudio se observa desde afuera y no tiene relación con la persona que lo estudia, por consiguiente el grado de subjetividad es sumamente reducido, aplicando la rigurosidad científica.

El tipo de investigación es descriptivo-propositivo y consiste en la presentación descriptiva de los datos, con una explicación que permite evaluar los factores para proponer el trabajo cooperativo en la mejora del desarrollo del pensamiento crítico en la asignatura de Educación Inclusiva de las estudiantes del VIII ciclo de la Especialidad de Educación Básica Alternativa de la Facultad de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Semestre académico 2016

– II.

Para el diseño de investigación se tuvo en cuenta el esquema de investigación analítica con propuesta, para lo cual se analizó los factores que dan origen al problema y la forma como se manifiesta en la actualidad; finalmente con todo el análisis realizado me permitirá proponer un programa.

El universo de estudio para determinar del desarrollo del pensamiento crítico en la asignatura de Educación Inclusiva de las

estudiantes del VIII ciclo de la Especialidad de Educación Básica Alternativa de la Facultad de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Semestre académico 2016 – II, se definió considerando a todos los estudiantes de esta sección siendo 36 estudiantes.

Para el trabajo de investigación se ha aplicado las siguientes técnicas para la recolección de datos:

- Diagnóstico del contexto situacional de los Estudiantes, teniendo como instrumentos a la Ficha de recojo de datos al matricularse, asimismo se tuvo en cuenta el acta de registro académico
- Evaluación. Se aplicó una encuesta sobre el pensamiento crítico en la asignatura de Educación Inclusiva de las estudiantes del VIII ciclo de la Especialidad de Educación Básica Alternativa
- La encuesta. Se aplicó un cuestionario la cual nos permite saber cómo se encuentra el nivel de pensamiento crítico.

Previo a la aplicación del instrumento se conversó con los responsables de la universidad, a quienes se les informó acerca de los objetivos del estudio y la estrategias para su desarrollo. Se dedicó un tiempo especial para explicar sobre el propósito de la misma y sus alcances en el mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje, además algunas observaciones o situaciones que no permitan alcanzarlo. El instrumento fue aplicado a las estudiantes del VIII ciclo de la Especialidad de Educación Básica Alternativa. El tiempo promedio de aplicación del cuestionario fue de 20 minutos, efectivos,

Concluido el trabajo de recolección de datos se procedió a procesar la información. Se verificó el llenado y marcado correcto de las respuestas de los instrumentos. Luego se elaboraron tablas para el procesamiento a esta tarea, se realizo la entrada de datos, permitiendo disponer de resultados al poco tiempo, se relacionaron con el trabajo de investigación.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

En este capítulo se desarrolla el marco teórico, al respecto Mejía (2010) manifiesta que:

El marco teórico tiene un propósito fundamental dentro de la tesis: situar el problema de investigación dentro de un conjunto de conocimientos que nos permitirá delimitar teóricamente los conceptos planteados. Puede ser que se denomine también marco referencial, revisión bibliográfica o antecedentes (y tal vez por eso se lo confunde con el apartado del estado del arte también llamado estado de la cuestión) Es decir que la redacción del marco teórico es la argumentación teórica –valga la redundancia- de la relación que se estableció entre las variables que pusieron en juego en el problema de investigación (p. 12).

En este sentido, en este capítulo se desarrollan los antecedentes de la investigación tanto internacionales como nacionales, así como las bases teóricas referentes a las dos variables, terminado con la definición de términos básicos donde se enfatizan los términos esenciales para el desarrollo de esta investigación.

2.1. Antecedentes del problema

Tesis internacionales:

Roja (2013), realizó su tesis doctoral sobre *El desarrollo del Pensamiento Crítico a través de diferentes metodologías docentes en el*

Grado en Enfermería, investigación cuasiexperimental, que tuvo por objetivo valorar el desarrollo de la competencia del Pensamiento Crítico a partir de la implementación de diferentes estrategias metodológicas de enseñanza-aprendizaje, durante el Grado en Enfermería, sus principales conclusiones fueron: Muestra que hay diferencias en el desarrollo del Pensamiento Crítico según la estrategia docente implementada en el aula. Concretando un poco más, si bien debe matizarse tal y como se expone en este apartado, el mayor avance se produce con algunas metodologías pedagógicas innovadoras que permiten un aprendizaje activo y significativo, vinculado al desarrollo del Pensamiento Crítico. El Pensamiento Crítico surge como una forma de reflexión intencional y proposicional, la cual nos permite pensar y hacer de una forma diferente. La toma de consciencia de nuestro propio proceso de pensamiento nos permite elementos significativos de evaluación y automejora. La competencia de Pensamiento Crítico no equivale en exclusividad a la elaboración de juicio incluye otros elementos como la solución de problemas y la toma de decisiones dirigidos hacia la acción más eficaz; en definitiva, el pensamiento transformado en acción.

Vivanco (2013), en su tesis de Maestría sobre el *Desarrollo de habilidades del pensamiento crítico y su incidencia en la fluidez verbal en los estudiantes de la facultad de filosofía de la Universidad de Guayaquil, propuesta: guía de estrategias*, investigación descriptiva – explicativa, que se desarrolló con el objetivo de Diseñar una guía de estrategias para potenciar el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico y la fluidez verbal en los alumnos de Educación Básica de la Facultad de Filosofía de la

Universidad de Guayaquil, sección nocturna, sus principales conclusiones fueron: Los maestros deben facilitar más la crítica y argumentación reflexiva en el aula. Los maestros no utilizan con frecuencia estrategias que estimulen el pensamiento crítico en sus clases. Son calificadas como regulares las intervenciones orales de los estudiantes cuando confrontan puntos de vista personales y ajenos. Los estudiantes no pueden llamar con facilidad a las ideas que se encuentran en su conciencia, cuando se expresan de manera verbal o escrita. Los estudiantes no siempre pueden demostrar lo comprendido en las clases a través de organizadores gráficos. Los estudiantes necesitan incrementar el vocabulario y saber utilizar sinónimos y antónimos en sus intervenciones orales cuando improvisan.

Gámez (2013) realizó un estudio sobre *Las técnicas de grupo como estrategia metodológica en la adquisición de la competencia de trabajo cooperativo y el cambio de actitudes en el trabajo grupal de los alumnos universitarios de primer curso de magisterio*, sustentada en la Universidad de Granada, España, con el objetivo de sensibilizar a los estudiantes universitarios que han de trabajar con técnicas participativas, por medio de una batería de técnicas grupales, hacia un adecuado trabajo cooperativo, consiguiendo una comunicación fluida y clara, respeto y empatía como valores fundamentales y responsabilidad frente al objetivo común. Su principal conclusión fue: Se necesitaría más entrenamiento en técnicas grupales, o tener un continuo a lo largo de su trayectoria universitaria, no exclusivamente en una asignatura y en un tiempo tan limitado. Es difícil incluir el entrenamiento en técnicas de grupo en programas tan repletos de

contenido y actividades, pero si vemos necesario el mismo puesto que los resultados nos dictan la importancia que les han dado y la necesidad de las mismas.

López (2009) realizó un estudio sobre los *Efectos del aprendizaje cooperativo en las habilidades sociales, la educación intercultural y la violencia escolar: un estudio Bibliométrico de 1997 a 2008*, sustentada en la Universidad de Alicante, España; con el objetivo de conocer la productividad científica acerca del Aprendizaje Cooperativo, violencia escolar, educación intercultural y habilidades sociales, comprendida entre los años 1997 y 2007. Sus principales conclusiones fueron: Los resultados obtenidos revelan que todas las opiniones dadas por los diferentes investigadores están en la línea de que la utilización de técnicas de aprendizaje cooperativo en el marco normal del proceso de enseñanza y aprendizaje es una forma eficaz de disminuir o eliminar conductas disruptivas, tanto las consideradas como "normales" como aquellas que suponen un enfrentamiento con el profesor o con los compañeros, y conductas de acoso y violencia dentro y fuera del recinto escolar.

Gil (2009) realizó un estudio sobre las *Estrategias didácticas para mejorar la convivencia y participación del alumnado en educación física*, realizada con el objetivo de exponer y analizar las estrategias que se utilizan de forma general por el profesorado de EF en ESO como prevención y/o tratamiento ante situaciones que empeoran la Convivencia y participación en clase. Estudio experimental que utilizó cuestionarios para medir las variables, se contó con la participación de 147 sujetos. Luego del

procesamiento de los resultados, y se llegó a las siguientes conclusiones: Un 98% del profesorado considera importantes o muy importantes la utilización de estrategias didácticas adecuadas para llevar a cabo la clase de EF con menos problemáticas de Convivencia. Es por ello que la formación y actualización docente debe ser continua y eficaz, en base a que los conflictos son parte integrante de la profesión y el profesor debe disponer y conocer de estrategias y líneas de actuación sobre los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es necesario revisar el Plan de Convivencia y dar plazos acordes a los tiempos reales que requiere un proceso dialogado entre todos los sectores de la Comunidad Educativa, teniendo en cuenta las recomendaciones de Cerezo (2007), sería necesaria una primera fase de concienciación del problema, seguida de un período de evaluación, para continuar con la confección del programa, el cual será comunicado y puesto en práctica, tras lo que será revisado, evaluado y modificado, en su caso.

Tesis nacionales:

Menacho (2012) en su tesis de Maestría sobre la *Metodología de aprendizaje cooperativo como propuesta de innovación en la enseñanza de semiología general e interpretación de exámenes auxiliares*, investigación cuasiexperimental, que tuvo como objetivo determinar que el Método de Aprendizaje Cooperativo incrementa el Rendimiento Académico, en comparación con el Método de Enseñanza Tradicional, sus principales conclusiones fueron: El empleo del Método de Aprendizaje Cooperativo, ha permitido incrementar el rendimiento académico en los alumnos de la

asignatura de Semiología General e Interpretación de Exámenes Auxiliares de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, en comparación al Método de Enseñanza Tradicional. El proceso didáctico aplicando el Aprendizaje Cooperativo, que implica el desarrollo del trabajo cooperativos como un medio de fomentar interdependencia positiva de sus miembros, permite que los estudiantes incrementen su Rendimiento Académico.

Villegas (2010) en su tesis de Maestría sobre el *Efecto del método de aprendizaje cooperativo en la formación académica de los alumnos de la Escuela Académica Profesional de Agronomía de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann*, investigación cuasiexperimental, realizada con el objetivo de analizar y comparar entre el grupo de control y el grupo experimental los promedios obtenidos en la prueba de entrada de la Formación Académica de los alumnos del tercer año de la Escuela Académico Profesional de Agronomía de la UNJBG, sus principales conclusiones fueron: Existen diferencias significativas entre los resultados promedios obtenidos en la prueba de salida entre los alumnos del grupo de control y los del grupo experimental, hemos hallado un valor $p = 0.000$. Existe evidencia estadística suficiente que nos permita aseverar diferencias significativas entre los resultados promedios por los alumnos del grupo de control antes y después de la aplicación del método propuesto.

Reguera (2010) realizó un estudio sobre los *Efectos del método de aprendizaje cooperativo en el rendimiento académico de los estudiantes del 5º nivel de idiomas extranjeros de la Facultad de Ciencias de la Educación y*

Humanidades-UNAP, 2009, sustentada en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, con el objetivo de determinar los efectos de la aplicación del método de aprendizaje cooperativo en el rendimiento académico de los estudiantes, sus principales conclusiones fueron: El Método de Aprendizaje Cooperativo reafirma su efectividad al comparar los resultados, el método de aprendizaje cooperativo muestra su efectividad en el mejoramiento del rendimiento académico, de los resultados del estudio realizado, se diseñó la propuesta para que el método de aprendizaje cooperativo se incluya en la nueva currícula.

Ángeles (2011) *Aplicación de un programa de intervención en valores para la resolución de conflictos dirigido a las estudiantes del tercer grado “A” de la institución educativa “Sara A. Bullón” de Lambayeque, durante el año 2011*, investigación cuasiexperimental realizada con el objetivo de demostrar la influencia de la aplicación de un programa de intervención en valores en la resolución de conflictos, contó con la participación de 48 estudiantes a quienes se les evaluó mediante un test de conflictos escolares. De este estudio se recogieron las siguientes conclusiones: Los resultados obtenidos en el post test indican modificaciones en las 4 dimensiones analizadas en las estudiantes del grupo experimental, siendo la dimensión diálogo y escuchala que obtiene el mayor porcentaje (82,5%), siendo este un porcentaje bastante elevado. La dimensión respeto obtiene un porcentaje de 79,8, siendo este también un porcentaje bastante alto. La aplicación del Programa de Intervención en Valores tuvo eficacia en el grupo experimental tal como lo demuestra las significativas manifestaciones en los resultados del Pre y Post

Test: la dimensión escucha y diálogo pasa del 70,6% al 82,5%; la dimensión respeto pasa de un 60,5% a un 79,8%. En la dimensión desarrollo de la empatía se pasa de un 69,9 % a 76,1%; y en la dimensión control y canalización de emociones se pasa de un 65,3% a un 78%.

Artículos

Pineda (2015) en su artículo científico *Pensamiento crítico y rendimiento académico de estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú*, tuvo el objetivo de determinar la relación que existe entre pensamiento crítico y el rendimiento académico en estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú, sus principales conclusiones fueron 1) En nivel de pensamiento crítico de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la UNCP de Huancayo en el año 2013 es medio, ya que 53,97% se ubica en este nivel. 2) El nivel de rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la UNCP de Huancayo en el año 2013 es medio, ya que el 75.26% de la muestra se ubica en este nivel. 3) Existe correlación directa y significativa fuerte entre el pensamiento crítico y el rendimiento académico en estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú en el año 2013, ya que en la correlación con la “r” de Pearson es 0,514.

Revistas

Olivares y Heredia (2012), en la Revista Mexicana de Investigación Educativa, titulada *Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior*, el Aprendizaje Basado en Problemas (abp) es una técnica didáctica que busca promover el pensamiento crítico. El presente estudio consistió en comparar los niveles de pensamiento crítico obtenidos con el Test California de Destrezas de Pensamiento Crítico (cctst-2000) de Facione (2000) por estudiantes de salud formados con abp con alumnos de la misma escuela que no fueron expuestos a esta técnica didáctica. Se compararon los resultados entre estudiantes de primer ingreso y candidatos a graduación. Aunque la revisión bibliográfica mostró poca evidencia de la relación del abp con el pensamiento crítico, los resultados de este estudio muestran mayores niveles del mismo en los estudiantes que se formaron en ambientes educativos que consideran el abp. Adicionalmente se encontró un mayor balance en desarrollo de un pensamiento inductivo y deductivo en los estudiantes formados con la técnica didáctica de abp.

2.2. Fundamentación científica del modelo teórico

2.2.1. Desarrollo de habilidades de Pensamiento crítico.

2.2.1.1. Concepto de pensamiento crítico.

Existen gran variedad de definiciones sobre pensamiento crítico, en este sentido se recoge los que más se asemejan a los objetivos de esta investigación tal es el caso de Chance (1986), quien es citado por Huitt

(1999) considera que el pensamiento crítico es "la habilidad de analizar hechos, general y organizar ideas, defender sus opiniones, hacer comparaciones, hacer inferencias, evaluar argumentos y resolver problemas" (p. 4).

Este autor se refiere al pensamiento crítico como una habilidad, la define con una serie de verbos activos que le indican al lector aquellas acciones o habilidades que el alumno podrá lograr.

Huitt (1999) también cita a Tama (1989). quien expresa que el pensamiento crítico es "una forma de razonar, que requiere del apoyo adecuado de sus propias creencias y la resistencia a cambiar éstas, salvo que las alternativas estén bien fundamentadas" (p. 5)

Esta definición se inclina más por las creencias o conocimientos previos del individuo y hace hincapié en la importancia de defender sus propias creencias. El autor afirma "salvo que las alternativas estén bien fundamentadas", es decir, si los argumentos de la otra persona están mejor fundamentados, entonces puede ceder a las nuevas creencias. Desde el punto de vista práctico, el pensamiento crítico le lleva a la persona a razonar y seleccionar los argumentos más lógicos y fundamentados.

Por su parte, Herrera (2002). concibe que:

El pensamiento crítico se propone examinar la estructura de los razonamientos sobre cuestiones de la vida diaria, y tiene una doble vertiente, analítica y evaluativa. Intenta superar el aspecto mecánico del estudio de la lógica, así como entender y evaluar los argumentos en sus hábitats naturales (p. 1).

Esta conceptualización señala la importancia de las experiencias previas del alumno y su aportación al aprendizaje significativo.

Una definición más reciente del pensamiento crítico es la que propone Facione (2007) quien caracteriza a la persona que posee pensamiento crítico como "aquella que posee habilidades mentales y destrezas cognitivas para interpretar, analizar y evaluar" (p. 5). Facione recoge las ideas propuestas por Chance y Tama, y va más allá argumentando que el pensamiento crítico también debe servir para mejorar los pensamientos o conocimientos previos de la persona. Es decir, el pensamiento crítico puede ser visto como una herramienta para mejorar los conocimientos o las creencias que una persona ya posee. El pensamiento crítico se convierte, entonces, en una destreza o habilidad que el individuo puede desarrollar.

A partir de los referentes teóricos discutidos, se resume que: el pensamiento crítico es un proceso y una acción en el cual se utiliza el conocimiento previo con la información nueva para llegar a la posición más justificada y razonable sobre un tema determinado.

2.2.1.2. Teoría que sustenta el pensamiento crítico

El pensamiento crítico es sólo uno de los subprocesos de los procesos cognitivos que las personas pueden o no emplear para alcanzar sus conclusiones, ya que el pensamiento cuenta con varias etapas.

Para explicar las etapas del pensamiento, me apegó a Priestley (1996), quien hace énfasis en ellas y explica que:

El pensamiento crítico tiene lugar dentro de una secuencia de etapas, comenzando por la mera percepción de un objeto o estímulo, para luego elevarse al nivel en que el individuo es capaz de discernir si existe un problema, saber cuándo se presenta, y proyectar su solución (p. 15).

Esto significa que si el pensamiento crítico tiene etapas, entonces debemos preocuparnos acerca de cómo le ayudamos al alumno a ir subiendo los niveles o etapas para poder lograr un mejor entendimiento. Según Priestley, recibimos información por medio de nuestros sentidos. En el nivel más elemental, recibimos los estímulos pero no estamos procesando o reteniendo la información en nuestra memoria. A medida que los estímulos van en aumento, comenzamos a prestarles más atención y somos capaces, no sólo de retenerlos, sino de distinguirlos y compararlos.

En la etapa inicial el alumno observa y discrimina la información. Es el maestro quien puede llevar al alumno a las etapas más elevadas (comparar y contrastar, categorizar, clasificar y ordenar la información dada). En la medida en que los estímulos se aumentan, se espera que el alumno reconozca la información y que haga algo con ella. El siguiente paso es ayudar al alumno a que sea capaz de "codificar" la información de manera que pueda recurrir a ella si la necesitara en el futuro.

Entre más oportunidades tenga el alumno de utilizar la información que recibe, más probabilidades hay que esa información sea retenida; de aquí la importancia del aprendizaje significativo. Los alumnos que mejor aprovechan la información que reciben son los que comienzan a analizarla.

De esta forma, empiezan a alcanzar los niveles más altos del pensamiento (cuestionar, identificar causa y efecto, generalizar, hacer predicciones e identificar puntos de vista). Una vez que el alumno logra hacer inferencias, está listo/a para la etapa de resolución de problemas.

2.2.1.3. Dimensiones del pensamiento crítico.

a) Dimensión lógica

Esta dimensión lógica del pensamiento comprende un análisis del pensar crítico desde los criterios de la claridad, coherencia y validez de los procesos de razonamiento que se llevan a cabo conforme a reglas que establece la lógica. Comprende el análisis del pensamiento en su estructura formal racional. Permite pensar con claridad, organización y sistematicidad. Esta dimensión fundamental posibilita un pensamiento bien estructurado. Un pensamiento crítico que sigue las reglas de la lógica es más eficaz, pues se protege de inconsistencia y errores en el proceso.

b) Dimensión sustantiva

La dimensión sustantiva del pensamiento es la que evalúa la verdad o falsedad; de esta forma el pensamiento se torna más objetivo y efectivo en su procesamiento y producción de información, dado que se basa en datos e información comparada y no en meras opiniones.

c) Dimensión dialógica

La dimensión dialógica del pensamiento, es la capacidad para examinar el propio pensamiento con relación al de los otros, para asumir diferentes puntos de vista y mediar otros pensamientos. Esta capacidad

hace que el pensamiento se reconozca como parte de un diálogo, con multiplicidad de lógicas o interpretaciones; así, el individuo se ve obligado a fundar adecuadamente su pensamiento e integrarlo a totalidades más complejas que abarcan diversos puntos de vista. Esta dimensión contribuye poderosamente a la convivencia y cooperación social por encima de diferencias de ideas y valores. Prepara para el examen y deliberación en torno a los asuntos de la vida pública y democrática. Sensibiliza para entender el mundo complejo con sus conflictos y problemas. Promueve la capacidad para la vida cívica y la solidaridad. La dimensión dialógica hace descubrir cómo la diversidad de puntos de vista de las personas revela la complejidad de la realidad.

d) Dimensión pragmática

La dimensión pragmática del pensamiento le permite al pensamiento reconocer el contexto sociohistórico que él expresa. Desde esta perspectiva muchos supuestos o creencias dejan de parecer obvios y se evitan prejuicios etnocentristas, clasistas, ideológicos, etc. La dimensión contextual posibilita examinar la ideología política en relación con la sociedad de la que formamos parte. Reconocer los valores culturales que son importantes para entender un hecho o una interpretación en el proceso de una discusión. Tener en cuenta el punto de vista social permite examinar otras alternativas.

2.2.1.4. Habilidades del pensamiento crítico

A continuación, una breve definición de cada una de estas habilidades del pensamiento crítico por Facione, (2007, p. 7).

- **Interpretación:** Comprender y expresar el significado o la relevancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convenciones, creencias, reglas, procedimientos o criterios".
- **Análisis:** Consiste en identificar las relaciones de inferencia reales y supuestas entre enunciados, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación que tienen el propósito de expresar creencia, juicio, experiencias, razones, información u opiniones".
- **Evaluación:** la 'valoración de la credibilidad de los enunciados o de otras representaciones que recuentan o describen la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona; y la valoración de la fortaleza lógica de las relaciones de inferencia, reales o supuestas, entre enunciados, descripciones, preguntas u otras formas de representación".
- **Inferencia:** significa 'identificar y asegurar los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables; formular conjeturas e hipótesis; considerar la información pertinente y sacar las consecuencias que se desprendan de los datos, enunciados, principios, evidencia, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de representación".
- **Explicación:** la capacidad de presentar los resultados del razonamiento propio de manera reflexiva y coherente. Esto significa

poder presentar a alguien una visión del panorama completo 'tanto para enunciar y justificar ese razonamiento en términos de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, de criterio y contextuales en las que se basaron los resultados obtenidos, como para presentar el razonamiento en forma de argumentos muy sólidos".

- **Autorregulación:** como "monitoreo auto consciente de las actividades cognitivas propias, de los elementos utilizados en esas actividades, y de los resultados obtenidos, aplicando particularmente habilidades de análisis y de evaluación a los juicios inferenciales propios, con la idea de cuestionar, confirmar, validar, o corregir el razonamiento o los resultados propios".

2.2.1.5. Factores que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico.

Los aspectos que deben ser favorecidos para el desarrollo del pensamiento crítico son:

- La adquisición del lenguaje oral

Cuando el niño y la niña no han asistido a los jardines de infantes, la escuela primaria deberá propiciar situaciones que ayuden al niño y la niña a formar estructuras sintácticas, semánticas y pragmáticas en el lenguaje oral; con ello se les proporcionarán herramientas para un adecuado desarrollo lingüístico. Es importante que los niños y niñas lleguen a la educación

básica articulando correctamente su lengua materna y utilizando un vocabulario lo más amplio posible. (Álvarez, 2008)

- La expresión y comunicación

El pensamiento crítico es un hecho social y es con esta finalidad social que los niños y niñas lo aprenden, digamos que empujados por su necesidad expresiva y comunicativa. En la medida en que el(la) niño(a) sea capaz de comprender y utilizar un gran número de posibilidades de comunicación a través del lenguaje, se verá enriquecido su crecimiento cognitivo y su capacidad tanto de interpretar a los demás como de comunicarse con ellos. (Álvarez, 2008)

- Desarrollo del conocimiento físico-matemático

No se trata de enseñar a sumar y a restar a los niños, sino de acercarlos a conceptos que los ayuden a organizar los objetos y descubrir sus propiedades, con ello el (la) niño(a) obtendrá una mayor capacidad de expresión. Todas las nociones de secuenciación, clasificación, agrupación, conteo, localizaciones espaciales, etc., serán en esta etapa, aliadas imprescindibles para la adquisición del lenguaje. (Álvarez, 2008)

- Desarrollo del concepto de identidad positiva y crecimiento individual El

niño y la niña de estas edades necesitan sentirse parte de su entorno social y familiar y, sobre todo, aceptados y con personalidad propia. Si logramos esto con ellos se les estará dando la oportunidad de descubrir sus capacidades, necesidades, sentimientos y gustos. La correcta ubicación de la autoestima, recordemos, es un motor indispensable para la realización de cualquier aprendizaje. (Álvarez, 2008)

- Desarrollo de la cooperación y autonomía

Uno de los aspectos más importantes en la etapa en que los (las) niños(as) inician la escolaridad es su socialización, ellos y ellas deben estar en contacto con situaciones que propicien su cooperación tanto entre pares como con adultos, así como a descubrir su autonomía, tanto en sus acciones como en sus pensamientos. (Álvarez, 2008)

En conclusión, el desarrollo del pensamiento crítico, no es un acto espontáneo, es como se dice un desarrollo, el cual está afectado por distintos factores que determinan su buen desempeño, por ejemplo tenemos la adquisición del lenguaje oral, así como el hecho social donde se desarrolla el niño, las nociones de secuenciación, clasificación, agrupación, conteo, localizaciones espaciales que tiene el niño y no podemos dejar de mencionar el apoyo fundamental del padre que brinda al niño en el desarrollo de su pensamiento crítico.

2.2.1.6. Componentes del pensamiento crítico.

a) Razonamiento práctico

En el razonamiento práctico, según Saiz (2012) “se contemplan todas las formas de razonamiento incorporando la argumentación como mecanismo inferencial esencial. Este razonamiento también se denomina informal o cotidiano. La argumentación y su solidez son los elementos centrales del razonamiento práctico” (p. 84).

En el razonamiento cotidiano valoramos más que certezas las posibilidades, el grado de solidez se consigue a través de las razones

presentadas para su apoyo y de la relación de estas razones con la conclusión; un argumento consta de una conclusión más la evidencia en que se sostiene. Las actividades que se han planteado para su desarrollo son de análisis, de representación y de evaluación presentadas en cinco etapas: la primera, identificación de los elementos de un razonamiento; la segunda, establecimiento de relaciones existentes; la tercera, representación de los elementos y sus relaciones; la cuarta, aplicación de criterios de solidez; y la quinta y última, valoración global de la solidez.

b) Razonamiento deductivo

En los razonamientos deductivos como en otras formas de razonamiento, cada enunciado tiene una función específica y diferenciada, es razón (premisa) o es conclusión. El número de razones o conclusiones puede ser diverso, igual que el tipo y características de las relaciones existentes entre razón y conclusión. Por lo tanto, la deducción se podría plantear como la forma en la que se infieren conclusiones a partir de premisas iniciales.

Los razonamientos deductivos se valoran por su validez sin la cual no existe un argumento sólido, se intentan extraer verdades lógicas que sigan a sus premisas; "es válido si no se puede dar el caso de que las premisas sean verdad y la conclusión falsa"(Saiz, 2012, p.51). Los criterios de valoración general son los mismos que los expuestos en el razonamiento práctico.

c) Razonamiento inductivo

La inducción es una forma de obtener la conclusión a partir de datos específicos proporcionados por la información o por observación directa. Saiz (2012) “describe la inducción como origen principal de nuestro conocimiento, destacando dos características relevantes: las conclusiones hacen referencia a la realidad y además estas conclusiones son provisionales, ofrecen verdades probables que pueden fortalecerse con otras proporciones o debilitarse ganando otras verdades probables” (p. 85).

Para este autor, esta es la diferencia fundamental entre razonamiento inductivo y deductivo, en el primero son verdades probables y en el segundo son verdades necesarias.

d) Solución de problemas

Pensar y el Pensamiento Crítico son un proceso dirigido y proposicional orientado a la resolución de problemas. Resolver problemas exige la acción de pensar, es decir de activar procesos relacionados o actividad intelectual como razonar, comprender, planificar, identificar,...de una forma consciente para poder alcanzar el resultado deseado o meta.

Newell y Simón (1972, citado en Saiz, 2012) conceptualizan los problemas siempre con la misma estructura a partir de unos aspectos fundamentales que son: el estado inicial o de partida, el de llegada o meta y las operaciones para conseguir la meta deseada. Otros elementos complementarios desarrollados por Saiz (2012) son: el estado o punto donde se encuentra la persona que resuelve el problema, y el espacio de problema

que se define a partir del estado y las operaciones, sería un espacio dinámico que se modifica constantemente con la aplicación de operaciones que producen nuevos estados y así de manera sucesiva hasta su resolución.

e) Toma de decisiones

Un problema se puede solucionar con el razonamiento pero precisa también deseleccionar la estrategia más adecuada y planificar la acción; así pues, también debemos tomar decisiones para solucionar los problemas. La toma de decisiones es en realidad una resolución concreta de un problema que implica decisión.

Según Yates (1990, citado por Ayala 2006)

Existen tres tipos de decisiones conscientes: la elección se relaciona con tomar una opción entre varias, la evaluación supone incrementar su enfoque en el análisis de alternativa y medir sus consecuencias, y la construcción que supone la elaboración de la alternativa más satisfactoria a través de la activación de diferentes recursos. Igual que en la solución de problemas, en la toma de decisiones se produce un modelo de covariación (generación y análisis de alternativas), es decir, se crean diferentes opciones que permiten una mejor revisión del problema para poder llegar a la inferencia más sólida o adecuada (p. 85).

Estas alternativas son mínimo dos, y cada una de ellas tiene consecuencias positivas y negativas según nuestros juicios de valor o probabilísimos (estimaciones sobre probabilidad de ocurrencia); estos tres

elementos destacados en cursiva se presentan en todas las decisiones tanto en la decisiones sin incertidumbre como en las decisiones bajo incertidumbre (Nieto, 2012).

2.2.1.7. Educación Inclusiva.

a) Concepto de educación inclusiva

Para iniciar este estudio será necesario conocer la acepción de educación inclusiva, para ello se dan a conocer las siguientes definiciones, y al final se formará una concepción propia.

En primera instancia tenemos que definir el término inclusión, al respecto Barton (2009) afirma que “la inclusión supone la desaparición de toda forma de discriminación, así como decidir qué necesidades deben ser satisfechas y cómo. Supone dar respuesta a cuestiones clave como la justicia social, la equidad, los derechos humanos y la no discriminación” (p. 82).

Por otro lado, en la 48ª Conferencia Internacional de Educación (UNESCO, 2008), se plantea que

La inclusión es el medio fundamental para el desarrollo de una sociedad más justa y más democrática Por ello implica una cuestión de ética y actitudes de los maestros, de los compañeros de clase y dela comunidad educativa entera y tiene un contenido emocional (p. 12).

Considerando lo antes expuesto, se propone en este trabajo que la inclusión es un conjunto de ideas, valores, creencias, actitudes, prácticas y políticas educativas tendentes a desarrollar equidad y justicia social en una

sociedad, de manera que los escolares tengan garantizada una plena participación en la escuela, independientemente de sus diferencias culturales, sociales y de aprendizaje.

Tomando estos principios se define la educación inclusiva, al respecto, Arnaiz (1996) expone que la Educación Inclusiva:

Es una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones. Una vez adoptada por una escuela o por un distrito escolar, debería condicionar las decisiones y acciones de aquellos que la han adoptado. La palabra incluir significa ser parte de algo, formar parte del todo. Excluir, el antónimo de incluir, significa mantener fuera, apartar, expulsar (p. 27).

De aquí, podemos extraer la esencia de la Educación Inclusiva que se centra en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada uno de los sujetos de la comunidad educativa. Además, la inclusión no se refiere solamente al terreno educativo, sino que el verdadero significado adquiere una dimensión más amplia, hace referencia a la inclusión social. Así lo refleja Dyson (2001) citado por Arnaiz (2003): “Los estudiantes no pueden considerarse “incluidos” hasta que no adquieran las aptitudes necesarias para participar en la sociedad y en el empleo y/o hasta que la diferencia entre sus aptitudes y las de sus iguales sea considerable” (p. 154).

Por lo tanto, la Educación Inclusiva puede ser interpretada de distinta manera dependiendo de la perspectiva que se le otorgue, pero ésta debe ser entendida como un todo complementario. Lo que está claro es la necesidad de reorganizar y reestructurar las escuelas ordinarias hacia un mismo

rumbo, la inclusión. Por tanto, es importante subrayar que la Educación Inclusiva debe entenderse como una educación para todos, como participación, como valor y como garantía social. Además, la educación es entendida como un bien común que se desarrolla a lo largo de la vida.

b) Características de la educación inclusiva

Según Cardona (2008), las principales características de la educación inclusiva son las siguientes:

- **Asequibilidad:** Es cuando el gobierno debe garantizar la disponibilidad de escuelas a estos niños con o sin discapacidad.
- **Accesibilidad:** Es cuando las escuelas no deben tener obstáculos para acceder al sistema educativo obteniendo una infraestructura adecuada para estos niños especiales.
- **Adaptabilidad:** Aquí los maestros deben adaptar su diseño curricular de acuerdo a las necesidades de los alumnos. Todo profesor debe ser apoyado por el estado en el aspecto de capacitaciones y material educativo.
- **Aceptabilidad:** Significa que toda la educación que reciben los estudiantes sea de calidad para todos.

Cardona (2008, p. 121), al referirse a la educación inclusiva, señala que entre las condiciones que forman la base de la educación inclusiva, se incluyen:

- El ofrecimiento de iguales oportunidades a los alumnos para participar;

- Una actitud positiva hacia las capacidades de aprendizaje de todos;
- Un conocimiento básico por parte del profesor de las diferencias individuales y de grupo;
- La aplicación de métodos y procedimientos de adaptación de la enseñanza y de diferenciación del currículo;
- El apoyo de padres y profesores.

c) Características de la enseñanza inclusiva

Las características de la enseñanza inclusiva por Stainback&Stainback (2007), menciona que:

Las clases de educación general de las instituciones educativas de los asentamientos humanos, zonas urbano marginales y rurales acogen y facilitan experiencias de aprendizaje significativas a todos los niños y niñas, con independencia de sus características, sería negar la evidencia y ocultar la verdad. Han pasado más de una década que se viene desarrollando la educación inclusiva en el Perú, ésta sigue teniendo serios problemas en su ejecución, desde la formación profesional de los docentes, que se esfuerzan por presentar argumentos “técnicos” como la falta de preparación o capacitación para recibir en las aulas niños o niñas con NEE hasta argumentos como la falta de material y de apoyo de los padres de familia (p.262).

A medida que se sigue dialogando, discutiendo y analizando la falta de equidad de una enseñanza separada y desigual, un número mayor de padres y profesionales se esfuerza por hacer algo al respecto.

d) Las características de las escuelas inclusivas

El módulo II de la Dirección General de Educación Básica Especial (DIGEBE, 2009, p. 15), menciona algunas características:

- Las escuelas inclusivas son escuelas para todos, buscan favorecer la igualdad de oportunidades y la completa participación de quienes integran la comunidad educativa, de tal manera que se contribuya una educación más personalizada, que fomente la solidaridad entre todos alumnos, docentes, padres de familia y comunidad.
- Las mejoras se ven tanto en los profesores como en los alumnos.
- La escuela entiende la inclusión como un proceso de cambio, en constante revisión para aumentar el acceso, la permanencia, la participación y el éxito en el aprendizaje.
- La escuela concibe que las necesidades educativas de los alumnos no son debidas únicamente a sus características personales, sino que también influye el contexto, facilitando o dificultando los futuros aprendizajes.
- La escuela considera que la incorporación de alumnos con necesidades educativas especiales contribuye al fomento de valores inclusivos, como por ejemplo valorar la diversidad o contribuir a una

sociedad más justa y democrática y supone un reconocimiento efectivo de sus derechos.

- La escuela, valorando la diversidad, ve positiva la presencia de alumnos con más necesidades de ayuda.
- La escuela está comprometida activamente en la identificación, reducción o supresión de las barreras a la participación y al aprendizaje.
- La escuela, en su proyecto educativo y en la normativa, muestra abiertamente su voluntad inclusiva posibilitando el derecho de todos los alumnos a aprender juntos.
- La escuela considera una actitud positiva hacia la diferencia como valor, las posibilidades educativas de la diversidad, la importancia de convivir con personas diversas para crear una sociedad más respetuosa e inclusiva.
- El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.
- Se realizan las adaptaciones necesarias para que el currículo sea accesible a todos los estudiantes.
- Se evita cualquier forma de discriminación: en el acceso, en los agrupamientos, en el desarrollo de actividades, etc.
- La escuela fomenta mecanismos para que todos se sientan bien acogidos con el fin de crear una comunidad inclusiva, se promueven actuaciones dirigidas a dar la bienvenida a las personas que se incorporan de nuevo – alumnado, profesorado o familias.

- La escuela está comprometida y apoya el avance que realiza la escuela hacia la educación inclusiva asegurando el derecho de todos los alumnos a una educación de calidad con un liderazgo capaz de animar y acompañar dichos procesos de cambio.
- La escuela opta por un concepto de apoyo amplio, que incluye toda actividad que aumenta la capacidad para atender a la diversidad del alumnado.
- En el aula se trabaja con la totalidad de los alumnos la comprensión de las diferencias.
- Las actividades desarrolladas en el aula utilizan de forma sistemática el aprendizaje cooperativo.
- Existencia de espacios y tiempos habilitados para el trabajo en equipo del profesorado, con el fin de reflexionar sobre la práctica.
- Se dan encuentros periódicos entre distintos miembros de la comunidad educativa para debatir, evaluar, proponer iniciativas de mejora a favor de la inclusión.
- En el trabajo cooperativo de la comunidad educativa, se realizan propuestas de mejora de las experiencias inclusivas.

2.2.2. Trabajo cooperativo.

2.2.2.1. Definición de trabajo cooperativo.

El Trabajo cooperativo según Gámez (2013) “Resolver distintas tareas con un grupo de personas es una habilidad altamente necesaria e imprescindible en nuestro entorno, donde ya formamos parte de éste en el

momento que entramos en clase, estando influenciados directa e indirectamente por el mismo” (p. 30).

Después de investigar sobre el tema se concluye que el Trabajo cooperativo, es una técnica metodológica pues se basa en el trabajo de colaboración de todos sus miembros, que los estudiantes crean una suerte de armonía, alegría, respeto por sus compañeros y que constantemente se están preocupando por ellos, formando así un espiral ascendente donde el bienestar de uno, es el bienestar del otro, fomentando de esa manera la honestidad y responsabilidad en la que están comprometidos en no hacer quedar mal a los demás integrantes del equipo.

Para West (2003):

El trabajo cooperativo, generalmente, presenta resultados con mayor eficacia que los trabajos individuales, porque en el equipo existe una amplia diversidad de necesidades humanas y emocionales, sociales para discutir y desarrollar el trabajo de investigación. Dentro de este marco existen dos dimensiones básicas para el trabajo cooperativo; uno de ellos es la tarea que debe de realizar el equipo y los factores sociales que influyen en la forma en que los miembros experimentan el equipo como una unidad social (p. 19).

Por lo tanto, los seres humanos han aprendido a trabajar y cooperar juntos, y han realizado un progreso tan asombroso como especie. Cuando colaboramos en el trabajo podemos conseguir más de lo que lograríamos si lo hiciéramos individualmente. Este es el principio de la sinergia: el todo es más grande que la suma de sus partes individuales.

El trabajo cooperativo puede dar resultados con mayor eficacia y eficiencia si sus integrantes se organizan de manera adecuada y dinámica para trabajar con responsabilidad intercambiando sus investigaciones respectivamente. A menudo nuestro sistema educativo pone especial énfasis en el trabajo individual excluyendo, el trabajo cooperativo. En consecuencia, las técnicas de trabajo en grupos se tienen que aprender y desarrollar. Existen múltiples barreras frente al trabajo eficaz en grupo que los miembros deben de superar si desean tener éxito en la consecución de la sinergia.

2.2.2.2. Fundamento teórico sobre el trabajo cooperativo.

Esta variable está basada en teorías que fundamentan el trabajo cooperativo, esta teoría es el paradigma ecológico, según Doyle (citado por García, 1993) “El modelo ecológico de análisis de tareas y demandas académicas considera a la estructura de las tareas académicas el eje de la vida en las aulas, por medio de la intencionalidad y la evaluación que caracteriza a los contextos escolares” (p. 64).

Por lo tanto, existe un intercambio formalizado de actuaciones o adquisiciones por calificaciones, estableciendo un conjunto importante de características de aprendizaje, determinando los movimientos de los alumnos y configurando la forma cómo se experimenta el conocimiento científico en el aula.

Pérez, citado por García (1993) afirma que:

El alumno, como individuo dentro del grupo se presta a un intercambio académico lleno de ambigüedad y riesgo. Reducir este riesgo y la

ambigüedad, más resolverse con éxito en el intercambio académico serán los motores de su comportamiento y la base para comprender su actuación en el aula (p. 64).

Es por esta razón que la primera exigencia para navegar dentro del aula es conocer las tareas académicas. La estructura de las tareas son decisivas para la definición del clima ecológico, las expectativas colectivas y las reglas del juego para “sobrevivir” en el aula. Estas reglas se establecen mediante un proceso de negociación, lo mismo que los significados colectivos, los roles de los participantes y el sentido de los acontecimientos.

Según García (1993) para “Sobrevivir con éxito en el nicho ecológico del aula el alumno ha de saber captar las demandas de aprendizaje particulares de este medio” (p. 65). Doyle las cifra en tres tipos:

Doyle citado por García, (1993) afirma que “El aprendizaje de indicadores de situación y construcción de esquemas personales de interpretación estrechamente vinculados a la situación” (p. 65). Éstos son los que definen una situación y permiten interpretar las demandas de la misma y orientar el propio comportamiento. La claridad de las normas y señales de la situación puede contribuir a una clara percepción de los indicadores.

Por otro lado, Doyle citado por García (1993) afirma que “El aprendizaje de selección de estrategias de procesamiento del material académico. Los objetivos procedimentales, p. ej., del D.C.B. tendrían una función de este tipo, como el entrenamiento metacognitivo” (p. 65).

Así también Doyle citado por García, (1993) afirma que “El aprendizaje de estrategias de comportamiento cognitivo y social que

permitan sobrevivir con éxito a través de las demandas de la vida en el aula” (p. 65). En esta, el eje suele ser el éxito académico, que condiciona los comportamientos de los alumnos en forma de estrategias para rodear las demandas.

Según García (1993) “el paradigma ecológico va más allá de los movimientos superficiales y de la constatación de relaciones entre comportamiento observable del profesor y rendimiento” (p. 65).

Se adentra en el análisis psicosocial de la red de intercambios, acciones y reacciones que constituyen la vida encubierta del aula, su currículo oculto.

El modelo ecológico tal vez minusvalore la importancia de los contenidos y experiencias de aprendizaje, al poner énfasis en el trasfondo real de los intercambios en el medio del aula. Igualmente, le falta la dimensión teleológica que permita juzgar si los efectos de tales intercambios y negociaciones tienen algún valor educativo para los participantes.

2.2.2.3. Dimensiones de la variable trabajo cooperativo.

a) Interacción y comunicación

Al igual que en la primera variable, este estudio se divide en dimensiones del trabajo cooperativo, en primer lugar tenemos la Interacción y comunicación, según Bany y Johnson (1980) explican que se da interacción si "Cierta número de personas se convierte en grupo cuando se da la circunstancia de que cada individuo está afectado por cada uno de los otros individuos del grupo. Los individuos reaccionan entre sí" (p. 35).

Bany y Johnson (1980) afirman que:

La comunicación dentro del grupo es el elemento fundamental para la interacción y la productividad. Tanto la comunicación verbal como la no verbal ayudan a conseguir patrones de comportamiento, normas y estilos de conducta grupal, que consiguen activar los campos defuerza y la estabilidad en el grupo. Fomentar más y mejor las comunicaciones interpersonales ayudan a la cohesión y une más a losmiembros del grupo (p. 35)

Por lo tanto, el comunicarnos es un proceso que hacemos desde que nacemos y que con el tiempo se desarrolla, son muchos los problemas que surgen en las relaciones interpersonales por no establecerse de forma adecuada. En un aula, los procesos de comunicación, tanto verbal como no verbal, son ingentes y aunque suelen cumplir muchos de sus objetivos, siendo uno de ellos la unidireccionalidad entre profesor y alumnos el más destacado y fomentado hasta ahora, cada vez más son las relaciones formales e informales que se producen dentro de los grupos de trabajo.

En este estudio se medirán los siguientes indicadores, la importancia que la comunicación tiene para poder realizar un buen trabajo de clase. El saber escuchar y el saberte escuchado, con todo el proceso del lenguaje no verbal que eso conlleva. El diálogo como parte fundamental en la resolución de conflictos. Tener conciencia de la dificultad que se tiene a lahora de hablar en público.

b) Cohesión y clima de cooperación

Como segunda dimensión tenemos la Cohesión y clima de cooperación: Hablar de cohesión es hablar de interacción por medio de comunicación, y de metas comunes, conceptos que hasta ahora hemos estado planteando. Pero para que la cohesión se dé, también influyen muchas variables, como nos dice Bany y Johnson (1980):

Difíciles de controlar. La propia cohesión puede identificarse en los grupos, pero es difícil aislarla ya que tiene muchas propiedades que se relacionan entre sí. Está relacionada con un clima de sentimientos compartidos por el grupo, que llaman individualismo colectivo o marcada dependencia (p.53).

Esto implica un grado de aceptación y de amistad dentro del grupo, donde todos se aceptan y respetan aunque no tengan fuertes lazos unos con otros.

En este estudio se medirán los siguientes indicadores: La importancia que le dan a ser amigos o a ser compañeros, donde el fin último es conseguir los objetivos marcados. Tener la posibilidad de conocerse lo antes posible, para poder disfrutar de un buen clima en el aula. Sentirse cómodo para poder participar abiertamente con cualquiera del grupo-clase y no sólo con mis amigos o compañeros más allegados. Desarrollar un clima adecuado en clase para que se pueda expresar los sentimientos libremente y ayudarse mutuamente.

c) Respeto y empatía

La tercera dimensión fue el Respeto y empatía para Bany y Jonson (1980), visto desde el grupo clase, es "Una red de papeles diversos, de posiciones y de expectativas recíprocas" (p. 35). Los papeles determinan las funciones y las contribuciones que se realizan. La situación, una jerarquía o posición lograda o asignada que están determinadas por el comportamiento.

Por lo tanto, normalmente las conductas que se esperan de las personas van en función de los papeles que cumplen en las posiciones en las que están. Es el grupo el que determina la posición que tiene cada individuo y que puede ser más o menos alta.

En este estudio se medirán los siguientes indicadores: La necesidad de que se tengan en cuenta las opiniones de todos, aunque no se esté de acuerdo con ellas. Saber el valor que tiene el respeto aunque no conozcas muy bien a las personas con las que trabajas. Reconocer que cada profesor tiene su propia forma de trabajar en clase. No juzgar ni etiquetar.

d) Normas y objetivo común

En cuanto a la cuarta dimensión tenemos las Normas y objetivo común, Bany y Johnson (1980) plantean que "Las normas vienen de la interacción del grupo y que incluyen: costumbres, tradiciones, valoraciones, reglas, modas, manías, etc.; y también las relacionan con la conducta que se espera del grupo" (p. 36).

Con lo que se determina que las normas son las que regulan la conducta de los integrantes de un grupo. Estas normas son las que diferencia a unos miembros de un grupo determinado de otro.

Para Bany y Johnson (1980):

Las motivaciones comunes satisfechas por la interacción entre los miembros de un grupo hacen que éste funcione porque satisfacen las actividades que hacen, les da poder, seguridad, sentido de pertenencia, de aprobación. Son muchos los motivos y metas a alcanzar individual y grupalmente. El grupo también se marca sus propias metas una vez definidas por todos, ya que orientan hacia la actividad y han de ser aceptadas por todos (p. 37).

Lo más común para que un grupo siga unido será la meta u objetivo que quiera alcanzar. Si un individuo sabe lo que va a conseguir si permanece en el grupo y participa en su consecución, probablemente esté más motivado y entusiasmado aunque sea sólo inicialmente en su beneficio personal y seguidamente por el grupal. Tener algo por lo que luchar es algo que ha movido al ser humano toda su vida, pero si además lo consigue de forma más eficaz apoyado y motivado por su grupo, que quiere luchar por lo mismo, probablemente su motivación sea mayor.

En este estudio se medirán los siguientes indicadores: Saber si se trabajaría mejor en grupo si previamente se establecieran unas normas de convivencia en el mismo y la importancia que el alumno le da a este valor. Si el profesor debe dar siempre las pautas del trabajo grupal o son los propios alumnos los que también deberían marcarlas. Ver el compromiso que se

establece con los objetivos, tanto individual como grupal. Saber el grado en el que me gusta o no trabajar en grupo para conseguir lo que me proponga.

e) Responsabilidad

En cuanto a la quinta dimensión sobre la Responsabilidad en la tarea, para Bany y Johnson (1980):

La posición es valorada por cada individuo en función de la importancia que tenga, del prestigio que dé o el valor que posea para el grupo. Lo cual relaciona esta posición con el status que se tenga ya su vez con la jerarquía que aparezca en el grupo. También está relacionada con lo que se espera de él o las funciones que realiza. Así, el conjunto de conductas que se espera que los miembros realicen individualmente dentro del grupo constituirá el rol (p. 38).

Por lo tanto la responsabilidad en la tarea están íntimamente ligados ya que los roles nos indican el comportamiento que hemos de esperar en función de la posición que ocupan los individuos dentro del grupo y el status la valoración adjudicada a esta posición, que además estará determinada con un mayor o menor prestigio. Viendo si el trabajo en grupo es la mejor manera de realizar correctamente las tareas en clase y fuera de ella. Queremos conocer si el trabajar en grupo les ayuda a entender mejor la tarea. Valorar el grado de implicación con la tarea a realizar.

2.3. Presentación del modelo teórico

Según el entendimiento de Johnson y Johnson (1999), existen tres grandes perspectivas teóricas que permiten explicar las posibles ventajas del modelo teórico de trabajo cooperativo para generar aprendizajes académicos y sociales, que son: la perspectiva de la interdependencia social, la perspectiva social conductista y la perspectiva cognitivo-evolutivo, que analizaremos a continuación.

2.3.1. La perspectiva de la interdependencia social.

Según Johnson y Johnson (1999) la perspectiva de la interdependencia social propone que la forma en que se estructuran las metas determina cómo los individuos interactúan y, en consecuencia, los resultados que logran.

En este sentido, se identifican tres posibles vías de interdependencia de metas: nula, negativa y positiva. Cuando nos referimos a la interdependencia nula, decimos que no existe vínculo entre los individuos. En otras palabras, el hecho de que una persona logre sus objetivos no influye de ninguna manera en si la otra persona puede lograr o no los suyos. En esta situación, cada persona trabaja independientemente de los demás para lograr sus propios objetivos, que pueden ser los mismos que los demás o diferentes a ellos. Si analizamos esta situación en el ámbito educativo, concluiremos que no existe una interrelación entre las acciones de los estudiantes, derivada del hecho de que no existe una interdependencia entre sus logros. En este contexto, los esfuerzos tienden a ser individuales, incluso

si el docente agrupa a los estudiantes y les pide que trabajen en equipo. En este sentido, cuando no hay interdependencia de objetivos, se habla de estructuración individualista del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuando encontramos esta interdependencia de metas, es decir, cuando una persona solo logra sus metas si la otra también las logra, estamos hablando de interdependencia social de metas. Esto, a su vez, puede ser negativo o positivo.

La interdependencia negativa se produce cuando las metas se estructuran de tal manera que el hecho de que algunos de los participantes del grupo logren sus propias metas necesariamente determina que los demás no puedan alcanzarlas. Esto se identifica con lo que Deutsch (como se citó en Johnson y Johnson, 1999) denominó “contradecía la interdependencia de objetivos”. Tal situación en el campo educativo tiende a hacer que los estudiantes se desafíen a sí mismos para lograr metas que no todos pueden lograr. Definitivamente se trata de proponer una especie de lucha estructurada para definir quién es el mejor y en el que hay perdedores y ganadores. Así, existe, por tanto, una interrelación negativa entre las acciones de los estudiantes derivada de una interdependencia negativa entre sus logros. Así, cuando existe una interdependencia negativa de metas, se habla de una estructuración competitiva del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, la interdependencia positiva se refiere a una situación en la que los objetivos se estructuran de tal manera que cada individuo solo puede lograr sus propios objetivos si el resto de los individuos logran los

suyos. Esto es lo que Deutsch (como se citó en Johnson y Johnson, 1999) llamó “interdependencia promotora de objetivos”. En el ámbito educativo, esto se traduce en una situación en la que cada alumno debe esforzarse por apoyar a sus compañeros porque es la única forma que tiene para lograr sus propias metas. En este contexto, existe una interrelación positiva entre las acciones de los estudiantes que se deriva de la interdependencia positiva entre sus logros. Así, cuando existe una interdependencia positiva de metas, se habla de una estructuración cooperativa del proceso de enseñanza- aprendizaje.

La aplicación de la teoría de la interdependencia social en el campo educativo nos lleva a pensar en tres formas de estructurar los procesos de enseñanza-aprendizaje: individualista, competitiva o cooperativa.

2.3.2. La perspectiva social conductista

Según Johnson y Johnson (1999) la perspectiva social conductista, también conocida como la “perspectiva motivacional”, postula que el factor determinante para que las personas se esfuercen por la realización de las tareas es la forma en que se presentan. o lo que es lo mismo, la estructura de recompensas. La aplicación de este principio al ámbito educativo significa que los estudiantes trabajarán en aquellas tareas que asuman les traerán algún tipo de recompensa, mientras que no se esforzarán por aquellas que no les ofrezcan recompensa o que causen castigo.

Según Slavin (como se citó en Johnson y Johnson, 1999), en el aprendizaje cooperativo, los logros individuales están vinculados a los logros

de otros miembros del grupo, lo que promueve el desarrollo de conductas orientadas en los estudiantes con el objetivo de lograr esta meta, que, a su vez, es la que permite que el grupo sea recompensado. Además, según Slavin, el hecho de premiar al grupo en base a resultados individuales es suficiente para motivar a los estudiantes a realizar esfuerzos conjuntos. En otras palabras, incluso se podría decir que el hecho de que un grupo rinda más estaría relacionado precisamente con la recompensa por eso.

Slavin (como se citó en Johnson y Johnson, 1999) establece una relación entre las recompensas grupales y los ingresos individuales o grupales, como la suma de las recompensas individuales, lo que debe estar asociado al hecho de que todos y cada uno de los miembros de un equipo tienen las mismas posibilidades de contribuir al éxito colectivo. Solo en estas condiciones se garantizarían los esfuerzos individuales en los procesos de trabajo en grupo.

La interdependencia positiva de objetivos hace que, al trabajar desde la perspectiva del aprendizaje cooperativo, los esfuerzos personales se orienten a promover no solo el propio aprendizaje, sino también el de los demás miembros del grupo. Esto, bajo la condición de recompensas descritas, se traduciría en conductas de ayuda, apoyo y aliento en relación a los acompañantes. Este logro está directamente relacionado con el aumento de su motivación para lograr el máximo desempeño grupal en la tareapropuesta, lo que, a su vez, incrementaría el desempeño individual en términos de aprendizaje.

Por ello, Slavin insiste en la necesidad de promover estructuras de tareas cooperativas que garanticen las condiciones antes mencionadas, como el Torneo de Juegos por Equipos o el Torneo por Equipos de Aprendizaje o las Divisiones de Logros por Equipos Estudiantiles y que, a diferencia de otros como Jigsaw o puzzles, se caracteriza por basarse en el trabajo en grupo sin especialización¹².

En resumen, la teoría propuesta por Slavin (como se citó en Johnson y Johnson, 1999) indica que, incluso cuando el trabajo en grupo debe tener una consecuencia positiva, o al menos neutral, sobre los ingresos individuales, existe un efecto derivado de la estructuración cooperativa de la recompensa que tendrá un efecto negativo. impacto en dicha variable: la extensión de la responsabilidad. Así, puede suceder que algunos alumnos sean recompensados, aunque no hayan colaborado con nada en relación con sus compañeros. Mientras tanto, por otro lado, es posible que otros estudiantes no lo estén, aunque hayan hecho todo lo posible en sus respectivos grupos.

La difusión de responsabilidades es más probable cuando el trabajo de los miembros del grupo puede ser reemplazado por cualquiera de sus pares. En tales casos, algunos estudiantes pueden no esforzarse por realizar la tarea sabiendo que alguno de los miembros del grupo hará su trabajo, ya que la estructura cooperativa de la recompensa considera que serán recompensados por la producción grupal.

Por eso mismo, Slavin propone, por un lado, que la recompensa grupal esté ligada a los logros individuales, pero que, al mismo tiempo,

permita a cualquier alumno, independientemente de sus características, contribuir al éxito de su grupo para en la misma medida, cualquiera de tus compañeros. Por otro lado, aconseja el uso de la estructura de tareas que impidan la extensión de la responsabilidad, generando así conductas de apoyo y ayuda que incidan positivamente en la motivación individual en relación con la tarea colectiva, lo que, a su vez, aumentaría el nivel de desempeño. participación personal de los estudiantes. Todo esto estaría relacionado con un aumento del rendimiento individual en términos de aprendizaje.

2.3.3. La perspectiva cognitivo-evolutiva.

Según Johnson y Johnson (1999) dentro de esta perspectiva, que tiene su origen en la psicología cognitiva, se incluyen la teoría del conflicto sociocognitivo y el enfoque socioconstructivista del aprendizaje.

La teoría del conflicto sociocognitivo tuvo su antecedente, como ya hemos visto, en la obra de Piaget, de modo que son sus discípulos de la escuela de Ginebra quienes relacionan el trabajo en grupo con la idea piagetiana de que el aprendizaje se produce equilibrando las desregulaciones del conocimiento consolidado dentro del individuo y los datos que recibe a través de su interacción con el entorno.

De esta forma, los defensores de esta teoría explican la efectividad del aprendizaje cooperativo por la necesidad de confrontar, durante el proceso de interacción grupal, el punto de vista propio con el de los pares. Esto aumentaría las posibilidades de generar conflicto cognitivo, derivado de

la necesidad de coordinar diferentes esquemas en un contexto de interacción social, que definitivamente sería el motor del aprendizaje.

Johnson y Johnson (1999) se refieren a la teoría de la controversia para referirse al hecho de que enfrentarse a puntos de vista opuestos genera incertidumbre o conflicto conceptual. Esto provoca una reconceptualización y una búsqueda de información para probar hipótesis que, a su vez, resultan en una conclusión más refinada y fundamentada.

El enfoque socioconstructivista del aprendizaje, representado por Vygotsky (como se citó en Johnson y Johnson, 1999) y la escuela soviética, parte de la premisa de que el aprendizaje individual tiene un origen social, es decir, las personas construyen sus propias interpretaciones del mundo, a partir de sus conocimientos y experiencias previas que derivan de sus relaciones con el entorno, especialmente a través de la interacción social ya que "el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algunas similares.

De hecho, uno de los factores que inciden en el fracaso escolar es que la educación tradicional "no ha tenido en cuenta la importancia y relevancia de las relaciones entre pares, como estrategia para generar mayores compartidos de conocimiento, tanto cognitivos como sociales" (Samaniego, como se citó en Johnson y Johnson, 1999, p.177).

Otro concepto fundamental a la hora de entender cómo se produce el aprendizaje es lo que Vygotsky llama la zona de desarrollo próximo, que ya hemos definido en este trabajo como la distancia entre el nivel real que tiene

un individuo, o su capacidad para resolver un problema por sí solo, y su nivel de desarrollo potencial, o su capacidad para resolver el mismo problema con la ayuda de otra persona.

“Durante la interacción social en la zona de desarrollo próximo, el niño es capaz de participar en la resolución de problemas más avanzados que los que es capaz de resolver de forma independiente” (Tudge y Rogoff, como se citaron en Johnson y Johnson, 1999, p p.105).

Esto le permite practicar y progresar hasta que pueda hacerlo sola. De hecho, algunos académicos destacan que uno de los aspectos que provocan el bajo rendimiento académico de los niños en contextos sociales desfavorecidos son las diferencias entre el lenguaje que utilizan en su entorno familiar y el que utilizan en el ámbito escolar y académico principalmente por profesores y libros de texto. El lenguaje que establece un alumno al comunicarse con sus compañeros estaría más cerca de su nivel de desarrollo que el utilizado por el docente en sus explicaciones, con lo cual la interacción entre iguales para realizar tareas académicas facilitaría la comprensión de conceptos, la corrección de errores conceptuales y, definitivamente, aprendizaje, al tiempo que contribuyen a favorecer las relaciones sociales, centrándose en otras variables que también influirían en el éxito académico, como la motivación, el autoconcepto y el nivel de aspiración.

Así, la eficiencia del aprendizaje cooperativo podría explicarse por el hecho de que, frente a la interacción grupal y el intercambio de ideas en la búsqueda de soluciones, se actuaría directamente sobre la zona de

desarrollo próximo, lo que facilitaría un desarrollo significativo y a largo plazo. aprendizaje a término, con la capacidad de ser transferido a otros escenarios y soluciones.

2.3.4. Modelo teórico de la propuesta del trabajo cooperativo

Los tres enfoques teóricos que acabamos de comentar ofrecen una base explicativa orientada a determinar por qué la efectividad del aprendizaje cooperativo, en el ámbito educativo, al comparar estos enfoques con los enfoques competitivos o individualistas. Bueno, es necesario dejaren claro que existen diferencias sustanciales entre los tres enfoques y debemos tener esto en cuenta.

En este sentido, cabe señalar que la teoría de la interdependencia social parte de la idea de que los esfuerzos cooperativos se basan en la motivación intrínseca que generan los factores interpersonales junto con el hecho de trabajar con otros compañeros y tener objetivos comunes. A su vez, la teoría conductista social o motivacional, según el autor que tomamos como base para definirla, sostiene que la conducta cooperativa depende de la motivación extrínseca que se deriva del hecho de obtener recompensas.

Johnson y Johnson (1999) también establecen una diferencia entre la teoría de la interdependencia social, que ellos definen, y la perspectiva evolutiva cognitiva. Para ellos, el primero entiende que la cooperación existe solo entre las personas, dentro de cada una, mientras que el segundo se centra en lo que sucede dentro de cada persona, con los procesos de desequilibrio y reorganización cognitiva.

Así, coincidimos con Huertas y Montero (Johnson y Johnson (1999)), al entender que tanto la teoría de la interdependencia social como la teoría social conductista, o incluso la teoría del conflicto sociocognitivo, parten de una visión del trabajo individual ya que se trata de extrapolar el principio explicativo del trabajo cooperativo. Sin embargo, pensamos que, por el contrario, el enfoque socioconstructivista del aprendizaje tiene, como yahemos destacado, la particularidad de considerar que el aprendizaje individual tiene un origen social y no al revés. De todos modos, “estas diferencias en los supuestos básicos de las distintas perspectivas teóricas aún no han sido resueltas ni exploradas en profundidad” y también podríamos pensar en un modelo integrador que sirva de base teórica general. marco como presentar a los propios hermanos Johnson.

Lo que parece muy claro es que todas las teorías nos permiten demostrar parcialmente por qué el aprendizaje cooperativo favorece los niveles más altos de logro académico y social que el individualista o el competitivo. Sin embargo, tratar de explicar, de manera más completa, los resultados de esta propuesta, requiere necesariamente tener en cuenta otras variables cognitivas y motivacionales de los estudiantes, y no solo la metodología educativa utilizada.

En este sentido, Echeita (como se citó en Johnson y Johnson 1999) defiende el modelo actitudinal completo, que indica que el mayor o menor logro en el aprendizaje depende de tres factores interrelacionados:

- 1) Cognición o habilidades intelectuales y conocimientos previos que la persona aprende.

- 2) Conexión o formas en que esa persona interpreta y procesa la información que recibe.
- 3) Afecto o motivación académica de los estudiantes con las características de personalidades relacionadas con él.

La interrelación entre este modelo y los diferentes enfoques descritos anteriormente nos lleva a comprender que dar respuesta a por qué el aprendizaje cooperativo es efectivo implica estudiar y comprender los diferentes procesos cognitivos, afectivos y motivacionales que tienen lugar durante las relaciones psicosociales, que pueden ser, por ejemplo: conjunto de procesos que ocurren entre estudiantes, entre estudiantes y profesores. Esto es una consecuencia de las estructuras de aprendizaje y la planificación de la enseñanza.

CAPÍTULO III

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

El presente capítulo III se analiza los datos obtenidos mediante figuras estadísticas, para el análisis de datos se realizará la revisión de la consistencia de la información, según Valderrama (2010) “Consiste en verificar los resultados a través de una muestra pequeña, por ejemplo, para hallar la confiabilidad o la prueba de hipótesis” (p. 142). Así también se realizará la clasificación de la información con la finalidad de agrupar datos mediante la distribución de frecuencias de variables dependientes.

3.1. Análisis y Discusión de los Resultados de los cuestionarios

3.1.1. Análisis del diagnóstico del pensamiento crítico en la asignatura de Educación Inclusiva

Tabla 1

Niveles de pensamiento crítico en la asignatura de educación inclusiva

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Muy bueno	4	11,4
Bueno	5	14,3
Regular	20	57,1
Malo	2	5,7
Muy malo	4	11,4
Total	35	100.0%

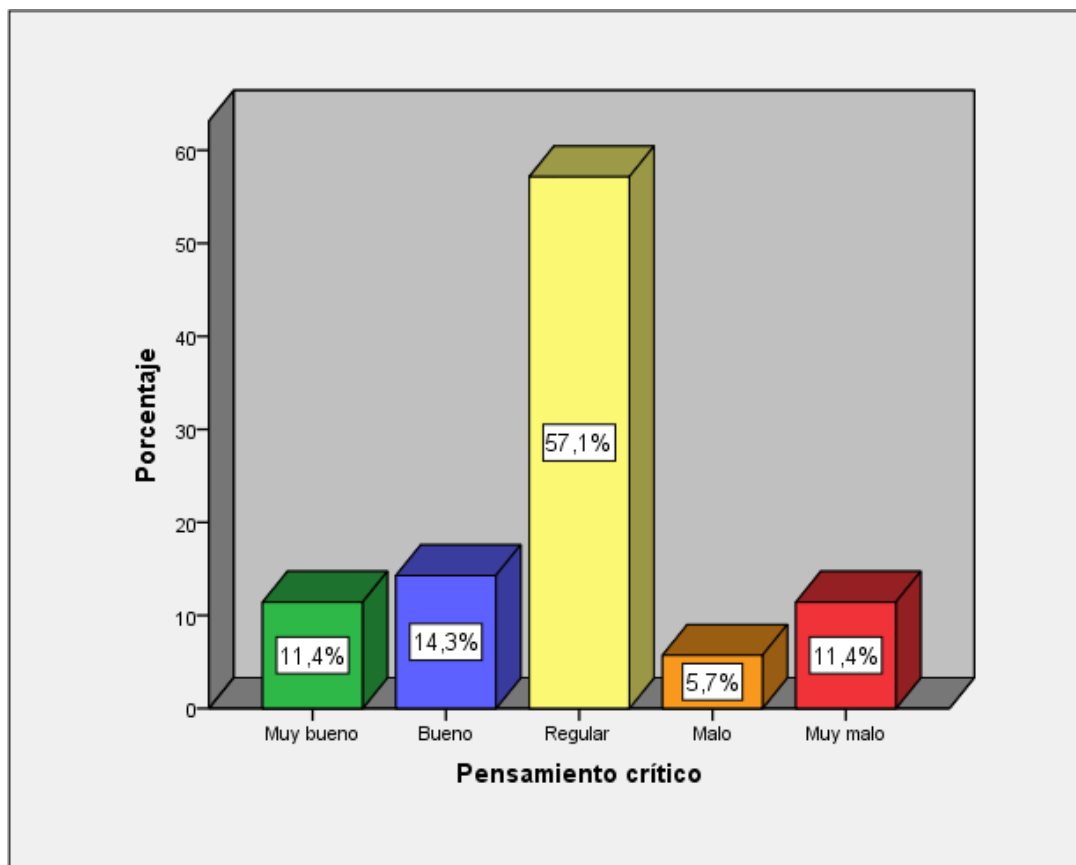


Figura 1. Niveles de pensamiento crítico en la asignatura de educación inclusiva

De los estudiantes, el 57,1% (20) presentan un pensamiento crítico en la asignatura de educación inclusiva de nivel regular, seguido por un 14,3% (5) quienes evidencian un pensamiento crítico bueno, el 11,4% (4) muy bueno, otro 11,4% (4) muy malo, y por último solo el 5,7% (2) malo.

Tabla 2

Niveles de pensamiento lógico en la asignatura de educación inclusiva

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Muy bueno	5	14,3
Bueno	6	17,1
Regular	9	25,7
Malo	11	31,4
Muy malo	4	11,4
Total	35	100.0%

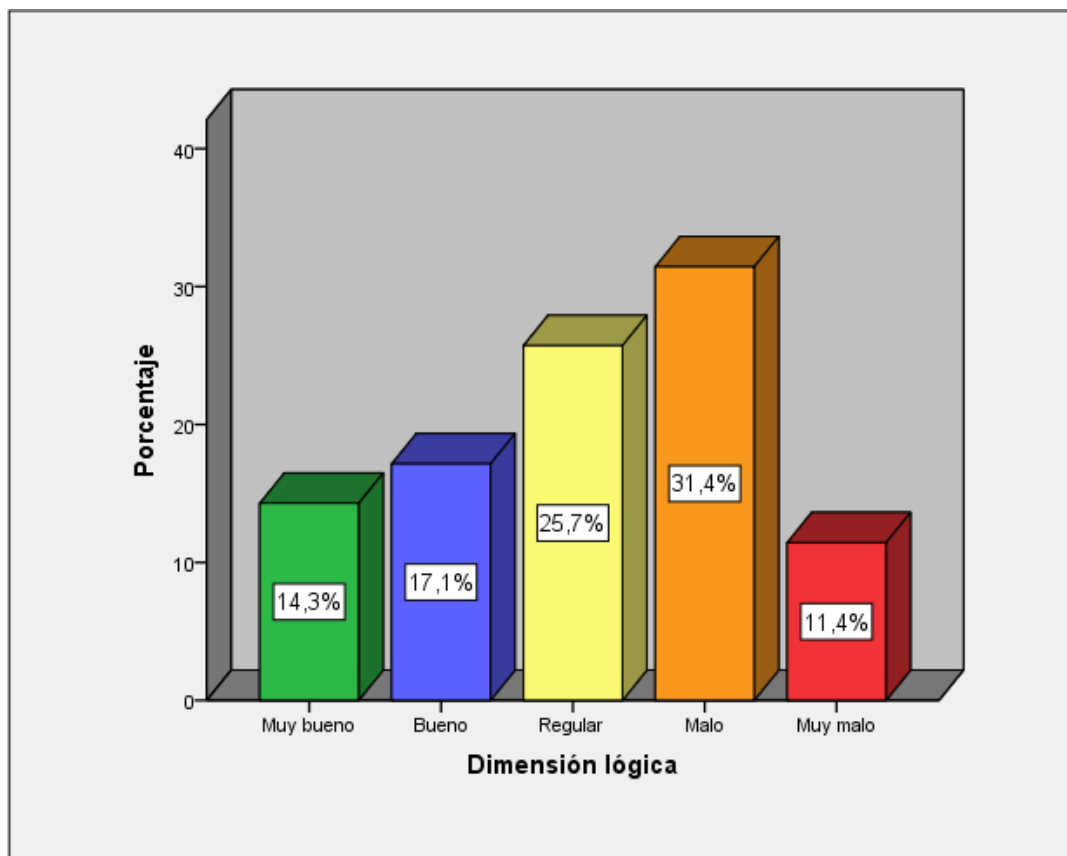


Figura 2. *Niveles de pensamiento lógico en la asignatura de educación inclusiva*

De los estudiantes, el 31,4% (11) presentan un pensamiento lógico en la asignatura de educación inclusiva malo, seguido por un 25,7% (9) quienes evidencian un pensamiento regular, el 17,1% (6) bueno, otro 14,3% (5) muy bueno, y por último el 11,4% (4) muy malo.

Tabla 3

Niveles de pensamiento sustantivo en la asignatura de educación inclusiva

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Muy bueno	2	5,7
Bueno	9	25,7
Regular	17	48,6
Malo	3	8,6
Muy malo	4	11,4
Total	35	100.0%

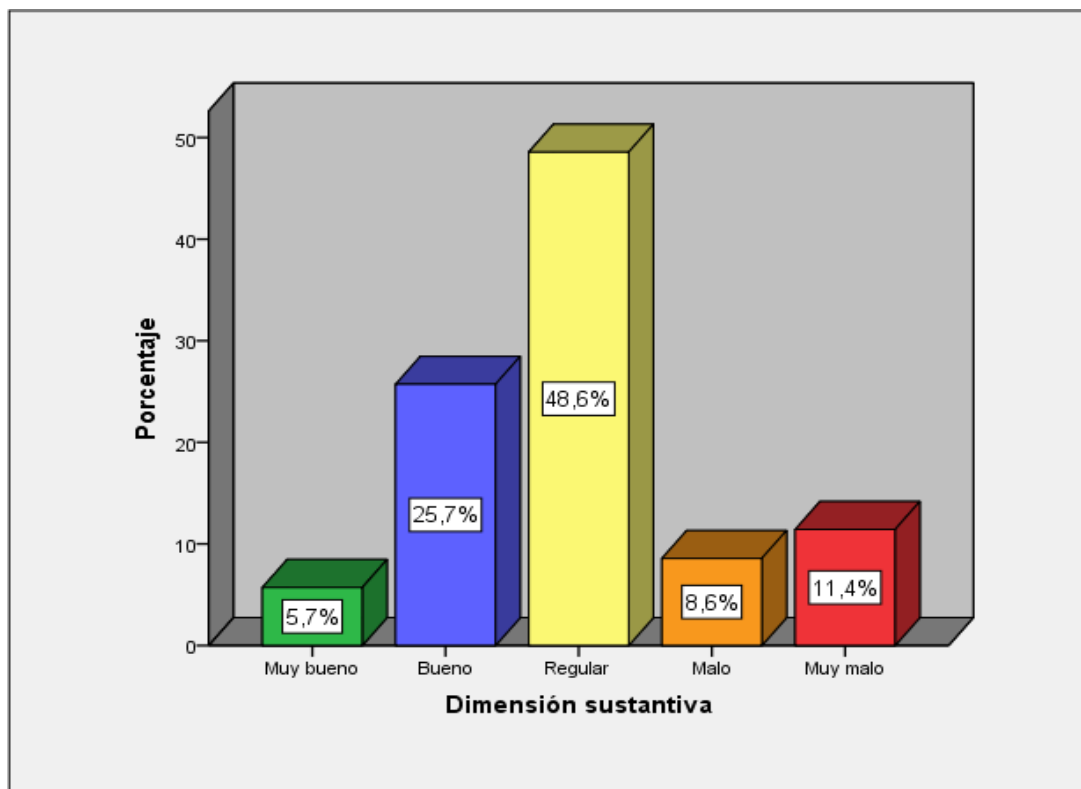


Figura 3. Niveles de pensamiento sustantivo en la asignatura de educación inclusiva

De los estudiantes, el 48,6% (17) presentan un pensamiento sustantivo en la asignatura de educación inclusiva regular, seguido por un 25,7% (9) quienes evidencian un pensamiento bueno, el 11,4% (4) muy malo, el 8,6% (3) malo, y por último el 5,7% (2) muy bueno.

Tabla 4

Niveles de pensamiento contextual en la asignatura de educación inclusiva

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Muy bueno	2	5,7
Bueno	10	28,6
Regular	13	37,1
Malo	7	20,0
Muy malo	3	8,6
Total	35	100.0%

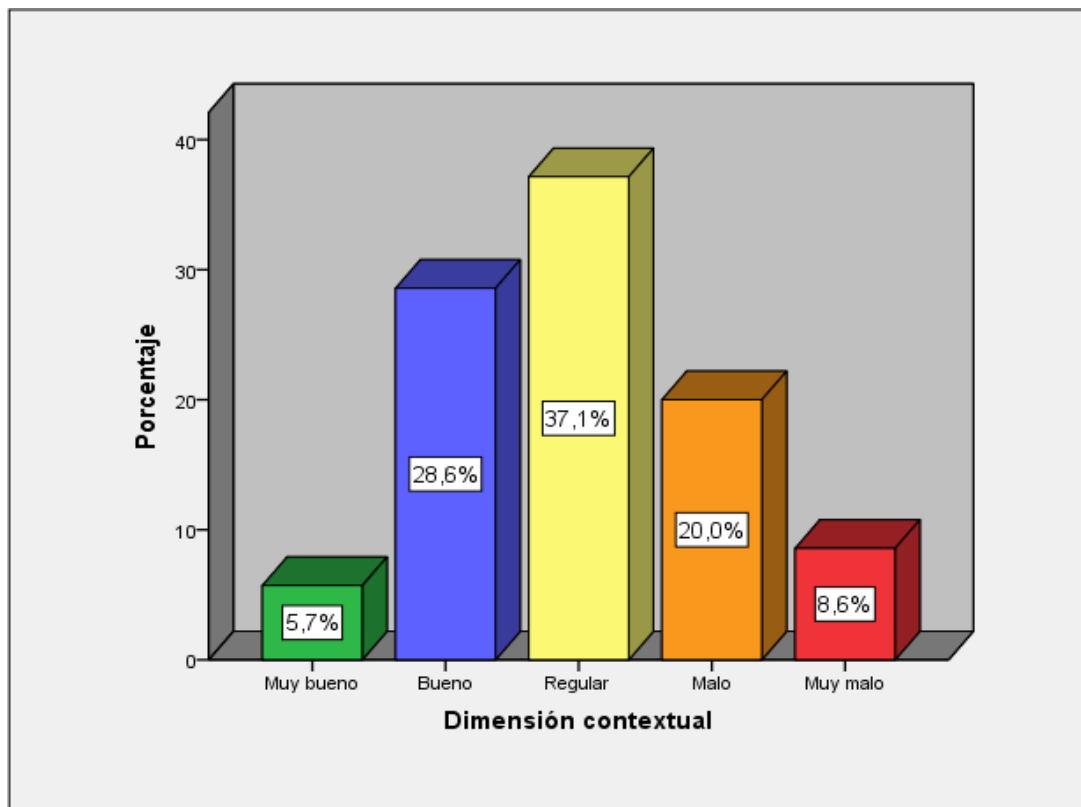


Figura 4. *Niveles de pensamiento contextual en la asignatura de educación inclusiva*

De los estudiantes, el 37.1% (13) presentan un pensamiento contextual en la asignatura de educación inclusiva regular, seguido por un 28,6% (10) quienes evidencian un pensamiento bueno, el 20% (7) malo, el 8,6% (3) muy malo, y por último el 5,7% (2) muy bueno.

Tabla 5

Niveles de pensamiento dialógico en la asignatura de educación inclusiva

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Muy bueno	3	8,6
Bueno	3	8,6
Regular	14	40,0
Malo	12	34,3
Muy malo	3	8,6
Total	35	100.0%

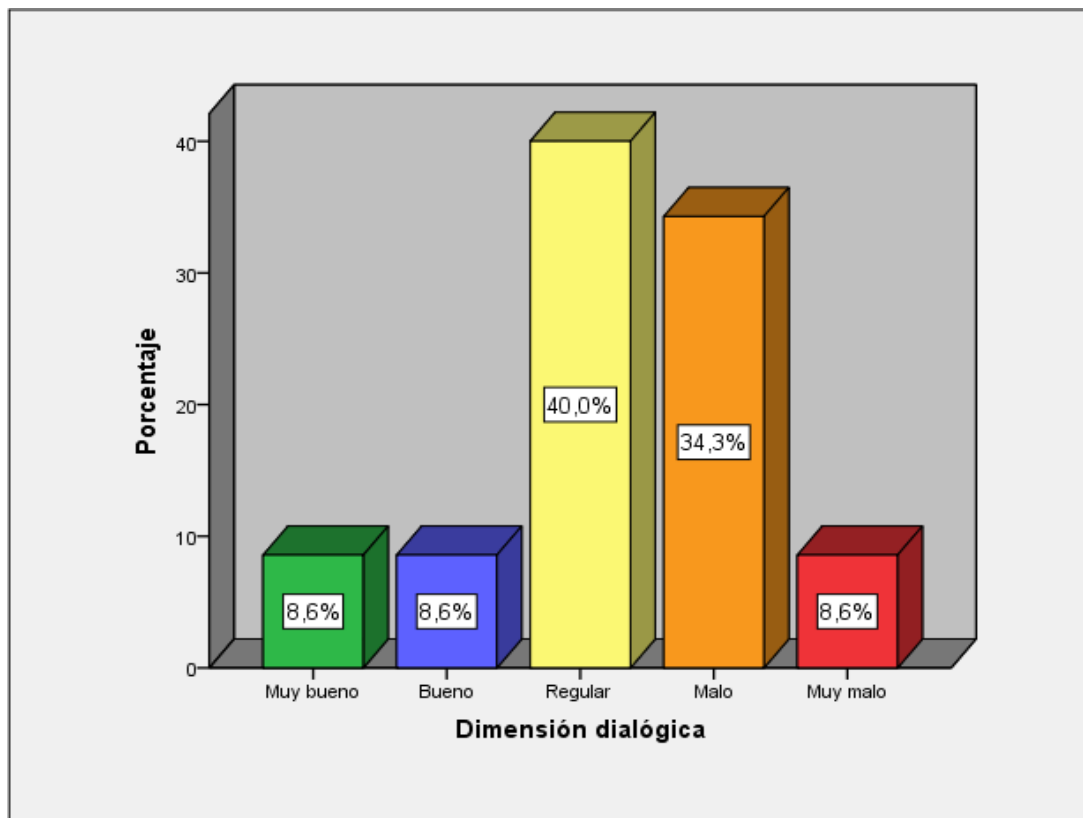


Figura 5. Niveles de pensamiento dialógico en la asignatura de educación inclusiva

De los estudiantes, el 40% (13) presentan un pensamiento dialógico en la asignatura de educación inclusiva regular, seguido por un 34,3% (12) quienes evidencian un pensamiento malo, el 8,6% (3) muy bueno, otro 8,6% (3) bueno, y por último un 8,6% (3) muy malo.

Tabla 6

Niveles de pensamiento pragmático en la asignatura de educación inclusiva

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Muy bueno	3	8,6
Bueno	2	5,7
Regular	21	60,0
Malo	9	25,7
Muy malo	0	0,0
Total	35	100.0%

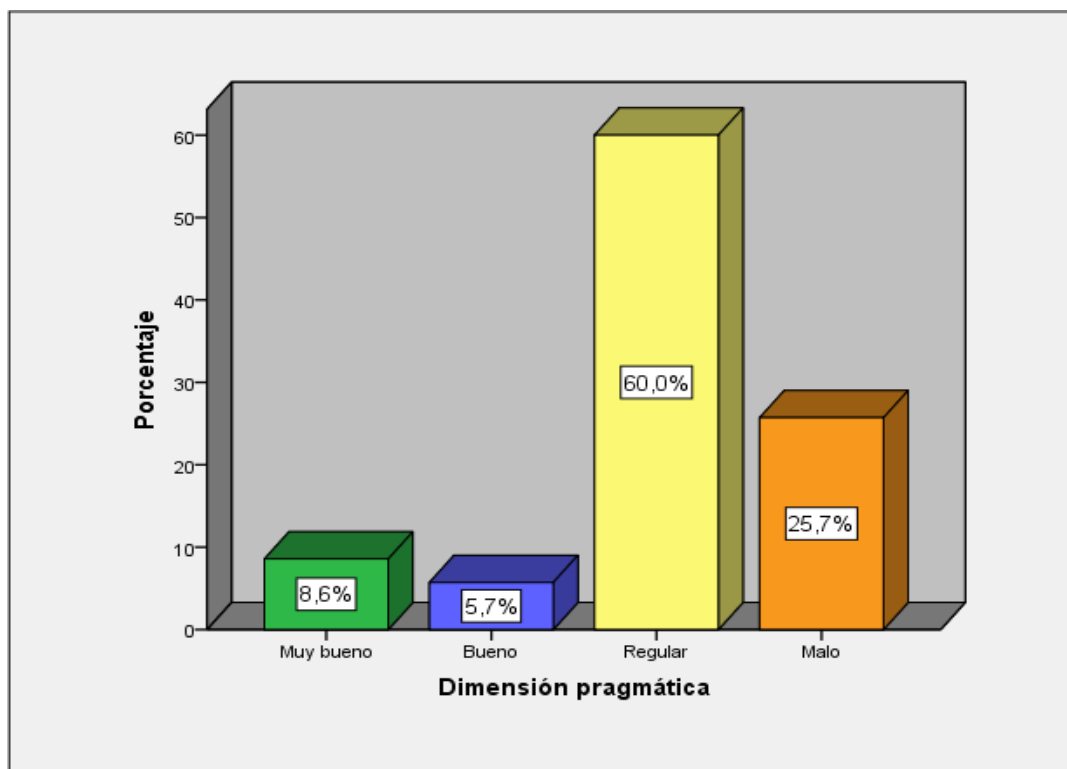


Figura 6. *Niveles de pensamiento pragmático en la asignatura de educación inclusiva*

De los estudiantes, el 60% (21) presentan un pensamiento pragmático en la asignatura de educación inclusiva regular, seguido por un 25,7% (9) quienes evidencian un pensamiento malo, el 8,6% (3) muy bueno y por último un 5,7% (2) bueno.

3.1.2. Análisis del cuestionario de trabajo cooperativo:

Para conocer el trabajo cooperativo en la asignatura de Educación Inclusiva de las estudiantes del VIII ciclo de la Especialidad de Educación Básica Alternativa se realizó un cuestionario y los resultados son los siguientes:

Preguntas del cuestionario para medir el trabajo cooperativo en los estudiantes:

Pregunta 1: La comunicación es importante para poder realizar un buen trabajo de clase.

Pregunta 2: Me dirijo a los demás miembros del equipo en un tono y volumen adecuado.

Pregunta 3: Para trabajar mejor, sería adecuado que en la clase estableciéramos amistades con los demás miembros del grupo.

Pregunta 4: Conocer en los primeros días de clase a mis compañeros me ayudaría a relacionarme antes con ellos.

Pregunta 5: Es necesario que dentro de la clase se valore y se tenga en cuenta las opiniones de todos.

Pregunta 6: En un grupo de trabajo lo importante es respetar a los demás aunque no seamos amigos.

Pregunta 7: Se trabajaría mejor en grupo si previamente se establecieran las normas del mismo.

Pregunta 8: El profesorado debería dar siempre las pautas del trabajo grupal.

Pregunta 9: Trabajar en grupo es mejor para trabajar la tarea en clase

Pregunta 10: Trabajar en grupo es mejor para trabajar la tarea fuera de clase

Tabla 7

Ítems del cuestionario de aprendizaje cooperativo

Ítems	Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Ítem 1	Totalmente de acuerdo	17	48.6%
	Indeciso	9	25.7%
	Totalmente en desacuerdo	9	25.7%
Ítem 2	Totalmente de acuerdo	4	11.4%
	Indeciso	11	31.4%
	Totalmente en desacuerdo	20	57.1%
Ítem 3	Totalmente de acuerdo	10	28.6%
	Indeciso	10	28.6%
	Totalmente en desacuerdo	15	42.9%
Ítem 4	Totalmente de acuerdo	18	51.4%
	Indeciso	7	20.0%
	Totalmente en desacuerdo	10	28.6%
Ítem 5	Totalmente de acuerdo	20	57.1%
	Indeciso	5	14.3%
	Totalmente en desacuerdo	10	28.6%
Ítem 6	Totalmente de acuerdo	17	28.6%
	Indeciso	7	20.0%
	Totalmente en desacuerdo	11	31.4%
Ítem 7	Totalmente de acuerdo	20	57.1%
	Indeciso	6	17.1%
	Totalmente en desacuerdo	9	25.7%
Ítem 8	Totalmente de acuerdo	18	51.4%
	Indeciso	7	20.0%
	Totalmente en desacuerdo	10	28.6%
Ítem 9	Totalmente de acuerdo	15	42.9%
	Indeciso	9	25.7%
	Totalmente en desacuerdo	11	31.4%
Ítem 10	Totalmente de acuerdo	11	31.4%
	Indeciso	5	14.3%
	Totalmente en desacuerdo	19	54.3%

Fuente: Cuestionario para medir el trabajo cooperativo en los estudiantes

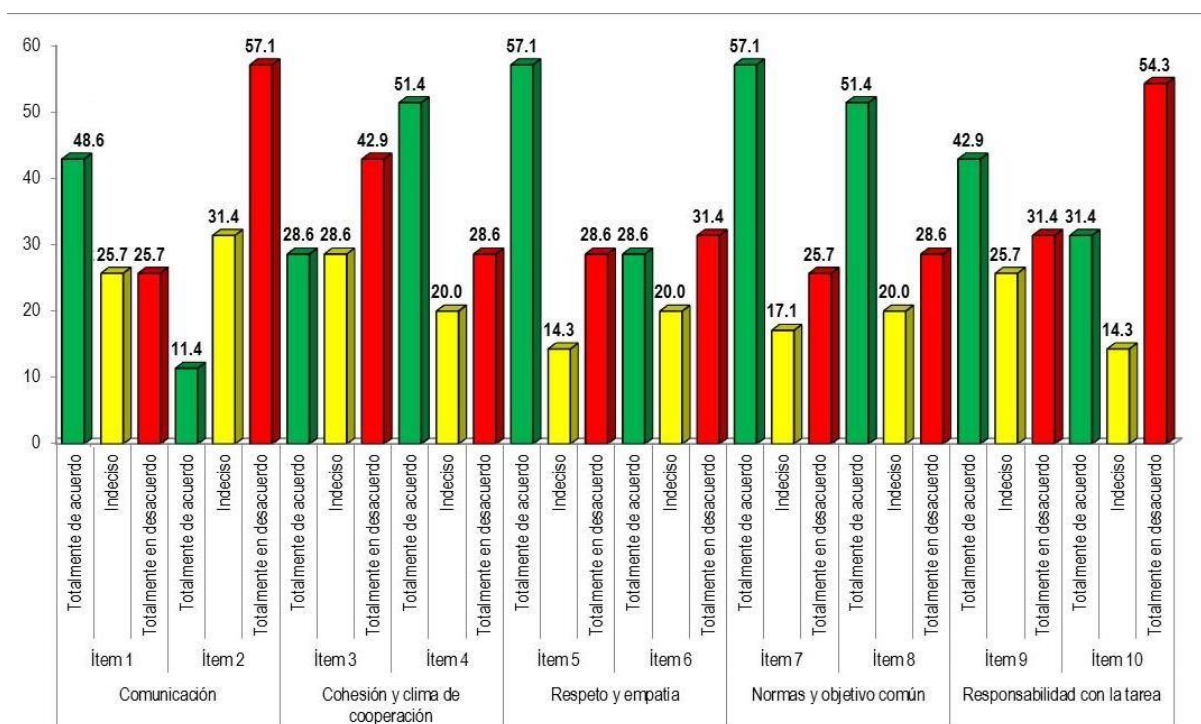


Figura 7. Ítems del cuestionario de aprendizaje cooperativo

Análisis e interpretación:

En la tabla 6 y figura 6 de 35 estudiantes encuestados:

P 1: En lo concerniente al ítem 1 el 48,6% está totalmente de acuerdo en que la comunicación es importante para poder realizar un buen trabajo de clase, un 25.7% está indeciso y otro 25.7% esta totalmente en desacuerdo.

P 2: En lo concerniente al ítem 2 el 57.1% está totalmente en desacuerdo acuerdo para dirigirse a los demás miembros del equipo en un tono y volumen adecuado, el 31,4% está indeciso y el 11,4% está totalmente de acuerdo.

P 3: En lo concerniente al ítem 3 el 42,9% está totalmente en desacuerdo en que para trabajar mejor, sería adecuado que en la clase

estableciéramos amistades con los demás miembros del grupo, el 28,6% está indeciso y otro 28,6% esta totalmente de acuerdo.

P 4: En lo concerniente al ítem 4 el 51,7% está totalmente de acuerdo que se debe conocer en los primeros días de clase a mis compañeros me ayudaría a relacionarme antes con ellos, el 28,6% está totalmente en desacuerdo y un 20% indeciso.

P 5: En lo concerniente al ítem 5 el 57,1% está totalmente de acuerdo en que es necesario que dentro de la clase se valore y se tenga en cuenta las opiniones de todos, un 28,6% está totalmente en desacuerdo y un 14.3% indeciso.

P 6: En lo concerniente al ítem 6 el 31,4% manifiesta que está totalmente en desacuerdo cuando en un grupo de trabajo lo importante es respetar a los demás aunque no seamos amigos, el 28,6% está totalmente de acuerdo y un 20% está indeciso.

P 7: En lo concerniente al ítem 7 el 51.1% manifiesta que está totalmente de acuerdo en que se trabajaría mejor en grupo si previamente se establecieran las normas del mismo, un 25.7% esta totalmente en desacuerdo y un 17.1% está indeciso.

P 8: En lo concerniente al ítem 8 el 51.4% manifiesta que está totalmente de acuerdo con que el profesorado debería dar siempre las pautas del trabajo grupal, el 28.6% está totalmente en desacuerdo y un 20% indeciso.

P 9: En lo concerniente al ítem 9 el 42.9% manifiesta que está totalmente de acuerdo en que trabajar en grupo es mejor para trabajar la tarea en

clase, el 31.4% está totalmente en desacuerdo y un 25.7% está indeciso.

P 10: En lo concerniente al ítem 10 el 54.3% manifiesta que está totalmente en desacuerdo en trabajar en grupo es mejor para trabajar la tarea fuera de clase, un 31.4% está totalmente de acuerdo y el 14.3% está indeciso.

3.1.3. Discusión de los Resultados de los cuestionarios

Se logró diagnosticar el nivel del pensamiento crítico de los estudiantes en la asignatura de Educación Inclusiva, se pudo hallar que el 57%, más de la mitad de los estudiantes tienen un nivel regular, lo mismo sucede en la dimensión lógica, sustantiva, contextual, dialógica y pragmática, lo cual justifica la intervención mediante una propuesta de trabajo cooperativo, al respecto se hallaron resultados similares en la tesis de Menacho (2012) donde afirma que el empleo del Método de Aprendizaje Cooperativo, ha permitido incrementar el rendimiento académico en los alumnos de la asignatura de Semiología General e Interpretación de Exámenes Auxiliares de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, en comparación al Método de Enseñanza Tradicional. El proceso didáctico aplicando el Aprendizaje Cooperativo, que implica el desarrollo del trabajo cooperativos como un medio de fomentar interdependencia positiva de sus miembros, permite que los estudiantes incrementen su Rendimiento Académico. Por su parte Ángeles (2011) en sus resultados obtenidos en el post test indican

modificaciones en las 4 dimensiones analizadas en las estudiantes del grupo experimental, siendo la dimensión diálogo y escucha la que obtiene el mayor porcentaje (82,5%), siendo este un porcentaje bastante elevado. La dimensión respeto obtiene un porcentaje de 79,8, siendo este también un porcentaje bastante alto. La aplicación del Programa de Intervención en Valores tuvo eficacia en el grupo experimental tal como lo demuestra las significativas manifestaciones en los resultados del Pre y Post Test: la dimensión escucha y diálogo pasa del 70,6% al 82,5%; la dimensión respeto pasa de un 60,5% a un 79,8%. En la dimensión desarrollo de la empatía se pasa de un 69,9 % a 76,1%; y en la dimensión control y canalización de emociones se pasa de un 65,3% a un 78%.

También se halló que los resultados de la encuesta de la percepción del estudiante sobre el trabajo cooperativo, mostraron que más de la mitad de los estudiantes en todos los ítems muestran estar de acuerdo con el trabajo en equipo y también manifiestan que ésta forma de aprendizaje mejora el desarrollo de su pensamiento crítico, al respecto se hallaron resultados similares en la tesis de Villegas (2010) donde se halló que existen diferencias significativas entre los resultados promedios obtenidos en la prueba de salida entre los alumnos del grupo de control y los del grupo experimental, hemos hallado un valor $p = 0.000$. Existe evidencia estadística suficiente que nos permita aseverar diferencias significativas entre los resultados promedios por los alumnos del grupo de control antes y después de la aplicación del método propuesto. Reguera (2010) afirma que el Método de Aprendizaje Cooperativo reafirma su efectividad al comparar los

resultados, el método de aprendizaje cooperativo muestra su efectividad en el mejoramiento del rendimiento académico, de los resultados del estudio realizado, se diseñó la propuesta para que el método de aprendizaje cooperativo se incluya en la nueva currícula.

Asimismo, luego de analizar las teorías que nos permiten formular la propuesta de trabajo cooperativo, se propone el modelo teórico a través de la perspectiva de la interdependencia social, la perspectiva cognitivo- evolutiva y el Modelo teórico de la propuesta del trabajo cooperativo, al respecto se hallaron resultados similares en la tesis de

También se halló que la propuesta basada en el trabajo cooperativo se elaboró en función al pensamiento crítico para la asignatura de Educación Inclusiva para de esta manera elevar un aspecto fundamental para el desarrollo profesional del docente en educación inicial, al respecto se hallaron resultados similares en la tesis de Olivares y Heredia (2012), se compararon los resultados entre estudiantes de primer ingreso y candida tos a graduación. Aunque la revisión bibliográfica mostró poca evidencia de la relación del abp con el pensamiento crítico, los resultados de este estudio muestran mayores niveles del mismo en los estudiantes que se formaron en ambientes educativos que consideran el abp. Adicionalmente se encontró un mayor balance en desarrollo de un pensamiento inductivo y deductivo en los estudiantes formados con la técnica didáctica de abp.

Por último, se logró validez la propuesta basada en el trabajo cooperativo, así como los instrumentos con la opinión de juicio de expertos quienes declararon viable la propuesta y los instrumentos, al respecto se

hallaron resultados similares en la tesis de Roja (2013), el Pensamiento Crítico surge como una forma de reflexión intencional y proposicional, la cual nos permite pensar y hacer de una forma diferente. La toma de consciencia de nuestro propio proceso de pensamiento nos permite elementos significativos de evaluación y automejora. La competencia de Pensamiento Crítico no equivale en exclusividad a la elaboración de juicio incluye otros elementos como la solución de problemas y la toma de decisiones dirigidos hacia la acción más eficaz; en definitiva, el pensamiento transformado en acción.

3.2. Etapa de significación práctica

Propuesta del trabajo cooperativo para el desarrollo del pensamiento crítico en la asignatura de Educación Inclusiva de las estudiantes del VIII ciclo de la Especialidad de Educación Básica Alternativa de la Facultad de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Semestre académico 2016 – II

Introducción:

Esta investigación versa sobre las técnicas del trabajo cooperativo y su aporte a las diversidades en el salón de clases, a través de una propuesta pedagógica. Se pretende analizar algunas de las técnicas para promover el trabajo cooperativo en el sistema educativo y de cómo abordar la diversidad en las aulas. Durante los últimos años en Perú se ha venido hablando, con bastante frecuencia, de forma simultánea de dos conceptos diferentes: diversidad sociocultural e inmigración, presentándolos, si no como

sinónimos, al menos como referidos a una misma situación de hecho. El trabajo cooperativo tema central del presente trabajo, como recurso didáctico, acude al principio de la socialización del conocimiento que recava la capacitación de los estudiantes para realizar actividades en conjunto a fin de desarrollar la solidaridad y el intercambio. Ante esto surge la siguiente interrogante que será aclarada a lo largo de la investigación: ¿Qué retos presenta al profesor esta situación, cómo debe prepararse para llevarla a cabo, a través de qué experiencia se logra la colaboración, cuáles son los roles y responsabilidades de los estudiantes y de los profesores y qué se opina en los ambientes de aprendizaje alrededor de este concepto? Basándonos, en el creciente aumento de inmigrantes de la sierra la costa y la selva en Perú hacia la ciudad capital. Para responder a estas preguntas, en esta investigación se plantea una propuesta de enseñanza sobre la base de los factores que influyen en la teoría del trabajo cooperativo y la gestión educativa realizada por los facilitadores del proceso

Propuesta del trabajo cooperativo para el desarrollo del pensamiento crítico en la asignatura de Educación Inclusiva

I. Presentación

El desarrollo y la conducción de los procesos grupales, que favorecen la construcción del conocimiento dentro del aula, representan para los docentes la necesidad de adoptar una metodología que les permita comprender e intervenir con estrategias de alta efectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas que imparten, y en consecuencia

optimizar las relaciones y condiciones que se establecen dentro del aula, ya que algunas concepciones y prácticas inadecuadas han convertido el trabajo en equipo en una situación que promueve entre los estudiantes la competencia, el individualismo y la segregación de quienes demuestran menores competencias para afrontar las tareas escolares.

La aplicación de los procesos, que involucran el “verdadero trabajo grupal”, ha permitido la construcción y consolidación de una metodología que constituye una de las herramientas más sólidas e innovadoras en el campo de la educación: el aprendizaje colaborativo.

El aprendizaje colaborativo ofrece a los docentes una metodología con la que podrán interactuar de manera más directa con los estudiantes y comprender e involucrarse en los procesos y elementos del aprendizaje escolar; además de que los dota de un poderoso instrumento constructivista que los ayudará a planificar, desarrollar y evaluar las acciones grupales y, por último, les brinda las técnicas que impactan positivamente en el rendimiento y desempeño académico, el desarrollo de valores y el aumento en la calidad de los procesos y productos de aprendizaje.

El aprendizaje colaborativo es un recurso instruccional muy importante, ya que permite diversificar las técnicas de aprendizaje que impactan directamente en el alumno, haciendo que lo que aprende tenga significado para él.

II. Justificación

- 1.- Es importante el ambiente colaborativo para internarse en otras metodologías como son el Aprendizaje Basado en Problemas y el Aprendizaje Por Proyectos.
- 2.- Nunca antes como ahora la contradicción entre lo que enseñamos y lo que aprenden los alumnos es notoria.
- 3.- Los nuevos iletrados del futuro no serán los que no saben leer ni escribir, sino los que no saben desaprender, reaprender y aprender a aprender.
- 4.- Es necesario preparar alumnos para salir de la escuela no para permanecer en ella.
- 5.- La cultura pedagógica cumple con su función de informar pero en la práctica no nos resuelve ningún problema, aun cuando su esencia está presente en la labor docente. Nos cuesta mucho trabajo relacionar la teoría con la práctica, porque ambas están desvinculadas, falta la conexión entre ellas, lo mismo padecen los maestros cuando tienen que aplicar lo que aprenden en un curso, ya que lo que aprenden hasta cierto punto carece de significado.

III. Objetivos

Se pretende que los profesores participantes:

- Utilicen los recursos didácticos y metodológicos del aprendizaje colaborativo que les permita mejorar su práctica docente y el aprendizaje significativo de sus alumnos.

- Incorporen a su práctica docente los aspectos más generales de dos metodologías de aprendizaje como son el Cooperativo y el Aprendizaje Basado en Problemas en la enseñanza de las ciencias.
- Reconozcan que los profesores debemos desarrollar en los estudiantes la apropiación de habilidades intelectuales y destrezas, muy importantes en la construcción de conocimientos científicos.
- Reflexionen sobre el papel que juega el profesor como trasmisor y ejemplo de valores y actitudes positivas, no sólo hacia la ciencia y la tecnología sino hacia la sociedad.

IV. Contenidos

En este módulo llevaremos a cabo un acercamiento al Aprendizaje Cooperativo (AC) y al Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y terminaremos con la planeación y aplicación de una estrategia didáctica empleando AC y ABP.

1ª sesión

Primera Parte

- Presentación del curso
- Criterios de Evaluación: Asistencia, entrega de trabajos y participación. Se recomienda no faltar.
- Actividades de motivación y sensibilización al AC: *Lectura “Sólo me falta vestirme de Payaso”.*
- Presentación en multimedia de Aprendizaje Colaborativo.
- Comentarios

- Actividad colaborativa. Utilizando la técnica rompecabezas: Manual: Aprendizaje Cooperativo y el proceso de enseñanza.
- Receso

Segunda Parte

- Actividad colaborativa: La actividad docente y el diseño de situaciones de Aprendizaje colaborativo. La conformación de equipos y la disposición del aula. Rompecabezas Cierre: Reflexiones.

2ª sesión

Primera Parte

- Discusión de la sesión anterior
- Comentarios ABP.
- Presentación en power point de Aprendizaje Basado en Problemas.
- Comentarios y reflexiones
- Presentación de escenario Fragmento de video “Pink Floyd” y desarrollo de la actividad ABP.
- Comentarios
- Receso

Segunda Parte

- Presentación de diferentes escenarios.
- Consideraciones para evaluar un escenario.
- Referencia: *Actividad ABP* ¿Qué es el Aprendizaje Basado en Problemas? y ¿Cómo se implementa el Aprendizaje Basado en Problemas?
- Comentarios

3ª sesión

Primera Parte

- Discusión de la sesión anterior.
- Presentación de diferentes Escenarios.
- Búsqueda y diseño de escenarios.
- Reflexiones
- Diseño de escenarios, preguntas que se esperan.
- Receso

Segunda Parte

- Presentación, aplicación y evaluación de los escenarios diseñados.
- Comentarios

4ª sesión (miércoles 9 de diciembre)

Primera Parte

- Discusión de la sesión anterior.
- Planeación de una actividad Cooperativa/ABP en clase, **(Con esta actividad se evaluará el módulo.**

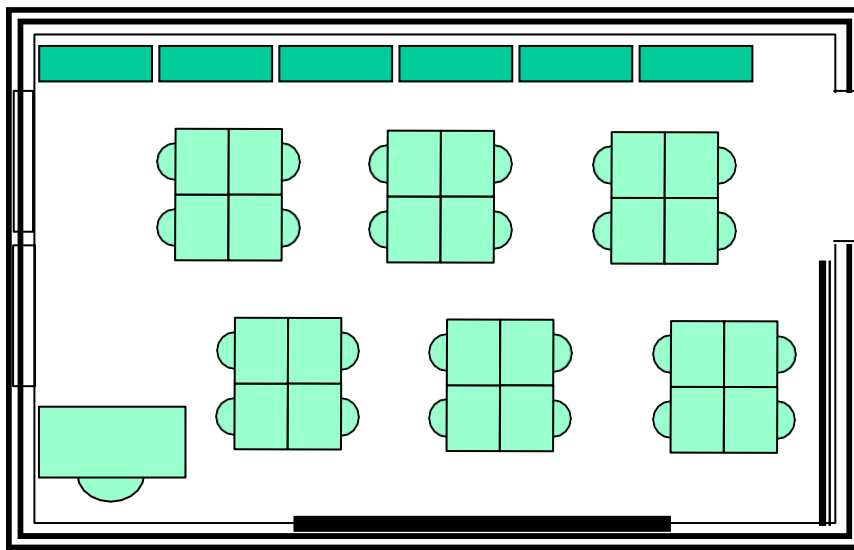
El trabajo final consistirá en el desarrollo de una estrategia didáctica para abordar un tema de la asignatura o grado que imparten la cual debe contener inicio, desarrollo y cierre).

- Elaboración de un cartel en que desarrollen una actividad Colaborativa/ABP con actividades y evaluación. (En esta actividad se realizará una exposición de carteles en la que sus compañeros docentes, mediante un papel adherible les harán sugerencias sobre la propuesta que se presenta).

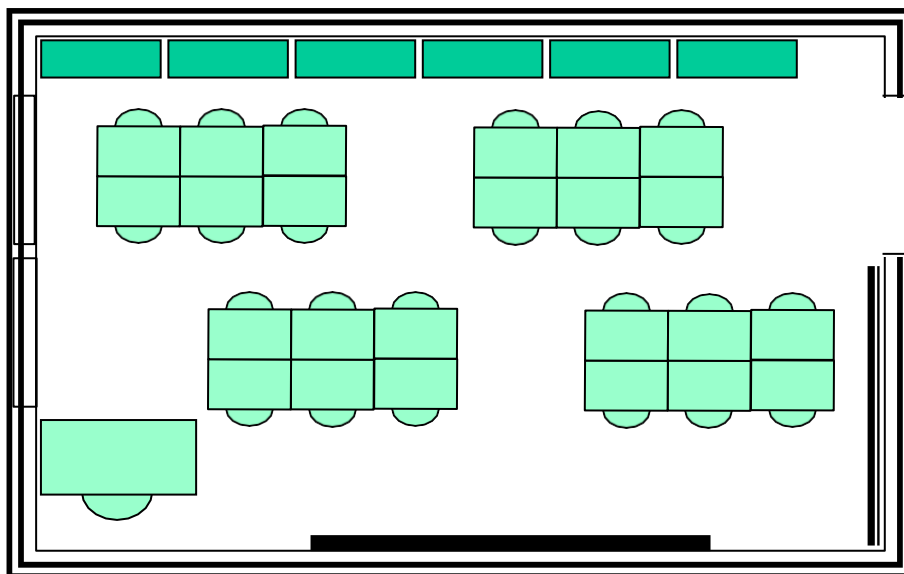
- Revisión y entrega de borrador final. (El trabajo final se entregara por correo electrónico, una semana después de concluido el módulo: el día 16 de diciembre de 2009).
- Evaluación y comentarios finales.

V. Del trabajo en el aula

5.1. Distribución del mobiliario de la clase



Distribución del mobiliario del aula para trabajar en Equipos de



Distribución del mobiliario del aula para trabajar en Equipos de

1.3 “Filosofía” del aula inclusiva

Se trata de sensibilizar al alumnado y hacer crecer en él la vivencia de los valores implícitos a la inclusión así como la satisfacción por vivir estos valores. Se trata de trabajar con los alumnos “lemas” parecidos a los siguientes:

“Todos aprendemos de todos”

“Aquí cabe todo el mundo”

“Tengo derecho a aprender de acuerdo con mi capacidad. Esto quiere decir que nadie puede ponerme un mote por mi forma de aprender”

“Tengo derecho a ser yo mismo. Nadie puede tratarme de forma injusta debido al color de mi piel, a mi peso, a mi estatura, por el hecho de ser niño o niña, ni debido a mi aspecto”

5.2. Normas de funcionamiento del grupo para el trabajo en equipo

He aquí un ejemplo:

1. Compartirlo todo (Es necesario pedir permiso previamente).
2. Pedir la palabra antes de hablar.
3. Aceptar las decisiones de la mayoría.
4. Ayudar a los compañeros.
5. Pedir ayuda cuando se necesite.
6. No rechazar la ayuda de un compañero.
7. Cumplir las tareas que me toquen.
8. Participar en todos los trabajos y actividades del equipo.
9. Cumplir estas normas y hacerlas cumplir a los demás.

10. Trabajar en silencio y, cuando sea necesario, hablar en voz baja.

5.3. Organización interna de los equipos: El Cuaderno de Equipo

El Cuaderno del Equipo es un instrumento didáctico de gran utilidad para ayudar a los equipos de aprendizaje cooperativo a autoorganizarse cada vez mejor. Se trata de un cuaderno –generalmente en forma de carpeta de anillas, en la cual puedan ir añadiéndose hojas- donde los distintos equipos deben hacer constar los siguientes aspectos:

a). La composición del equipo

Se trata de una hoja donde deben hacer constar el nombre de los miembros del equipo, así como las principales aficiones y habilidades de cada uno de ellos, como una manera de significar la diversidad que existe entre ellos.

b). La distribución de los roles del equipo

- Hay que operativizar al máximo los distintos roles o cargos, indicando las distintas tareas propias de cada cargo. En la tabla 1 se indica un ejemplo de las distintas tareas que puede ejercer cada uno de los cargos.
- Cada miembro del equipo base debe ejercer un cargo. Por lo tanto, debe haber un mínimo de cuatro cargos por equipo. Si hace falta, - porque el equipo está formado por más de cuatro miembros, se subdividen las tareas de algún cargo. (Por ejemplo, alguien

puede ejercer el rol de “observador”, una de las funciones asignadas, en principio, al secretario del equipo).

- Los cargos son rotativos: todos deben ejercer todos los cargos.
- Periódicamente, se revisan las tareas de cada cargo, añadiendose nuevas, si hace falta, o quitando algunas.
- Los alumnos deben exigirse mutuamente a ejercer con responsabilidad las tareas propias de su cargo. De esto depende, en parte, el éxito del equipo y, por lo tanto, la posibilidad de mejorar su calificación final (Si cada uno ejerce su cargo correctamente, el equipo funcionará mejor y esto supone –como veremos- una puntuación complementaria, porque trabajar en equipo también es un contenido que hay que aprender...)

Rol o cargo:	Tareas operativas:
Responsable	Coordina el trabajo del equipo. Anima a los miembros del grupo a avanzar en su aprendizaje. Procura que no se pierda el tiempo. Controla el tono de voz. Tiene muy claro lo que el profesor quiere que aprendan Dirige las revisiones periódicas del equipo. Determina quien debe hacerse cargo de las tareas de algún miembro del equipo que esté ausente.
Ayudante del responsable y Responsable suplente	
Secretario	Rellena los formularios del Cuaderno del Equipo (<i>Plan del Equipo, Diario de Sesiones...</i>) Recuerda de vez en cuando, a cada uno, los compromisos personales y, a todo el equipo, los objetivos de equipo (consignados en el <i>Plan del Equipo</i>). De vez en cuando, actúa de observador y anota, en una tabla en la que constan las tareas de cada cargo del equipo, la frecuencia con que éste las ejerce. Custodia el <i>Cuaderno del Equipo</i> .
Responsable del material	Custodia el material común del equipo y cuida de él. Se asegura que todos los miembros del equipo mantengan limpia su zona de trabajo.

No es fácil conseguir que los alumnos practiquen con espontaneidad y de forma automatizada las tareas asignadas al cargo que ejercen en un momento determinado. La forma de introducirlos es mostrar –y demostrar-, con la práctica, que el ejercicio responsable de estas tareas beneficia al equipo porque posibilita un mejor funcionamiento del mismo. El ejercicio continuado de las mismas permite que poco a poco se conviertan en hábitos, es decir, en una forma “habitual” de proceder, que se percibe como algo natural y que ya no extraña a nadie. Johnson, Johnson y Holubec (1999, p. 86) señalan que las etapas habituales en el desarrollo de una destreza –como las que constan en la tabla 1- son cuatro:

1. Empleo consciente, aunque torpe, de la destreza
2. Sensación de falsedad al poner en práctica la destreza. Después de un tiempo, la torpeza desaparece, pero muchos alumnos experimentan una sensación de falsedad al emplearla, por lo que necesitan el aliento del docente y de sus compañeros para superar esta etapa.
3. Empleo correcto pero mecánico de la destreza.
4. Empleo automático y rutinario. Los alumnos han incorporado plenamente la destreza a sus repertorios conductuales y la sienten como algo natural.

Asimismo, los mismos autores advierten que los alumnos deberán ir mejorando continuamente las destrezas del trabajo en equipo mediante su corrección, modificación y adaptación, y señalan estas

cuatro reglas que el profesor deberá tener en cuenta a la hora de enseñar destrezas a sus alumnos:

1. Ser concreto.
2. Definir operativamente cada destreza (Algo parecido a lo que se ha hecho en la tabla 1).
3. Empezar poco a poco. No sobrecargar a los alumnos con más destrezas de las que pueden aprender en un momento dado. Basta con hacer hincapié en una o dos conductas durante unas cuantas sesiones. Los alumnos necesitan saber qué conducta es apropiada y deseable dentro de un grupo cooperativo, pero no deben ser sometidos a un exceso de información.
4. Insistir en la práctica reiterada. No basta con hacer que los alumnos ejerciten una o dos veces las destrezas. Hay que insistir en el empleo de cada destreza hasta que los alumnos la integren asu repertorio conductual y la empleen de forma automática y habitual.

c). Los Planes del Equipo y la revisión del funcionamiento del Equipo

Cada equipo, además, establece su propio *Plan del Equipo*, en el que se fijan, para un periodo de tiempo determinado (quince días, un mes...) unos objetivos comunes para mejorar sus propias producciones, el funcionamiento de su equipo, o ambas cosas a la vez. Por ejemplo, pueden proponerse poner una especial atención en la presentación de los ejercicios (suponiendo que todos tengan en

común que son poco cuidadosos en este sentido y, en general, presentan sus ejercicios más o menos bien realizados pero casi siempre mal presentados, sucios, llenos de tachaduras y borrones...). Pero también pueden proponerse como objetivos mejorar algún aspecto, especialmente conflictivo o poco conseguido, de su funcionamiento como equipo: estar dispuestos a dar ayuda, pedir ayuda para que te indiquen cómo hacer una cosa, no para que te la hagan, darse ánimos mutuamente, cumplir cada uno con su función, etc. Algunos de estos objetivos del equipo siempre son los mismos: Que todos los alumnos colaboren, se ayuden, para conseguir progresar en su aprendizaje, aprovechar el tiempo, pedir y dar ayuda, etc. Estos objetivos, en forma de compromisos personales, también pueden ser específicos de cada alumno: cada uno puede proponerse mejorar en algo su comportamiento con relación a las habilidades sociales propias del trabajo en equipo (terminar la tarea dentro del tiempo previsto, no distraer a los compañeros, etc.). Para concretar este *Plan del Equipo* puede servir el formulario de la figura 1.

La calificación final del alumno viene determinada por la puntuación que el profesor da a sus producciones individuales con relación a los objetivos que tenía fijados en su propio *Plan de Trabajo Personalizado*, a la cual se añade una puntuación adicional (un punto, o medio punto...) si el equipo considera superados –con el visto bueno del profesor- los objetivos y propósitos que se había propuesto en el *Plan de Trabajo del Equipo*.

Para esto –tanto para concretar los objetivos del equipo, como para valorarlos- es necesario disponer de un tiempo para que cada equipo pueda reflexionar y revisar su propio funcionamiento.

La efectividad progresiva del aprendizaje cooperativo depende en gran medida de la capacidad de los distintos equipos o grupos de reflexionar periódicamente, de forma sistemática, sobre su propio funcionamiento, valorando su propio equipo, de forma que sean capaces de:

- Describir qué actuaciones de las que llevan a cabo en el seno del equipo son realmente de ayuda y cuáles no lo son.
- Tomar decisiones sobre qué comportamientos deben mantenerse (porque benefician el funcionamiento del equipo y facilitan el logro de sus objetivos) y cuáles han de cambiar (porque son perjudiciales al bien común del equipo).

Por esto los equipos de aprendizaje cooperativo y todo el grupo clase que trabaja de forma cooperativa deben dedicar un espacio de tiempo determinado para hacer esta revisión y ponerla en común.

Joanne W. Putnam (1993) propone un cuestionario que ha sido adaptado en la Figura 2, para que los alumnos reflexionen sobre el funcionamiento de su equipo y se propongan objetivos para mejorarlo en el futuro.

Saber hacer eso, y hacerlo de forma sistemática, permite –según Johnson y Johnson (1997)- que los equipos se centren en el mantenimiento de las relaciones positivas de trabajo entre sus

miembros, facilita el aprendizaje paulatino pero continuado de habilidades cooperativas, garantiza que los miembros del equipo reciban “feedback” sobre su participación y, por lo tanto, tengan la oportunidad de afirmarse en algunos comportamientos y de modificar otros, posibilita que los alumnos piensen a nivel metacognitivo (sean capaces de reflexionar sobre lo que piensan, dicen o hacen), y, finalmente, procura los medios para celebrar el éxito del equipo a la vez que refuerza las conductas positivas de sus miembros.

PLAN DEL EQUIPO

Nombre (o número) del Equipo: _____ Curso: ____ Grupo: _ Año

académico: _____ / _____ Período: _____

Formado por:

Nombre y apellidos	Responsabilidad dentro del Equipo

Objetivos del Equipo	Valoración
Que todos los miembros del equipo progresen en su aprendizaje	

Compromisos personales	Nombre y firma	Valoración

Valoración final: Fecha: ____ / ____ / ____	Visto Bueno del Profesor:
--	---------------------------

Figura 1

Esta pauta para la revisión del funcionamiento del equipo podría imprimirse detrás del *Plan del Equipo* (véase la figura 1). De esta forma, lo que se haya indicado en el apartado “Objetivos que nos proponemos” se hará constar como “Objetivos del equipo” en el siguiente *Plan del Equipo*.

Reflexión sobre el equipo cooperativo y establecimiento de objetivos de mejora			
Nombre (o número) del Equipo:			
Responsable:		Fecha:	
<i>¿Cómo funciona nuestro equipo?</i>	<i>Necesita mejorar</i>	<i>Bien</i>	<i>Muy bien</i>
1. ¿Terminamos las tareas?			
2. ¿Utilizamos el tiempo adecuadamente?			
3. ¿Hemos progresado todos en nuestro aprendizaje?			
4. ¿Hemos avanzado en los objetivos del equipo?			
5. ¿Cumplimos los compromisos personales?			
6. ¿Practica cada miembro las tareas de su cargo?			
¿Qué es lo que hacemos especialmente bien?:			
¿Qué debemos mejorar?:			
Objetivos que nos proponemos:			

d). El Diario de sesiones

Al final de cada una de las sesiones de trabajo en equipo cooperativo, el que en aquel momento ejerce el rol de secretario debe escribir el “Diario de sesiones”, es decir, explicar en qué ha consistido la sesión de trabajo en equipo (qué han hecho, y cómo) y la valoración global de la misma.

5.4. Las celebraciones en los equipos y el grupo clase

Las celebraciones de los equipos y de toda la clase cuando está distribuida en equipos de aprendizaje cooperativo es un elemento muy importante: el hecho de sentir que se ha conseguido un éxito, que se ha logrado lo que se había propuesto, sentirse apreciado y respetado, son las condiciones indispensables para ir reafirmando el compromiso de aprender, el entusiasmo por trabajar en equipos cooperativos, y el progresivo autoconvencimiento de sentirse capaz de aprender con la ayuda de los demás y de sentirse satisfecho de haber sido capaz de ayudar a los demás en sus aprendizajes.

3.3. Síntesis de la propuesta

Propuesta	Dimensiones	Indicadores	Actividad de aprendizaje	Sesiones
Trabajo cooperativo	Comunicación	<input type="checkbox"/> Considera que la comunicación es importante para poder realizar un buen trabajo de clase. <input type="checkbox"/> Se dirige a los demás miembros del equipo en un tono y volumen adecuado.	<input type="checkbox"/> Utiliza la comunicación para poder realizar un buen trabajo de clase para organizar y sistematiza información y desarrollar su pensamiento lógico. <input type="checkbox"/> Se dirige a sus compañeros en un tono y volumen adecuado para analizar e identificar datos para desarrollar su pensamiento sustantivo	SESIÓN 1 SESIÓN 2
	Cohesión y clima de cooperación	<input type="checkbox"/> Considera que para trabajar es adecuado que en la clase estableciéramos amistades con los demás miembros del grupo. <input type="checkbox"/> Conoce en los primeros días de clase a mis compañeros me ayudaría a relacionarme antes con ellos.	<input type="checkbox"/> Forma grupos para hacer amistades y desarrollar su pensamiento pragmático. <input type="checkbox"/> Desde el primer día se vincula con sus compañeros para desarrollar su pensamiento dialógico.	SESIÓN 3 SESIÓN 4 SESIÓN 5 SESIÓN 6
	Respeto y empatía	<input type="checkbox"/> Considera que es necesario que dentro de la clase se valore y se tenga en cuenta las opiniones de todos. <input type="checkbox"/> Afirma que en un grupo de trabajo lo importante es respetar a los demás aunque no seamos amigos.	<input type="checkbox"/> Respeto las opiniones de todos sus compañeras para desarrollar su pensamiento sustantivo. <input type="checkbox"/> Afirma que en un grupo de trabajo lo importante es respetar a los demás aunque no seamos amigos.	SESIÓN 7 SESIÓN 8 SESIÓN 9
	Normas y objetivo común	<input type="checkbox"/> Manifiesta que se trabajaría mejor en grupo si previamente se establecieran las normas del mismo. <input type="checkbox"/> Considera que el profesorado debería dar siempre las pautas del trabajo grupal.	<input type="checkbox"/> Establecer normas del trabajo para aumentar su pensamiento pragmático <input type="checkbox"/> El profesorado da siempre las pautas del trabajo grupal para el desarrollo del pensamiento crítico.	SESIÓN 10 SESIÓN 11 SESIÓN 12
	Responsabilidad con la tarea	<input type="checkbox"/> Trabajar en grupo es mejor para trabajar la tarea en clase <input type="checkbox"/> Trabajar en grupo es mejor para trabajar la tarea fuera de clase	<input type="checkbox"/> Trabaja en grupo para desarrollar su pensamiento crítico <input type="checkbox"/> Trabaja en grupo para desarrollar su pensamiento dialógico	

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Enrique Guzmán y Valle

“Año del Buen Servicio al Ciudadano”



SESIÓN DE APRENDIZAJE (SA)

I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Institución : Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle
- 1.2. Facultad : Facultad de Educación Inicial
- 1.3. Distrito : Luriganchacho - Chosica
- 1.4. Asignatura : Educación Inclusiva
- 1.5. Ciclo VIII
- 1.6. Duración : 4 horas pedagógicas
- 1.7. Profesor : María Maura Camac Tiza

II. PLANIFICACIÓN DEL APRENDIZAJE

- 2.1. Denominación del Tema: Introducción a la educación inclusiva
- 2.2. Organización del Aprendizaje:

Organizador	Introducción a la educación inclusiva
Capacidad	Explica sobre el significado de educación inclusiva
Indicador	Describe la el significado de la educación inclusiva usando el trabajo cooperativo
Actitud	Reconoce la importancia de introducción a la educación inclusiva

II. DESARROLLO DE LA SESIÓN

SECUENCIA DIDÁCTICA/ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	MATERIALES DIDÁCTICOS	TIEMPO
INICIO			
Trabajo grupal: Razonando en equipo.	<u>Juego de las lunas.</u> Formamos grupos de dos y repartimos las bases y fichas del juego de las lunas. Se presenta las diapositivas sobre el	Juego de las lunas, equipo multimedia, Cuadernos, plumones, pizarra.	20 minutos

	<p>juego de las lunas, explicando las condiciones del juego. Se plantea el reto de trasladar todas las fichas rojas al lugar de las amarillas y viceversa.</p> <p>Se explica en cada una de las fichas con un aspecto fundamental de la educación inclusiva</p>		
DESARROLLO			
Exposición guiada del docente con participación de los estudiantes.	<p><u>Buscando otras formas de razonar.</u></p> <p>Ante la dificultad se plantea el siguiente caso:</p> <p>¿Cómo trasladamos si fuesen una de cada color?</p> <p>Se pide vayan registrando los movimientos.</p> <p>Y ¿Cómo trasladamos si fuesen dos de cada color? registran los movimientos.</p> <p>Ahora ¿Cómo trasladamos si fuesen tres de cada color? registran los movimientos.</p> <p>A partir de los movimientos registrados se pide que infieran los movimientos cuando haya cuatro fichas de cada color</p> <p>Se presenta el juego Flash BOLAS se invita a algunos alumnos a realizar los movimientos</p>	<p>Juego de las lunas, Pizarra, plumones, cuadernos, etc.</p> <p>Multimedia, Presentación Flash,</p> <p>Ficha de clase, Multimedia, PPT, pizarra, plumones</p> <p>Ficha de clase, cuadernos</p>	<p>20 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>20 minutos</p> <p>15 minutos</p>
Trabajo individual.			

	<p>adecuados siguiendo sus anotaciones.</p> <p>Se define razonamiento inductivo, se les entrega la ficha de clase.</p> <p>Se presentan las primeras cinco situaciones de la ficha en PPT y las vamos resolviendo en conjunto buscando la participación de todos.</p> <p>Se pide que en forma individual, resuelvan las tres situaciones finales de la ficha de clase.</p>		
CIERRE			
Metacognición: ¿Qué aprendí Hoy?	<p>Se plantea la siguiente pregunta ¿Cómo se razona inductivamente?</p> <p>Se pide que formulen un problema sobre inducción para la siguiente clase.</p>	Multimedia, PPT, cuadernos.	5 minutos

III. PROCESO DE EVALUACIÓN

INDICADORES	TECNICAS / INSTRUMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> Identifica la forma general de una secuencia gráfico numérica a partir de casos particulares infiriendo sus soluciones. 	<p>Registro escrito : Práctica calificada (resolución de las tres situaciones finales de la ficha)</p> <p>Participación grupal: Registro auxiliar</p>

Conclusiones

Primera: Luego de diagnosticar el nivel del pensamiento crítico de los estudiantes en la asignatura de Educación Inclusiva, se pudo hallar que el 57%, más de la mitad de los estudiantes tienen un nivel regular, lo mismo sucede en la dimensión lógica, sustantiva, contextual, dialógica y pragmática, lo cual justifica la intervención mediante una propuesta de trabajo cooperativo.

Segunda: Los resultados de la encuesta de la percepción del estudiante sobre el trabajo cooperativo, mostraron que más de la mitad de los estudiantes en todos los ítems muestran estar de acuerdo con el trabajo en equipo y también manifiestan que ésta forma de aprendizaje mejora el desarrollo de su pensamiento crítico.

Tercera: Luego de analizar las teorías que nos permiten formular la propuesta de trabajo cooperativo, se propone el modelo teórico a través de la perspectiva de la interdependencia social, la perspectiva cognitivo-evolutiva y el Modelo teórico de la propuesta del trabajo cooperativo.

Cuarta: La propuesta basada en el trabajo cooperativo se elaboró en función al pensamiento crítico para la asignatura de Educación Inclusiva para de esta manera elevar un aspecto fundamental para el desarrollo profesional del docente en educación inicial.

Quinta: Se validó la propuesta basada en el trabajo cooperativo, así como los instrumentos con la opinión de juicio de expertos quienes declararon viable la propuesta y los instrumentos.

Recomendaciones

Primera: El método de aprendizaje cooperativo debería aplicarse en la curricular de estudios de esta facultad, con mayor énfasis en los cursos que requieren de análisis, discusión y prácticas de laboratorio y campo, y que cuenten con suficiente bibliografía.

Segunda: En el nuevo currículo de estudios deben insertarse los métodos de aprendizaje con sus respectivas reglamentaciones, a fin de que las reglas de juego en el proceso de enseñanza y aprendizaje estén claras y precisas.

Tercera: Capacitar a los docentes de la facultad en diferentes métodos de aprendizaje, en especial el método de aprendizaje cooperativo a fin de que el docente conozca como aprenden los estudiantes y en qué condiciones mejoran su formación académica.

Cuarta: En esta línea, la caracterización de sus prácticas didáctico-pedagógicas para su análisis y discusión será de gran importancia formativa para los docentes. Esto puede ayudar a los docentes a identificar posibles discrepancias entre su perspectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje y su implementación en el aula, así como a ser conscientes de si tienden o no a volver a los patrones habituales de desempeño.

Quinta: También debe tenerse en cuenta en los estudios de investigación que involucran la formación del profesorado, el acompañamiento y apoyo a los profesores durante y después de la formación,

mediante la realización de un trabajo cooperativo en el marco de la creación de equipos de investigación / formación / innovación donde los investigadores trabajan con los profesores.

Sexta. El desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes es uno de los objetivos de la educación científica. Para que sea posible lograr este objetivo, los profesores necesitan conocimientos sobre el pensamiento crítico y cómo promover el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes en el aula. Por tanto, también es imperativo que las instituciones de formación inicial del profesorado se preocupen por la formación de futuros profesores de ciencias que promuevan el pensamiento crítico. En este nivel, el presente estudio parece ser un aporte potencial a la modificación y adecuación de los currículos de formación inicial con el fin de formar docentes potencialmente promotores del pensamiento crítico.

Referencias

- Alvarez, S. (2008). *El lenguaje oral y el lenguaje escrito: en la educación inicial*. Educador: Libresa
- Ayala, A. (2006). *Inteligencia de Negocios. Una propuesta para su desarrollo en sus organizaciones*. Instituto politécnico nacional. Ed1 , México, d.f., ISBN: 970-94797-1-7 • MOLINA.
- Bany, M. y Johnson, L. (1980). *La dinámica de los grupos en Educación*. 3a reimpresión. Herder: Barcelona.
- Barton, L. (2009). *Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad*. Observaciones. Revista de Educación, 349, 137-152.
- Cardona, C. (2008). *Diversidad y educación inclusiva-Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Rigormagrafic, S.L
- Carrasco, S. (2009). *Metodología de la Investigación Científica*. Lima: San Marcos.
- Delors, J. (1996) *Los cuatro pilares de la educación” en La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid: Santillana/UNESCO.
- Facione, P. (2007). *Critical thinking: what it is and why it counts*. Milbrae, CA: The California Academic
- Fox D. J. (1981): *El proceso de investigación en Educación*. Eunsa, Pamplona
- Gámez, J. (2013). *Las técnicas de grupo como estrategia metodológica en la adquisición de la competencia de trabajo en equipo y el cambio de actitudes en el trabajo grupal de los alumnos universitarios de primer*

curso de magisterio, (Tesis doctoral) España: Universidad de Granada.

García, J. (1993). *Interacción entre iguales en entornos de integración escolar. Un ensayo de desarrollo profesional con profesores de Educación Infantil y de EGB*. (Tesis doctoral). España: Universidad Complutense de Madrid.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2010) *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.

Herrera, A. (2002) *¿Qué es el pensamiento Crítico?*, en Modus Ponens, <http://www.filosoficas.unam.mx/~Modus/MP2/mp2alex.html>

Huitt, W. (1999). *El pensamiento crítico*. Recuperado de: <http://teach.valdosta.edu/whuitt/edpsyppt/.../critical%20thinking%20sp.pp>.

Johnson, R. y Johnson, D. (1999). *Los efectos de los patrones de interacción de los estudiantes cooperativos, competitivos e individualistas en el rendimiento y las actitudes de los estudiantes que aprenden la habilidad del golf en el golf*. Research Quarterly for Exercise and Sport.

López, M. (2009) *Efectos del aprendizaje cooperativo en las habilidades sociales, la educación intercultural y la violencia escolar: un estudio Bibliométrico de 1997 a 2008*. (Tesis doctoral) España: Universidad de Alicante.

Priestley, M. (1996). *Técnicas y estrategias del pensamiento crítico*. México DF: Trillas.

Reguera (2010). *Efectos del método de aprendizaje cooperativo en el rendimiento académico de los estudiantes del 5º nivel de idiomas extranjeros de la Facultad de Ciencias de la Educación y*

Humanidades-UNAP, 2009. (Tesis de maestría) Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Saiz, C. y Rivas, S.F. (2012). *Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas. Revista de Docencia Universitaria. REDU. Vol.10 (3) Octubre-diciembre. Pp. 325-346* Recuperado el (fecha de consulta) en <http://www.red-u.net/>

Stainback, S. &Stainback, W. (2007). *Aulas Inclusivas: Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. 4° Ed. España: Narcea*

UNESCO. (2008). *La Educación Inclusiva: El Camino hacia el Futuro. Paper presented at the Conferencia Internacional de Educación, Ginebra: UNESCO.*

Valderrama, S. (2010) *Pasos para elaborar proyectos y tesis de investigación. Lima: Editorial San Marcos.*

Vargas, A. (2005) *Estadística descriptiva e inferencial. España: COMPOBELL S.L.*

West, M. (2003). *El trabajo eficaz en equipo. Barcelona: PAIDÓS PLURAL.*

Yaniz, C. y Villardón, I. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. Bilbao: Universidad de Deusto Cuadernos del ICE 12.*

Apéndices

MATRIZ DE CONSISTENCIA

Título: Propuesta de un módulo basado en el trabajo cooperativo para mejorar el desarrollo del pensamiento crítico en la asignatura de Educación Inclusiva de las estudiantes del VIII ciclo de la Especialidad de Educación Básica Alternativa de la Facultad de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Semestre académico 2016 – II

Problema	Objetivos	Hipótesis	Dimensión y variables	Metodología
¿Cómo la propuesta basada en el trabajo cooperativo mejorará el desarrollo del pensamiento crítico en la asignatura de educación Inclusiva de las estudiantes del VIII ciclo de la Especialidad de Educación Básica Alternativa de la Facultad de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Semestre académico 2016 – II?	<p>Objetivo general: Diseñar y proponer una propuesta basada en el trabajo cooperativo para mejorar el desarrollo del pensamiento crítico en la asignatura de educación Inclusiva de las estudiantes del VIII ciclo de la Especialidad de Educación Básica Alternativa de la Facultad de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Semestre académico 2016 – II, 2016.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diagnosticar el nivel del pensamiento crítico de los estudiantes en la asignatura de Educación Inclusiva. • Conocer la percepción del estudiante sobre el trabajo cooperativo. • Analizar las teorías que nos permiten formular la propuesta de trabajo cooperativo. • Elaborar la propuesta basada en el trabajo cooperativo. • Validar la propuesta basada en el trabajo cooperativo. 	Si se diseña y aplica una propuesta basada en el trabajo cooperativo entonces se mejorará el desarrollo del pensamiento crítico en la asignatura de educación Inclusiva de las estudiantes del VIII ciclo de la Especialidad de Educación Básica Alternativa de la Facultad de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Semestre académico 2016 – II, 2016.	Variable Independiente Módulo basado en trabajo cooperativo Variable Dependiente Desarrollo del pensamiento crítico en la asignatura de Educación Inclusiva	Metodológicamente, este estudio se desarrolló bajo el enfoque cualitativo mediante el diseño de la investigación propositiva, y el método crítico - reflexivo. Teniendo en cuenta que el grupo muestral es de 35 estudiantes.

CUESTIONARIO PARA EL DIAGNÓSTICO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Este instrumento está diseñado para valorar el pensamiento crítico hacia la inclusión educativa. Se utilizará el término estudiantes con discapacidad para referirse a estudiantes que presentan discapacidad intelectual, física y/o sensorial, o trastornos del espectro autista.

INSTRUCCIONES:

Por favor, lea atentamente cada frase y marque con una equis (X) el recuadro bajo la columna que mejor describa su acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones. No hay respuestas correctas o incorrectas; las mejores respuestas son aquellas que reflejan honestamente sus sentimientos, pensamientos y conductas.

Claves:

TA = Totalmente de Acuerdo

A = De Acuerdo

N = Ni de acuerdo ni en desacuerdo

D = En Desacuerdo

TD = Totalmente en Desacuerdo

DIMENSIÓN 1: Dimensión lógica		1	2	3	4	5
1.	La inclusión educativa influye negativamente en la calidad del aprendizaje de los estudiantes regulares.					
2.	La interacción de los estudiantes regulares con los estudiantes con discapacidad es poco beneficiosa para ambos.					
3.	Los estudiantes regulares se muestran solidarios con los estudiantes con discapacidad.					
4.	La inclusión de estudiantes con discapacidad en un aula regular perjudica el desarrollo de las actividades cotidianas de la clase.					
5.	La inclusión educativa favorece el desarrollo académico de los estudiantes con discapacidad.					
6.	Los estudiantes con discapacidad reciben mejor atención en los Centros de Educación Básica Especial.					
DIMENSIÓN 2: Dimensión sustantiva		1	2	3	4	5
7.	Mi experiencia como profesor regular es suficiente para enseñar a estudiantes con discapacidad.					
8.	La formación educativa de los estudiantes con discapacidad es responsabilidad de los profesionales especializados en Educación Especial.					
9.	Los estudiantes con discapacidad alcanzan mejores resultados académicos en los Centros de Educación Básica Especial.					
10.	La inclusión educativa genera conductas de rechazo de parte de los estudiantes regulares hacia los estudiantes con discapacidad.					
11.	La inclusión educativa requiere de mayor capacitación de los profesores.					
12.	Es innecesaria la capacitación de los profesores de educación regular para poder enseñar a estudiantes con discapacidad.					
DIMENSIÓN 3: Dimensión contextual		1	2	3	4	5
13.	Me alegraría observar que la inclusión educativa genera mejoras en el desarrollo académico del estudiante con discapacidad.					
14.	Es difícil tener paciencia frente al tiempo adicional que se toma un estudiante con discapacidad para concluir una tarea.					
15.	Me interesa muy poco observar el vínculo desarrollado entre los estudiantes regulares y los estudiantes con discapacidad.					
16.	Me emocionaría observar a estudiantes con discapacidad esforzarse por seguir el ritmo de la clase regular.					

17.	Me preocuparía que los estudiantes con discapacidad se vean afectados por una práctica inadecuada de la inclusión educativa.					
18.	Me molestaría tener que parar la actividad de la clase para atender las demandas de los estudiantes con discapacidad					
DIMENSIÓN 4: Dimensión dialógica		1	2	3	4	5
19.	Me entristecería observar que algunos estudiantes regulares aíslan socialmente a los estudiantes con discapacidad.					
20.	Me siento muy poco preparado(a) para enseñar en un aula regular a estudiantes con discapacidad.					
21.	Sería gratificante observar que la inclusión educativa genera cambios favorables en la conducta de los estudiantes con discapacidad.					
22.	Me preocuparía que las conductas disruptivas de los estudiantes con discapacidad afecten negativamente al resto de los estudiantes.					
23.	Me estresaría tener que capacitarme permanentemente para poder atender a los estudiantes con discapacidad en un aula regular.					
24.	Me agradaría realizar cambios en la metodología de la clase regular para adaptarla a las necesidades de los estudiantes con discapacidad.					
DIMENSIÓN 5: Dimensión pragmática		1	2	3	4	5
25.	Realizaría cambios significativos en el desarrollo de la clase regular para atender las necesidades de los estudiantes con discapacidad.					
26.	Promovería el desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes con discapacidad.					
27.	Es innecesario pedir apoyo de personal especializado para la enseñanza de estudiantes con discapacidad en un aula regular.					
28.	Me restaría tiempo de clase el tener que explicar la tarea de manera individual a los estudiantes con discapacidad.					
29.	Participaría pocas veces de las capacitaciones en educación inclusiva.					
30.	Reforzaría positivamente a los estudiantes con discapacidad cuando presentan cambios favorables en su conducta.					

CUESTIONARIO PARA MEDIR LA PERCEPCIÓN DEL ESTUDIANTE SOBRE EL TRABAJO COOPERATIVO

INSTRUCCIONES

Este cuestionario mide la valoración que tienes frente al trabajo en equipo o en grupo, en clase. No hay respuestas mejores o peores, expresa únicamente tu opinión. Es ANÓNIMO y se tratará con la mayor confidencialidad.

Por favor, contesta a estas cuestiones con una X de la forma más sincera posible y procura no dedicarle mucho tiempo a pensarlas. Da una sola respuesta a la pregunta y no dejes ninguna en blanco. Cada cuestión tiene cuatro posibles respuestas como aparece en el cuadro. Así:

- Si estás "totalmente en desacuerdo" contesta 1
- Si estás "indeciso" contesta 2
- Si estás "totalmente de acuerdo" contesta 3.

COMUNICACIÓN		1	2	3
1.	La comunicación es importante para poder realizar un buen trabajo de clase.			
2.	Me dirijo a los demás miembros del equipo en un tono y volumen adecuado.			
COHESIÓN Y CLIMA DE COOPERACIÓN		1	2	3
3.	Para trabajar mejor, sería adecuado que en la clase estableciéramos amistades con los demás miembros del grupo.			
4.	Conocer en los primeros días de clase a mis compañeros me ayudaría a relacionarme antes con ellos.			
RESPECTO Y EMPATÍA		1	2	3
5.	Es necesario que dentro de la clase se valore y se tenga en cuenta las opiniones de todos.			
6.	En un grupo de trabajo lo importante es respetar a los demás aunque no seamos amigos.			
NORMAS Y OBJETIVO COMÚN		1	2	3
7.	Se trabajaría mejor en grupo si previamente se establecieran las normas del mismo.			
8.	El profesorado debería dar siempre las pautas del trabajo grupal.			
RESPONSABILIDAD CON LA TAREA		1	2	3
9.	Trabajar en grupo es mejor para trabajar la tarea en clase	1	2	3
10.	Trabajar en grupo es mejor para trabajar la tarea fuera de clase	1	2	3

FORMATO DE VALIDACIÓN DEL MÓDULO

I. DATOS GENERALES

- I.1. Denominación del programa : Propuesta del trabajo cooperativo para el desarrollo del pensamiento crítico en la asignatura de Educación Inclusiva
 I.2. Nombre del experto : Dra. Josefina Arimatea García Cruz
 I.3. Investigador : María Maura Camac Tiza

II. DATOS CORRESPONDIENTES AL MARCO METODOLÓGICO Y DE CONTEXTO

II.1. Título de la investigación:

Propuesta del trabajo cooperativo para el desarrollo del pensamiento crítico en la asignatura de Educación Inclusiva de las estudiantes del VIII ciclo de la Especialidad de Educación Básica Alternativa de la Facultad de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Semestre académico 2016 – II.

II.2. Diseño y tipo de investigación: Diseño propositivo

II.3. Población: Estudiantes universitarios

II.4. Duración y número de sesiones: 12 sesiones

III.3. MATRIZ DE VALIDACIÓN

Marcar con un aspa (X) el porcentaje evidenciado según corresponda al análisis de cada aspecto del programa.

Aspectos evaluados	Porcentual %											Observaciones	Sugerencias
	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100		
1. Denominación del programa acorde a la variable abordada en la investigación										95			
2. Se registran todos los datos generales.										95			
3. Las bases pedagógicas están claramente fundamentadas y son consistentes en autores reconocidos en el tema.										95			
4. El programa es descrito con precisión y detalle en su propósito.										95			
5. La finalidad del programa es factible en el tiempo de aplicación.										95			
6. Se describe el público objetivo en cantidad y características socio culturales.										95			

7. Los objetivos generales son concordantes a la finalidad y a la propuesta metodológica.										95			
8. Hay concordancia de los objetivos específicos con el objetivo general.										95			
9. Las sesiones se estructuran en una secuencia temática a partir de los objetivos específicos.										95			
10. Se evidencia un número de 12 sesiones según la normatividad de la Universidad en el formato y la estructura..										95			
11. Cada sesión presenta la planificación curricular en capacidades, actitudes e indicadores.										95			
12. Se evidencian los procesos pedagógicos en el desarrollo de cada sesión.										95			
13. Los indicadores presentan una redacción técnico pedagógica coherente al propósito de evaluación.										95			
14. Las actividades y estrategias son inéditas y coherentes con las capacidades planteadas en la sesión.										95			
15. Cada sesión presenta fichas de aplicación que corresponden en formato y contenido al grado y a la temática planteada.										95			
16. El cronograma de desarrollo de sesión presenta una secuencia viable en el tiempo.										95			
17. La relevancia y contribución del programa se ajusta a la pertinencia del contexto.										95			
PORCENTAJE TOTAL										95			

OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

Aplicable

PROMEDIO DE VALORIZACIÓN:

95


 Dra. Josefina Arimatea GARCÍA CRUZ
 Firma del Experto Informante
 DNI. N° 08061348 Telf. N° 986108811

INFORME SOBRE JUICIO DE EXPERTO EN EL INSTRUMENTO DE MEDICIÓN

I. DATOS GENERALES

- 1.1. APELLIDOS Y NOMBRES DEL EXPERTO: *Josefina Arimatea García Cruz*
 1.2. INSTITUCIÓN DONDE LABORA: *Universidad Nacional de Educación EGY*
 1.3. INSTRUMENTO MOTIVO DE EVALUACIÓN: Cuestionario para el diagnóstico del pensamiento crítico en la asignatura de educación inclusiva

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Indicadores	Criterios Cualitativos cuantitativos	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENA				MUY BUENA			
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado																			90	
2. OBJETIVIDAD	Esta expresado en conductas observables																			90	
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología																			90	
4. ORGANIZACIÓN	Está organizado de forma lógica																			90	
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos cuantitativos y cualitativos																			90	
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar los aspectos científicos																			90	
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos y científicos																			90	
8. COHERENCIA	Entre las variables y los indicadores																			90	
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico																			90	
10. PERTINENCIA	El inventario es aplicable																			90	
PROMEDIO DE VALORACIÓN CUANTITATIVA																				90	

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

Aplicable

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

90

FECHA: *15 de marzo del 2020*


 Dra. Josefina Arimatea GARCÍA CRUZ
 Firma del Experto Informante
 DNI. N° 08061348 Telf. N° 986108811

INFORME SOBRE JUICIO DE EXPERTO EN EL INSTRUMENTO DE MEDICIÓN

I. DATOS GENERALES

- 1.1. APELLIDOS Y NOMBRES DEL EXPERTO: *Josefina Arimatea García Cruz*
 1.2. INSTITUCIÓN DONDE LABORA: *Universidad Nacional de Educación EGY*
 1.3. INSTRUMENTO MOTIVO DE EVALUACIÓN: Cuestionario para medir la percepción del
 estudiante sobre el trabajo cooperativo

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Indicadores	Criterios Cualitativos cuantitativos	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENA				MUY BUENA			
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado																			90	
2. OBJETIVIDAD	Esta expresado en conductas observables																			90	
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología																			90	
4. ORGANIZACIÓN	Está organizado de forma lógica																			90	
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos cuantitativos y cualitativos																			90	
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar los aspectos científicos																			90	
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos y científicos																			90	
8. COHERENCIA	Entre las variables y los indicadores																			90	
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico																			90	
10. PERTINENCIA	El inventario es aplicable																			90	
PROMEDIO DE VALORACIÓN CUANTITATIVA																				90	

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

Aplicable

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

90

FECHA: *15 de marzo del 2020*


 Dra. Josefina Arimatea GARCÍA CRUZ
 Firma del Experto Informante
 DNI. N° 08061348 Telf. N° 986108811

FORMATO DE VALIDACIÓN DEL MÓDULO

I. DATOS GENERALES

- I.1. Denominación del programa : Propuesta del trabajo cooperativo para el desarrollo del pensamiento crítico en la asignatura de Educación Inclusiva
 I.2. Nombre del experto : Dr. Moisés Ronal Niño Cueva
 I.3. Investigador : María Maura Camac Tiza

II. DATOS CORRESPONDIENTES AL MARCO METODOLÓGICO Y DE CONTEXTO

II.1. Título de la investigación:

Propuesta del trabajo cooperativo para el desarrollo del pensamiento crítico en la asignatura de Educación Inclusiva de las estudiantes del VIII ciclo de la Especialidad de Educación Básica Alternativa de la Facultad de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Semestre académico 2016 – II.

II.2. Diseño y tipo de investigación: Diseño propositivo

II.3. Población: Estudiantes universitarios

II.4. Duración y número de sesiones: 12 sesiones

III.3. MATRIZ DE VALIDACIÓN

Marcar con un aspa (X) el porcentaje evidenciado según corresponda al análisis de cada aspecto del programa.

Aspectos evaluados	Porcentual %											Observaciones	Sugerencias
	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100		
1. Denominación del programa acorde a la variable abordada en la investigación										95			
2. Se registran todos los datos generales.										95			
3. Las bases pedagógicas están claramente fundamentadas y son consistentes en autores reconocidos en el tema.										95			
4. El programa es descrito con precisión y detalle en su propósito.										95			
5. La finalidad del programa es factible en el tiempo de aplicación.										95			
6. Se describe el público objetivo en cantidad y características socio culturales.										95			

7. Los objetivos generales son concordantes a la finalidad y a la propuesta metodológica.										95			
8. Hay concordancia de los objetivos específicos con el objetivo general.										95			
9. Las sesiones se estructuran en una secuencia temática a partir de los objetivos específicos.										95			
10. Se evidencia un número de 12 sesiones según la normatividad de la Universidad en el formato y la estructura..										95			
11. Cada sesión presenta la planificación curricular en capacidades, actitudes e indicadores.										95			
12. Se evidencian los procesos pedagógicos en el desarrollo de cada sesión.										95			
13. Los indicadores presentan una redacción técnico pedagógica coherente al propósito de evaluación.										95			
14. Las actividades y estrategias son inéditas y coherentes con las capacidades planteadas en la sesión.										95			
15. Cada sesión presenta fichas de aplicación que corresponden en formato y contenido al grado y a la temática planteada.										95			
16. El cronograma de desarrollo de sesión presenta una secuencia viable en el tiempo.										95			
17. La relevancia y contribución del programa se ajusta a la pertinencia del contexto.										95			
PORCENTAJE TOTAL										95			

OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

Aplicable

PROMEDIO DE VALORIZACIÓN:

95


 Firma del Experto Informante
 DNI. N° 41683573 Telf. N° 955194139

INFORME SOBRE JUICIO DE EXPERTO EN EL INSTRUMENTO DE MEDICIÓN

I. DATOS GENERALES

- 1.1. APELLIDOS Y NOMBRES DEL EXPERTO: *NIÑO CUEVA, MOISÉS RONAL*
- 1.2. INSTITUCIÓN DONDE LABORA: *Universidad Nacional de Educación EGY*
- 1.3. INSTRUMENTO MOTIVO DE EVALUACIÓN: Cuestionario para el diagnóstico del pensamiento crítico en la asignatura de educación inclusiva

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Indicadores	Criterios Cualitativos cuantitativos	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENA				MUY BUENA			
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado																			95	
2. OBJETIVIDAD	Esta expresado en conductas observables																			95	
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología.																			95	
4. ORGANIZACIÓN	Está organizado de forma lógica																			95	
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos cuantitativos y cualitativos																			95	
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar los aspectos científicos																			95	
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos y científicos																			95	
8. COHERENCIA	Entre las variables y los indicadores																			95	
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico																			95	
10. PERTINENCIA	El inventario es aplicable																			95	
PROMEDIO DE VALORACIÓN CUANTITATIVA																				95	

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

Aplicable

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

95

FECHA: *12 de marzo del 2020*


 Firma del Experto Informante
 DNI. N° 41683573 Telf. N° 955194139

INFORME SOBRE JUICIO DE EXPERTO EN EL INSTRUMENTO DE MEDICIÓN

I. DATOS GENERALES

- 1.1. APELLIDOS Y NOMBRES DEL EXPERTO: *NIÑO CUEVA, MOISÉS RONAL*
- 1.2. INSTITUCIÓN DONDE LABORA: *Universidad Nacional de Educación EGYV*
- 1.3. INSTRUMENTO MOTIVO DE EVALUACIÓN: Cuestionario para medir la percepción del estudiante sobre el trabajo cooperativo

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Indicadores	Criterios Cualitativos cuantitativos	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENA				MUY BUENA			
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado																			95	
2. OBJETIVIDAD	Esta expresado en conductas observables																			95	
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología.																			95	
4. ORGANIZACIÓN	Está organizado de forma lógica																			95	
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos cuantitativos y cualitativos																			95	
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar los aspectos científicos																			95	
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos y científicos																			95	
8. COHERENCIA	Entre las variables y los indicadores																			95	
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico																			95	
10. PERTINENCIA	El inventario es aplicable																			95	
PROMEDIO DE VALORACIÓN CUANTITATIVA																				95	

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

Aplicable

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

95

FECHA: *12 de marzo del 2020*

[Firma]
Firma del Experto Informante
DNI. N° 41683573 Telf. N° 955194139

FORMATO DE VALIDACIÓN DEL MÓDULO

I. DATOS GENERALES

- I.1. Denominación del programa : Propuesta del trabajo cooperativo para el desarrollo del pensamiento crítico en la asignatura de Educación Inclusiva
 I.2. Nombre del experto : Dr. Valeriano Rubén Flores Rosas
 I.3. Investigador : María Maura Camac Tiza

II. DATOS CORRESPONDIENTES AL MARCO METODOLÓGICO Y DE CONTEXTO

II.1. Título de la investigación:

Propuesta del trabajo cooperativo para el desarrollo del pensamiento crítico en la asignatura de Educación Inclusiva de las estudiantes del VIII ciclo de la Especialidad de Educación Básica Alternativa de la Facultad de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Semestre académico 2016 – II.

II.2. Diseño y tipo de investigación: Diseño propositivo

II.3. Población: Estudiantes universitarios

II.4. Duración y número de sesiones: 12 sesiones

III.3. MATRIZ DE VALIDACIÓN

Marcar con un aspa (X) el porcentaje evidenciado según corresponda al análisis de cada aspecto del programa.

Aspectos evaluados	Porcentual %											Observaciones	Sugerencias
	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100		
1. Denominación del programa acorde a la variable abordada en la investigación										90			
2. Se registran todos los datos generales.										90			
3. Las bases pedagógicas están claramente fundamentadas y son consistentes en autores reconocidos en el tema.										90			
4. El programa es descrito con precisión y detalle en su propósito.										90			
5. La finalidad del programa es factible en el tiempo de aplicación.										90			
6. Se describe el público objetivo en cantidad y características socio culturales.										90			

7. Los objetivos generales son concordantes a la finalidad y a la propuesta metodológica.										90			
8. Hay concordancia de los objetivos específicos con el objetivo general.										90			
9. Las sesiones se estructuran en una secuencia temática a partir de los objetivos específicos.										90			
10. Se evidencia un número de 12 sesiones según la normatividad de la Universidad en el formato y la estructura..										90			
11. Cada sesión presenta la planificación curricular en capacidades, actitudes e indicadores.										90			
12. Se evidencian los procesos pedagógicos en el desarrollo de cada sesión.										90			
13. Los indicadores presentan una redacción técnico pedagógica coherente al propósito de evaluación.										90			
14. Las actividades y estrategias son inéditas y coherentes con las capacidades planteadas en la sesión.										90			
15. Cada sesión presenta fichas de aplicación que corresponden en formato y contenido al grado y a la temática planteada.										90			
16. El cronograma de desarrollo de sesión presenta una secuencia viable en el tiempo.										90			
17. La relevancia y contribución del programa se ajusta a la pertinencia del contexto.										90			
PORCENTAJE TOTAL										90			

OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

Aplicable

PROMEDIO DE VALORIZACIÓN:

90

Firma del Experto Informante
DNI. N° 07652064 Telf. N° 996548354

INFORME SOBRE JUICIO DE EXPERTO EN EL INSTRUMENTO DE MEDICIÓN

I. DATOS GENERALES

- 1.1. APELLIDOS Y NOMBRES DEL EXPERTO: *Valeriano Rubén Flores Rosas*
 1.2. INSTITUCIÓN DONDE LABORA: *Universidad Nacional de Educación EGY*
 1.3. INSTRUMENTO MOTIVO DE EVALUACIÓN: Cuestionario para el diagnóstico del pensamiento crítico en la asignatura de educación inclusiva

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Indicadores	Criterios Cualitativos cuantitativos	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENA				MUY BUENA			
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado																		90		
2. OBJETIVIDAD	Esta expresado en conductas observables																		90		
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología																		90		
4. ORGANIZACIÓN	Está organizado de forma lógica																		90		
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos cuantitativos y cualitativos																		90		
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar los aspectos científicos																		90		
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos y científicos																		90		
8. COHERENCIA	Entre las variables y los indicadores																		90		
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico																		90		
10. PERTINENCIA	El inventario es aplicable																		90		
PROMEDIO DE VALORACIÓN CUANTITATIVA																			90		

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

Aplicable

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

90

FECHA: *18 de marzo del 2020*


 Firma del Experto Informante
 DNI. N° 07652064 Telf. N° 996548354

INFORME SOBRE JUICIO DE EXPERTO EN EL INSTRUMENTO DE MEDICIÓN

I. DATOS GENERALES

1.1. APELLIDOS Y NOMBRES DEL EXPERTO: *Valeriano Rubén Flores Rojas*

1.2. INSTITUCIÓN DONDE LABORA: *Universidad Nacional de Educación EGY*

1.3. INSTRUMENTO MOTIVO DE EVALUACIÓN: Cuestionario para medir la percepción del estudiante sobre el trabajo cooperativo

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Indicadores	Criterios Cualitativos cuantitativos	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENA				MUY BUENA			
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado																		90		
2. OBJETIVIDAD	Esta expresado en conductas observables																		90		
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología.																		90		
4. ORGANIZACIÓN	Está organizado de forma lógica																		90		
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos cuantitativos y cualitativos																		90		
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar los aspectos científicos																		90		
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos y científicos																		90		
8. COHERENCIA	Entre las variables y los indicadores																		90		
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico																		90		
10. PERTINENCIA	El inventario es aplicable																		90		
PROMEDIO DE VALORACIÓN CUANTITATIVA																			90		

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

Aplicable

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

90

FECHA: *18 de marzo del 2020*


Firma del Experto Informante
DNI. N° 07652064 Telf. N° 996548354



Recibo digital

Este recibo confirma que su trabajo ha sido recibido por Turnitin. A continuación podrá ver la información del recibo con respecto a su entrega.

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega: **Maura Camac**
Título del ejercicio: **Tesis Camac**
Título de la entrega: **Tesis Camac**
Nombre del archivo: **TESIS_FIRMADA-Mar_a_Maura_C...**
Tamaño del archivo: **2.71M**
Total páginas: **133**
Total de palabras: **23,631**
Total de caracteres: **129,625**
Fecha de entrega: **25-mar-2021 07:11p.m. (UTC-0500)**
Identificador de la entrega: **1542503111**

 **UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO** 
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS,
SOCIALES Y EDUCACIÓN

Unidad de Progreso de
Ciencias Humanas-Sociales y Educación

PROGRAMA DE MAESTRÍA
EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Propuesta del trabajo correspondiente para el desarrollo del
presentando conforme a la asignatura de Educación Inclusiva
de los estudiantes del VII ciclo de la Especialidad de
Educación Básica Alternativa de la Facultad de Pedagogía
Cultural, Facultad de la Universidad Nacional de Educación
Enrique Guzmán y Valle, Semestre académico 2020 - II

Hecho presente para efectos de registro académico en el Centro de
Datos de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle

PRESENTADO POR:
MAURA CAMAC TIZA

Firma

Tesis Camac

INFORME DE ORIGINALIDAD

16%

INDICE DE SIMILITUD

12%

FUENTES DE
INTERNET

2%

PUBLICACIONES

6%

TRABAJOS DEL
ESTUDIANTE

ENCONTRAR COINCIDENCIAS CON TODAS LAS FUENTES (SOLO SE IMPRIMIRÁ LA FUENTE SELECCIONADA)

2%

★ Submitted to Universidad Cuauhtemoc

Trabajo del estudiante

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias

< 15 words

Excluir bibliografía

Activo