

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
VICERRECTORADO
CENTRO PSICOPEDAGÓGICO Y DE INVESTIGACIÓN EN
EDUCACIÓN SUPERIOR CEPIES



ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO Y
DESEMPEÑO DOCENTE
CARRERA DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA
ESCUELA SUPERIOR DE FORMACIÓN DE MAESTROS
MARISCAL ANDRÉS DE SANTA CRUZ Y CALAHUMANA.

Tesis de Maestría para optar el Grado Académico de Magister Scientiarum en Educación
Superior

MAESTRANTE: Lic. XIMENA AGUIRRE CALAMANI.

TUTOR: Dra. MARÍA DEL PILAR CHAVEZ LOZA Ph.D.

LA PAZ – BOLIVIA
2015

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
VICERRECTORADO
CENTRO PSICOPEDAGÓGICO Y DE INVESTIGACIÓN EN
EDUCACIÓN SUPERIOR

Tesis de Maestría:

**ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO Y DESEMPEÑO
DOCENTE
CARRERA DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA
ESCUELA SUPERIOR DE FORMACIÓN DE MAESTROS MARISCAL
ANDRÉS DE SANTA CRUZ Y CALAHUMANA.**

Para optar el Grado Académico de Magister Scientiarum en Educación Superior del Postulante:

Lic. XIMENA AGUIRRE CALAMANI.

Nota Numeral:

Nota Literal:

Significado de Calificación:

Director CEPIES:

Sub Director CEPIES:

Tutor:

Tribunal:

Tribunal:

La Paz,.....de..... de 2015

Escala de Calificación para programas Postgraduales Según el Reglamento para la elaboración y Sustentación de Tesis de Grado vigente en el Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior CEPIES: a) Summa cum laude (91-100) Rendimiento Excelente; b) Magna cum laude (83-90) Rendimiento Muy Bueno; c) Cum laude (75-82) Rendimiento Bueno; d) Rite (65-74) Rendimiento Suficiente; e) (0-64) Insuficiente.

DEDICATORIA

A mis padres porque ellos dan razón a mi vida, por su amor, sus consejos, su apoyo incondicional y su paciencia, en mi formación profesional, todo lo que hoy soy es gracias a ellos.

A mis hermanas, por su cariño, comprensión, paciencia y apoyo incondicional.

A mi familia por qué es lo mejor y más valioso que Dios me dio.

AGRADECIMIENTO

A Dios por darme fortaleza y la oportunidad de cumplir esta meta.

A la Dra. María del Pilar Chávez Loza Tutora del presente trabajo, por brindarme su apoyo, orientación y colaboración, durante la elaboración de la presente investigación.

Al Dr. Marcelo Quiroz Calle. Docente CEPIES, por su orientación y colaboración en esta investigación.

Al Mg. Sc. Nestor Enrique Bruno Milan, y Mg.Sc Álvaro Ocampo Tribunales Revisores, por sus recomendaciones para mejorar esta tesis.

A mis compañeras de estudio Sandra, Tania, Nancy, Carmen y Carina por brindarme su apoyo y entusiasmo en la culminación de esta tesis.

TABLA DE CONTENIDOS

	Pg.
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I PROBLEMATIZACIÓN.....	3
1.1 Planteamiento del problema.	3
1.2 Formulación del problema.....	5
1.3 Formulación de objetivos de indagación.....	5
1.3.1. Objetivo general.....	5
1.3.2. Objetivos específicos.....	5
1.4 Justificación.....	6
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO CONTEXTUAL.....	7
2.1. Marco referencial.....	7
2.1.1. Referentes teóricos.....	7
2.2. Situación actual.....	9
2.2.1. Escuela de Superior de Formación de Maestros Mariscal Andrés de Santa Cruz y Calahumana	9
2.2.1.1. Reseña Histórica.....	9
2.2.1.2. Misión.....	12
2.2.1.3. Visión.	12
2.2.2. Carrera de Educación Alternativa Unidad Académica “Avelino Siñani” ...	12
2.2.2.1. Antecedentes.....	12
2.2.2.2. Localización.....	14
2.2.2.3. Fundación.....	14
2.3. Marco teórico.....	15
2.3.1. Aprendizaje cooperativo.....	15
2.3.1.1. Finalidades del Aprendizaje Cooperativo en un contexto multicultural.	18
2.3.1.2. Objetivos del Aprendizaje Cooperativo.....	19

2.3.1.3.	Características.....	20
2.3.1.3.1.	Interdependencia positiva.....	20
2.3.1.3.2.	Responsabilidad individual.....	20
2.3.1.3.3.	Habilidades interpersonales y de pequeño grupo.....	21
2.3.1.3.4.	Observar (seguir), intervenir y procesar	21
2.3.1.4.	Estrategias de trabajo cooperativo.....	22
2.3.1.4.1.	El Rompecabezas o Jigsaw.....	22
2.3.1.4.2.	Torneos de juegos por equipo (TJE).....	23
2.3.1.4.3.	Grupos de investigación.....	25
2.3.1.4.4.	Tutoría entre iguales.....	26
2.3.1.5.	Empleo de métodos interactivos en la clase.....	28
2.3.1.6.	La organización del trabajo cooperativo en el aula.....	28
2.3.1.6.1.	Distribución de estudiantes en equipos.....	29
2.3.1.6.1.1.	Equipos de base.....	29
2.3.1.6.1.2.	Equipos esporádicos.....	31
2.3.1.6.1.3.	Equipos de expertos.....	32
2.3.1.6.2.	Rol del docente.....	33
2.3.1.6.3.	Rol del estudiante.....	34
2.3.1.6.3.1.	Dinamizador del proceso.....	35
2.3.1.6.3.2.	Líder comunicador	35
2.3.1.6.3.3.	Relator.....	36
2.3.1.6.3.4.	Utilero.....	36
2.3.1.6.3.5.	Vigía del tiempo.....	36
2.3.2.	Desempeño docente.....	36
2.3.2.1.	Manifestaciones conductuales.....	37
2.3.2.1.1.	Responsable y puntual.....	37
2.3.2.1.2.	Compromiso y solidaridad.....	37
2.3.2.1.3.	Relaciones interpersonales.....	37

2.3.2.1.4.	Interés e iniciativa.....	38
2.3.2.1.5.	Participación del docente en actividades de la institución.....	39
2.3.2.1.6.	Promueve valores.....	39
2.3.2.2.	Dominio de contenidos teóricos.....	40
2.3.2.2.1.	Planificación de clase.....	41
2.3.2.2.2.	Manejo conceptual adecuado.....	41
2.3.2.2.3.	Conocimiento del tema.	42
2.3.2.2.4.	Contextualiza los contenidos.....	43
2.3.2.3.	Procesos didácticos.....	43
2.3.2.3.1.	Aplicación de metodologías.....	43
2.3.2.3.2.	Preparar la clase.....	44
2.3.3.	Formación de Maestros en Aprendizaje Cooperativo.....	45
2.3.3.1.	Nuevas exigencias en la formación del profesorado.....	45
	CAPÍTULO III METODOLOGÍA.....	47
3.1.	Enfoque de la investigación.....	47
3.2.	Tipo de estudio.....	47
3.3.	Diseño de la investigación.....	48
3.4.	Población.....	48
3.4.1.	Censo.....	48
3.5.	Técnica de recolección de datos.....	49
3.5.1.	Instrumentos de recolección de los datos.....	49
3.5.1.1.	Test de conocimientos de aprendizaje cooperativo.....	49
3.5.1.2.	Test de aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo.....	49
3.5.1.3.	Test de desempeño docente.....	50
3.5.1.4.	Validez.....	50
3.5.2.	Modo de recolección de los datos.....	50
3.6.	Hipótesis.....	51
3.7.	Variables.....	51

3.7.1. Operacionalización de variables.....	52
CAPITULO IV RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	54
4.1. Datos generales de los estudiantes.....	54
4.2. Conocimientos de aprendizaje cooperativo.....	58
4.3. Aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo.....	65
4.4. Nivel de desempeño docente.....	70
4.5. Correlación entre estrategias de aprendizaje cooperativo y desempeño docente.	78
CAPÍTULO V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	79
Conclusiones.....	79
Recomendaciones.....	80
BIBLIOGRAFÍA	81

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pg
Figura N° 1 Aprendizaje cooperativo.....	17
Figura N° 2 Distribución de los alumnos en equipos.....	29
Figura N° 3 Los equipos de base.....	31
Figura N° 4 Equipos esporádicos.....	32
Figura N° 5 Equipos de expertos.....	33

ÍNDICE DE TABLAS

	Pg.
Tabla N° 1 Porcentaje por edad.....	55
Tabla N° 2 Porcentaje por sexo.....	56
Tabla N° 3 Jurisdicción donde realizaron sus prácticas educativas.....	57
Tabla N° 4 Recibió capacitación en estrategias de aprendizaje cooperativo.....	58
Tabla N° 5 Definición de aprendizaje cooperativo.....	59
Tabla N° 6 Grado de conocimiento aprendizaje cooperativo.....	60
Tabla N° 7 Grado de conocimiento aprendizaje cooperativo antes del programa de fortalecimiento docente grupo experimental y control.....	61
Tabla N° 8 Grado de conocimiento aprendizaje cooperativo después del programa de fortalecimiento docente grupo experimental y control.....	62
Tabla N° 9 Conocimiento de estrategias de aprendizaje cooperativo grupo control y experimental.....	63
Tabla N° 10 Aplicación de aprendizaje cooperativo grupo experimental, antes y después del programa de fortalecimiento docente.....	65
Tabla N° 11 Implementación adecuada de estrategias de aprendizaje cooperativo grupo experimental, antes y después del programa de fortalecimiento docente.....	67
Tabla N° 12 Grupos conformados dentro del aula.....	68
Tabla N° 13 Aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo.....	69
Tabla N° 14 Desempeño docente con criterios de manifestaciones conductuales, dominio de contenidos, procesos didácticos, al inicio de sus prácticas educativas grupo control.....	70

Tabla N° 15 Desempeño docente con criterios de manifestaciones conductuales, dominio de contenidos, procesos didácticos, al culminar sus prácticas educativas grupo control.....	71
Tabla N° 16 Desempeño docente con criterios de manifestaciones conductuales, dominio de contenidos, procesos didácticos, antes del programa de fortalecimiento docente grupo experimental.....	73
Tabla N° 17 Desempeño docente con criterios de manifestaciones conductuales, dominio de contenidos, procesos didácticos, después del programa de fortalecimiento docente grupo experimental.....	74
Tabla N° 18 Nivel de desempeño docente grupo de control.....	75
Tabla N° 19 Nivel de desempeño docente grupo experimental.....	76
Tabla N° 20 Correlación entre estrategias de aprendizaje cooperativo y desempeño docente.....	78

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Pg
Gráfico N° 1 Porcentaje por edad.....	55
Gráfico N° 2 Porcentaje por sexo.....	56
Gráfico N° 3 Jurisdicción donde realizaron sus prácticas educativas.....	57
Gráfico N° 4 Recibió capacitación en estrategias de aprendizaje cooperativo.....	58
Gráfico N° 5 Definición de aprendizaje cooperativo.....	59
Gráfico N° 6 Grado de conocimiento aprendizaje cooperativo.....	60
Gráfico N° 7 Grado de conocimiento aprendizaje cooperativo antes del programa de fortalecimiento docente grupo experimental y control.....	61
Gráfico N° 8 Grado de conocimiento aprendizaje cooperativo después del programa de fortalecimiento docente grupo experimental y control.....	62
Gráfico N° 9 Conocimiento de estrategias de aprendizaje cooperativo grupo control y experimental.....	64
Gráfico N° 10 Aplicación de aprendizaje cooperativo grupo experimental, antes y después del programa de fortalecimiento docente.....	66
Gráfico N° 11 Implementación adecuada de estrategias de aprendizaje cooperativo grupo experimental, antes y después del programa de fortalecimiento docente.....	67
Gráfico N° 12 Grupos conformados dentro del aula.....	68
Gráfico N° 13 Aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo.....	69
Gráfico N° 14 Desempeño docente con criterios de manifestaciones conductuales ,dominio de contenidos, procesos didácticos, al inicio de sus prácticas educativas grupo control.....	71

Gráfico N° 15 Desempeño docente con criterios de manifestaciones conductuales, dominio de contenidos, procesos didácticos, al culminar sus prácticas educativas grupo control.....	72
Gráfico N° 16 Desempeño docente con criterios de manifestaciones conductuales, dominio de contenidos, procesos didácticos, antes del programa de fortalecimiento docente grupo experimental.....	73
Gráfico N° 17 Desempeño docente con criterios de manifestaciones conductuales, dominio de contenidos, procesos didácticos, después del programa de fortalecimiento docente grupo experimental.....	74
Gráfico N° 18 Nivel de desempeño docente grupo de control.....	76
Gráfico N° 19 Nivel de desempeño docente grupo experimental.....	77

RESUMEN

El aprendizaje cooperativo es una estrategia interactiva creada para mejorar los aprendizajes, se basa en un proceso de enseñanza-aprendizaje en equipos heterogéneos, con eje en la cooperación. En este contexto el documento aborda el tema del aprendizaje cooperativo y su vinculación con el desempeño docente de los estudiantes de quinto año de la carrera de Educación Alternativa de la Escuela Superior de Formación de Maestros Mariscal Andrés de Santa Cruz y Calahumana.

La investigación está orientada analizar y estudiar la importancia del efecto de las estrategias de aprendizaje cooperativo en el desempeño docente. Para llevar a cabo este estudio, se realizó el trabajo de campo con dos grupos, uno control y otro experimental, conformados por 25 sujetos, de género masculino y femenino, comprendidos entre los 22 y 33 años de edad, estudiantes de quinto año de la carrera de educación alternativa que realizaron sus prácticas educativas docentes en el segundo semestre de esta gestión. Con el grupo experimental se aplicó un programa de fortalecimiento de desempeño docente mediante estrategias de aprendizaje cooperativo, mientras que en el grupo control hubo ausencia de condición experimental. Ya en el análisis de datos, se concluyó que la implementación de estrategias de aprendizaje cooperativo permitió un resultado positivo mejorando el desempeño docente en el grupo experimental. Sin duda, se trata de una experiencia innovadora en el ámbito educativo en nuestro contexto, la cual ha planteado importantes avances en cuanto a conocimientos y aplicación de estas estrategias en los estudiantes de la Escuela Superior de Formación de Maestros Mariscal Andrés de Santa Cruz y Calahumana.

PALABRAS CLAVES.

Estrategias de aprendizaje cooperativo y desempeño docente.

SUMMARY

Cooperative learning is an interactive strategy designed to improve learning, is based on a process of teaching and learning in heterogeneous teams, and should focus on cooperation. In this context, the document addresses the issue of cooperative learning and its link with school performance of students in the fifth year of the course Alternative Education High School Teacher Training Marshal Andres de Santa Cruz and Calahumana.

The research is aimed to analyze and study the importance of the effect of cooperative learning strategies in teaching performance. To carry out this study, fieldwork was conducted with two groups, one control and one experimental, made up of 25 subjects, male and female, between the ages of 22 and 33 year old students in the fifth year of the alternative career education teachers conducted their educational practices in the second half of this management. In the experimental group a program to strengthen teacher performance was applied using cooperative learning strategies, while in the control group there was no experimental condition. Already in the data analysis, it was concluded that the implementation of cooperative learning strategies enabled a positive result to improve teacher performance in the experimental group. Undoubtedly, this is an innovative experience in education in our context, which has raised important advances in knowledge and application of these strategies in the students of the School of Teacher Training Marshal Andres de Santa Cruz and Calahumana.

KEYWORDS

Cooperative learning strategies and teaching performance.

INTRODUCCIÓN

En la labor docente de educación alternativa se observa dificultades casi generalizadas en la práctica pedagógica, andragógica de estos en sus respectivas áreas. Los docentes en su mayoría son titulados, con amplia experiencia profesional, lamentablemente la mayoría no emplea estrategias metodológicas adecuadas, por este motivo se ha experimentado el empleo de estrategias de aprendizaje cooperativo en el desempeño docente de la Carrera de Educación Alternativa.

La relevancia de este estudio radica en identificar el efecto del aprendizaje cooperativo en el desempeño docente, es por esta razón que se la realiza bajo cinco capítulos en el que se mencionan situaciones primordiales que dan pauta a la pregunta de investigación en la que se centra el problema de estudio.

El primer capítulo problematiza la investigación en base a la pregunta central que gira en torno a: ¿cuál es el efecto del empleo de las estrategias de aprendizaje cooperativo en el desempeño docente de los estudiantes de 5to año de la Carrera de Educación Alternativa de la Escuela Superior de Formación de Maestros Mariscal Andrés de Santa Cruz y Calahumana en el segundo semestre de la gestión académica 2015?, gracias a esta cuestionante se formula el objetivo general, objetivos específicos y la justificación de la investigación.

En el segundo capítulo se encuentra el marco referencial de la institución, donde se realizó la investigación, por otro lado está el marco teórico que describe las consecuencias positivas, estrategias del aprendizaje cooperativo y el desempeño docente.

El capítulo tercero describe la metodología utilizada en la presente investigación, el tipo de estudio que fue experimental y gira en torno al primer objetivo, puesto que responde a necesidad de determinar el efecto del empleo de las estrategias de aprendizaje cooperativo en el desempeño docente a los estudiantes de 5to año de la Carrera de

Educación Alternativa de la Escuela Superior de Formación de Maestros Mariscal Andrés de Santa Cruz y Calahumana en el segundo semestre de la gestión académica 2015.

El capítulo cuarto consta de los resultados de la investigación, el análisis de los datos que se presenta por separado, en un primer momento se presenta en conjunto tanto el grupo de control y experimental para precisar las interpretaciones, posteriormente se realiza las interpretaciones por separado incorporando gráficas que ilustran conocimiento de aprendizaje cooperativo, aplicación de aprendizaje cooperativo y desempeño docente.

Finalmente el capítulo quinto da a conocer las conclusiones a las que se llegó con el presente estudio, da las recomendaciones para emplear estas estrategias de aprendizaje cooperativo en la formación docente y como aplicarla dentro el aula.

CAPÍTULO I

PROBLEMATIZACIÓN.

1.1 Planteamiento del problema.

En la actualidad, la sociedad se encuentra en un continuo proceso de cambio, al que la educación no siempre consigue dar respuesta, por lo que es necesario desarrollar nuevas estrategias educativas que permitan la interacción activa entre estudiantes y docente.

Santos-Rego (2009) afirma que el aprendizaje cooperativo es una metodología educativa innovadora con el potencial necesario para cambiar las prácticas pedagógicas. (Santos-Rego, 2009, pág. 1)

Cabrera (2014) sostiene que “países como Estados Unidos, Japón, Inglaterra, Finlandia, en la actualidad su rendimiento académico es alto, en relación a países sub desarrollados. La importancia del aprendizaje cooperativo o de equipo, de los países desarrollados, hacen que su nivel de rendimiento alcancen cifras importantes”.

La publicación de resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) 2006 puso de manifiesto los excelentes resultados obtenidos por los estudiantes de Finlandia. Los situó en la primera posición de las competencias científicas y en la segunda posición de las competencias lectoras y habilidades matemáticas entre los estudiantes de los 57 países evaluados en ese informe, con una mejora de 15 puntos respecto de los resultados de ese mismo país en el año 2003.

Finlandia, estimula el aprendizaje cooperativo, de allí su elevado nivel de rendimiento académico en los estudiantes.” (Cabrera, 2014, pág. 3)

La publicación del diario nacional Página 7 menciona que el primer estudio de PISA fue realizado en 1997, en él participó Bolivia, pero no así en el segundo estudio de 2006. Desde entonces nuestro país está apartado de las pruebas de aprendizaje estudiantil y

evaluación de los factores asociados a los logros educativos, y que comportan un esfuerzo colectivo de los países involucrados. (Página Siete, 2015)

Por lo mencionado anteriormente la sociedad de hoy exige una educación competitiva, por lo tanto las políticas educativas de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros tienen el desafío de dar respuesta a estas exigencias elevando la calidad educativa de los futuros maestros mediante actualizaciones pedagógicas en estrategias innovadoras.

En definitiva una de estas estrategias es el aprendizaje cooperativo, está es una práctica educativa en la que los estudiantes de un equipo se apoyan e interactúan unos con otros para lograr una meta en común, se caracteriza por propiciar la interacción social, crear un clima de respeto hacia las diferencias de ideas y opiniones y apoyar en la motivación de los estudiantes.

En este contexto las Escuelas Superiores de Formación de Maestros, deben abordar y promover nuevas estrategias como la del aprendizaje cooperativo que permitan a los futuros maestros adquirir competencias necesarias para cumplir un buen desempeño docente y así mejorar la calidad educativa que exige la sociedad de hoy.

Monge (2014) señala que “El desempeño docente es el factor que determina el aprendizaje de los estudiantes por medio de una estrategia que posibilite la interacción de los actores del hecho educativo, ya que sin esto no es posible el mejoramiento de la calidad educativa.” (Monge, 2014)

Es por esta razón que la presente investigación estará orientada a estudiar y analizar el efecto del empleo de las estrategias de aprendizaje cooperativo en el desempeño docente de los estudiantes de 5to año de la Carrera de Educación Alternativa de la Escuela Superior de Formación de Maestros Mariscal Andrés de Santa Cruz y Calahumana, en el segundo semestre de la gestión académica 2015.

1.2 Formulación del problema.

El propósito de este estudio, fue determinar la correlación de las estrategias de aprendizaje cooperativo y desempeño docente. Por la situación expuesta y como punto de partida se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es el efecto del empleo de las estrategias de aprendizaje cooperativo en el desempeño docente de los estudiantes de 5to año de la Carrera de Educación Alternativa de la Escuela Superior de Formación de Maestros Mariscal Andrés de Santa Cruz y Calahumana en el segundo semestre de la gestión académica 2015?

1.3 Formulación de objetivos de indagación.

1.3.1. Objetivo general.

- Establecer el efecto del empleo de las estrategias de aprendizaje cooperativo en el desempeño docente de los estudiantes de 5to año de la Carrera de Educación Alternativa de la Escuela Superior de Formación de Maestros Mariscal Andrés de Santa Cruz y Calahumana en el segundo semestre de la gestión académica 2015.

1.3.2. Objetivos específicos.

- Identificar los conocimientos de estrategias de aprendizaje cooperativo que tienen los estudiantes de 5to año de la Carrera de Educación Alternativa de la Escuela Superior de Formación de Maestros Mariscal Andrés de Santa Cruz y Calahumana.
- Identificar la aplicación y el adecuado empleo de las estrategias de aprendizaje cooperativo en las prácticas educativas de los estudiantes de 5to año Carrera de Educación Alternativa.
- Valorar el nivel de desempeño docente de los estudiantes de 5to año de la Carrera de Educación Alternativa de la Escuela Superior de Formación de Maestros Mariscal Andrés de Santa Cruz y Calahumana.

- Analizar el impacto de la aplicación de las estrategias de aprendizaje cooperativo en el desempeño docente de los estudiantes de 5to año de la Carrera de Educación Alternativa de la Escuela Superior de Formación de Maestros Mariscal Andrés de Santa Cruz y Calahumana, en sus prácticas educativas.

1.4 Justificación.

El avance científico y tecnológico que hoy experimentamos, nos exige estar mejor preparados y capacitados para enfrentar los retos que nos exige la sociedad, por esta razón la presente investigación favorecerá a la Escuela Superior de Formación de Maestros Mariscal Andrés de Santa Cruz y Calahumana a conocer e implementar estrategias de aprendizaje cooperativo para promover en los futuros Maestros un desempeño pedagógico que garantice el éxito académico, personal y social.

El presente estudio adquiere relevancia, en tanto que los resultados permitirán, hacer extensivo el aprendizaje cooperativo en el ámbito académico, lo cual elevará la calidad educativa para mejorar el desempeño docente y da respuesta a las exigencias de un nuevo contexto educativo.

De la misma forma está asociada con la producción intelectual puesto que permite implementar estas estrategias para elevar la productividad intelectual y desarrollo de habilidades en los futuros maestros.

De igual modo, los resultados de la investigación buscan contribuir a nivel social, implementando estrategias de aprendizaje cooperativo en la formación de los futuros docentes, para lograr una educación de calidad que se refleje en su ejercicio profesional.

En definitiva, los resultados obtenidos en el presente estudio de estrategias de aprendizaje cooperativo y desempeño docente se justifica, desde dos perspectivas: primero que los resultados obtenidos se constituirán en un aporte a futuras investigaciones vinculadas a las variables de estudio y segundo que promoverá en los estudiantes un aprendizaje significativo.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONTEXTUAL

2.1. Marco referencial.

Las investigaciones concernientes a estrategias de aprendizaje cooperativo son reducidas y de escasa difusión en nuestro país, esto incentiva a realizar estudios en este campo.

En lo que refiere específicamente a las investigaciones sobre el aprendizaje cooperativo y desempeño docente es aún más reducido. Frente a esta realidad, se hace evidente la necesidad de investigar respecto al aprendizaje cooperativo y desempeño docente y a partir de ello brindar propuestas de estrategias aplicadas al proceso de enseñanza aprendizaje.

2.1.1. Referentes teóricos

Estudios realizados en cuanto a aprendizaje cooperativo y desempeño docente se cita los siguientes:

Aprendizaje sociocultural desarrollado por Lev Semenovich Vigostky es de donde surge directamente el aprendizaje cooperativo, según Callado (2013) “el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos Internos capaces de operar solo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante (Vigotsky, 2009:138-139)”. De hecho, uno de los factores que inciden en el fracaso escolar es que la enseñanza tradicional “no ha tenido en cuenta la importancia y relevancia de las relaciones entre compañeros, como estrategia para generar mayores cuotas de conocimiento, tanto cognitivo como social” (Callado, 2013)

Johnson y Johnson (1999), en su libro aprender juntos o solos, afirma que “existen tres grandes perspectivas teóricas que permiten explicar las posibles ventajas del trabajo cooperativo para generar aprendizajes académicos y sociales: la perspectiva de la

interdependencia social, la perspectiva conductista social y la perspectiva evolutiva cognitiva” (Jonson, 1999)

Según Sánchez (2012) “Robert Slavin y sus colaboradores han continuado y ampliado el trabajo de D. Devries y de K. Edwards en la Universidad Johns Hopkins. Para este autor, el aprendizaje cooperativo más que un método didáctico es un conjunto de técnicas específicas, por ello cuando habla de aprendizaje cooperativo se está refiriendo al modo estos dos elementos fundamentales de toda organización didáctica.” (Sanchez, 2012, pág. 6)

El Group Investigación es una modalidad de aprendizaje cooperativo desarrollado de modo particular por Yael Sharan y Sholo Sharan (1994) y sus colaboradores en Tel Aviv (Israel). En sus estudios destacan los aspectos de la interrelación grupal: la investigación, la interacción, la interpretación, la motivación intrínseca. Según estos autores el punto de partida de toda actividad de aprendizaje es la organización de una investigación, que suscita una motivación intrínseca, una interacción y una confrontación para poder llevarla a término. (Sanchez, 2012, pág. 7)

El enfoque de Elisabeth G. Cohen (1994) parte de la constatación de que muchos investigadores del aprendizaje cooperativo coinciden que en general no basta poner personas juntas para lograr que elaboren o desarrollen una tarea colaborativa de un modo eficaz, sino que todavía no llegan hasta el fondo de esta observación. En sus investigaciones descubre que un factor crucial en el grupo es el "status" con el que un sujeto entra en un grupo. Es decir, todos clasificamos de algún modo a los demás y somos clasificados en niveles eso influye en el resultado final. (Sanchez, 2012, pág. 8)

2.2. Situación actual.

2.2.1. Escuela de Superior de Formación de Maestros Mariscal Andrés de Santa Cruz y Calahumana.

Según Nava (2011) La Licenciada Sonia Barriga Muñoz docente de la Escuela Superior de Formación de Maestros afirma que: “La ESFM Mariscal Andrés de Santa Cruz y Calahumana, se constituye en una Institución especializada en la formación de Docentes Técnico Tecnológicos del nivel primario y secundario en diversas especialidades productivas, respondiendo a las necesidades y demandas sociales relativas a la producción, distribución y uso de bienes, procesos y servicios, bajo el modelo educativo socio comunitario productivo, recuperando los saberes y conocimientos ancestrales en conjunción con las tecnologías occidentales en el ámbito de la Educación técnica, tecnológica y productiva. (Nava, 2011)

2.2.1.1. Reseña Histórica

Así mismo Nava (2011) sostiene que “En el año 1942 con la creación de la Escuela Industrial Superior “Pedro Domingo Murillo” nació nuevamente el interés por las artes manuales y acrecentó con los primeros frutos que son las Secciones Industriales de los colegios secundarios en todo el país.

En ese entonces la reciente “Escuela Industrial Superior “Pedro Domingo Murillo” bien conocía el QUÉ enseñar, y esa labor la cumplían los mismos técnicos egresados de la institución, que fungían como maestros interinos, sin embargo se presentaba la falencia del CÓMO enseñar, que se expresa en el conocimiento didáctico – pedagógico de la Educación Técnica

Es así que para cubrir este vacío la Escuela Normal Superior Técnica “E.N.S.T.” hoy Escuela Superior de Formación de Maestros “Mcal. Andrés de Santa Cruz Calahumana” se funda un 12 de febrero de 1958, en acto solemne realizado en el pabellón de estudios de la Escuela Industrial Superior “Pedro Domingo Murillo”.

El Decreto Supremo No. 05353, firmado por el presidente la República Dr. Hernán Siles Suazo, y el Dr. Germán Monroy Block, Ministro de Educación, Cultura y Deportes, mediante Resolución No. 433 de fecha 24 de noviembre de 1958, aprueba el plan de estudios atendiendo al código de la Educación Boliviana que en sus artículos 232 y 233, tiende a evitar la improvisación en las funciones docentes. Los certificados que otorgará la nueva Escuela Superior a los egresados de la misma serán de “Maestro Normalista de Educación Técnica”.

Esta fundación se realiza bajo los auspicios del Ministerio de Educación y Cultura y el Servicio Cooperativo Interamericano de Educación SCIDE, que era una institución de asistencia técnica originada en convenios suscritos entre los gobiernos de Bolivia y EEUU.

El acto fue presidido por el Ministro de Educación, Dr. Monroy Block y el profesor Julio Lairana Sandoval, como Director General de Educación por la parte boliviana y los Srs. Wallace Cumming y Arsenio Espinoza Bravo como director y co-director del Servicio Cooperativo Interamericano de Educación SCIDE como contraparte por la república de EEUU. El Dr. Bruce H. Hann, fue el primer director fundador de la “Escuela Normal Superior Técnica”, elegido previa selección meticolosa entre los técnicos norteamericanos llegados al País.

Al fundarse la “Escuela Normal Superior Técnica” funcionó en el local de la Escuela Industrial Superior “Pedro Domingo Murillo”, hasta el año 1970, posteriormente por imponderables institucionales, tuvo que ser trasladada al edificio ex SCIDE en la avenida Illimani, (actual Dirección distrital de Educación), hasta un 27 de octubre del año 1977, que es cuando por Resolución Ministerial No. 649, resuelve, destinar el local ubicado en la plaza Villaruel, final Av. Busch de la zona de Miraflores para el funcionamiento de la “Escuela Normal Superior Técnica” y del “Colegio Técnico Ayacucho” en sus respectivos turnos. Firmado por el Prof. Julio Loayza Irahola, Subsecretario de Educación.

Posteriormente los docentes y estudiantes creyeron necesario bautizar el establecimiento con el nombre del meritorio ex mandatario de la Nación Mcal. Andrés de Santa Cruz de Calahumana, para honrar y perpetuar la memoria de este insigne patriota y es así que, en fecha 1ro. de octubre de 1986, con Resolución Ministerial No. 136 se otorga el denominativo mencionado por el Ministro de Educación y Cultura, Dr. Enrique Ipiña Melgar.

Sin embargo por su carácter Técnico y Tecnológico ha sufrido siempre la incompreensión de todo el concierto educativo, Autoridades Superiores, Directores y Personal Docente de instituciones humanísticas , por lo cual los Docentes, especialmente los Técnicos y sus estudiantes han pasado constantemente por penosas situaciones de defensa de la institución, al extremo de recibir serias amenazas de cierre, lo que provocó en alguna ocasión la jubilación masiva de los maestros, quedando para la defensa solamente 12 docentes, los mismos que con el mayor desprendimiento, se hicieron cargo de total de la carga horaria, sin escatimar tiempo ni espacio a fin de lograr mantener la institución en beneficio de la juventud ansiosa por optar por la docencia Técnica y tecnológica.

Esta casa de estudios superiores desde sus inicios hasta la implementación de la Ley Avelino Siñani, Elizardo Pérez, o sea por más de 50 años se mantuvo como la única en su género, “Técnica y Tecnológica” en las menciones de Industrial, Comercial y Agropecuaria. Formando a innumerables docentes los mismos que se desempeñan con verdadero acierto en diferentes funciones del quehacer educativo.

Con la aplicación de la Ley Avelino Siñani, Elizardo Pérez también esta ex Normal paso por el proceso de transformación de “Escuela Normal Superior Técnica” a “Escuela Superior de Formación de Maestros” y siguiendo el lineamiento Socio Comunitario y Productivo se ha incorporado recientemente las menciones de: Servicios y Alternativa, a las ya existentes: Industrial, Comercial y Agropecuaria.

En la actualidad se dio curso al funcionamiento de la Unidad Académica en la localidad de Corpa, que acoge a los pobladores de la zona asumiendo de esta manera el reto

patriótico de coadyuvar a la productividad creciente del país, con una educación sin exclusión, bajo los principios de Dignidad, Soberanía, Unidad y Diversidad Cultural.” Nava (2011).

2.2.1.2. Misión.

“Formar Docentes Técnico Tecnológicos para las diferentes áreas, niveles, modalidades y especialidades que requiere el Sistema Educativo Plurinacional, aplicando estrategias científico-pedagógicas que respondan a una educación descolonizadora, productiva, sostenible y comunitaria contribuyendo a mejorar la calidad de vida de la sociedad para lograr el desarrollo productivo regional y nacional”.

2.2.1.3. Visión.

Institución de Educación Superior dedicada a la formación de docentes técnicos y tecnológicos competitivos de calidad que coadyuven de manera eficiente y eficaz a las exigencias socio-educativas, al avance tecnológico, al mercado laboral y que respondan a una educación descolonizadora, productiva sostenible y comunitaria.

2.2.2. Carrera de Educación Alternativa Unidad Académica “Avelino Siñani”.

2.2.2.1. Antecedentes

Nava (2011) afirma que “el artículo 2 de Decreto Supremo N° 0156, de fecha 6 de junio de 2009, decreta y establece que los Institutos Normales Superiores, La escuela Normal Superior Técnica y Los Institutos Normales Superiores de Educación Alternativa se transformen en Escuelas Superiores de Formación de Maestros.” (Nava, 2011)

Así mismo afirma “Que, el Ministerio de Educación a través del Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional, tiene tuición directa sobre las Escuelas Superiores de Formación de Maestros, debiendo aprobar su estructura institucional y curricular mediante Resolución Ministerial. La Institución Centro Avelino Siñani (CAS) fue creada en la comunidad de Corpa, distrito Jesús de Machaca en fecha 4 de marzo

1986, bajo un convenio de la Comisión Episcopal de Educación y el Ministerio de Educación con Resolución Ministerial 252/86, como Centro de Formación de Educadores Comunitarios Polivalentes, en ese entonces la comunidad transfirió un terreno para su puesta en funcionamiento.

En fecha 7 de enero de 2005 la Comisión Episcopal de Educación (CEE) se firma un convenio con el Ministerio de Educación y Culturas, mediante el cual el CAS se convierte en una Unidad Académica, dependiente del Instituto Normal Superior de Educación Alternativa (INSEA) “Franz Tamayo” de Villa Serrano – Chuquisaca; en la oportunidad la comunidad educativa, en coordinación con las autoridades originarias del Ayllu Corpa, la Junta Educativa, padres de familia, estudiantes y los comunarios ratifican y consolidan la transferencia del terreno, de esta manera tiene plena participación y apoyo de las autoridades originarias para su legal funcionamiento y la Resolución Ministerial N° 1125/08 de 26 de diciembre de 2008, que homologa y ratifica el convenio firmado para la Unidad Académica del CAS de Corpa.

Sin embargo, teniendo la Resolución Ministerial 1125/08 de fecha 26 de diciembre de 2008, hasta esa fecha no pudo funcionar como una Unidad Académica de Formación de Maestros facilitadores, por causas de incumplimiento por las autoridades anteriores del Ministerio de Educación y otros pese de haber habido mucha demanda para educadores de educación alternativa en áreas técnicas y humanísticas del Departamento de La Paz.

En las comunidades de las regiones ya mencionadas párrafos anteriores, los bachilleres que egresan de las distintas unidades educativas tienen pocas oportunidades de continuar sus estudios superiores tanto en las universidades como en las Escuelas Superiores de Formación Maestros y otras instituciones superiores por las razones: son de escasos recursos económicos, ya que según el censo 2001 el 92.9 % son de familias pobres, poca información, orientación vocacional y profesional, por la discriminación que existe aún, distancias dispersas y otros aspectos. Asimismo dado estos datos un 90% de estudiantes bachilleres egresados no pueden continuar sus estudios a nivel superior y el resto del

porcentaje a penas siguen sus estudios superiores y esto implica como resultado que se quedan muy rezagados o postergados en el ámbito de desarrollo intelectual.

Ahora bien, en la Resolución Ministerial N° 262/2011 se cita, que en fecha 4 de abril de 2011, por intermedio de una nota interna con CITE: ME/VESFP/DGFM/FDA N° 0129/2011, dirigida por el Director General de Formación de Maestros a la Dirección General de Asuntos Jurídicos, describe y señala con relación a la Nota Interna NI:/ME/VEAyE/0055/2011, se ratifica y se reconoce la necesidad de preservar el espíritu, la tradición y la experiencia del Centro de Formación de Educadores Comunitarios “Avelino Siñani” (CAS) en la formación de educadores para el Subsistema de Educación Alternativa y Especial.” (Nava, 2011)

2.2.2.2. Localización

La Unidad Académica “Avelino Siñani” se encuentra en la comunidad del Ayllu Corpa Marka, en el Municipio de la Sexta Sección de Jesús de Machaca, Provincia Ingavi del Departamento de La Paz, a una distancia de 115 Km. de la ciudad de La Paz y a una distancia de 14 Km. con la frontera de la República de Perú; la población es de 1.380 habitantes y el Municipio de Jesús de Machaca cuenta con 13.247 habitantes, estos datos son según el Censo Nacional de Población y Vivienda 2001 (INE). (Nava, 2011)

2.2.2.3. Fundación.

La Unidad Académica “Avelino Siñani” Corpa fue fundada el 13 de octubre de 2008 por el Presidente Constitucional del Estado Plurinacional de Bolivia, Evo Morales Ayma bajo la presencia de la Ministra de Educación por entonces Lic. Magdalena Cajías. (Nava, 2011).

2.3. Marco teórico

2.3.1. Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo es un término genérico usado para referirse a un grupo de procedimientos de enseñanza que parten de la organización de la clase en pequeños grupos mixtos y heterogéneos donde los estudiantes trabajan conjuntamente de forma coordinada entre sí para resolver tareas académicas y profundizar en su propio aprendizaje. (Jonson, 1999, pág. 8)

Según Barco (2002) existen dos acepciones del aprendizaje cooperativo totalmente diferentes: la primera desde la psicología social y la segunda desde posiciones conductistas.

A) Desde el punto de vista de la Psicología Social: Deutsch (1949), según la perspectiva de Kurt Lewin, define una situación social cooperativa, como aquella en la que las metas de los individuos separados van tan unidas que existe una correlación positiva entre las consecuciones o logros de sus objetivos. Un individuo alcanza su objetivo, si y sólo si también los otros miembros alcanzan el suyo.

Una situación social competitiva es aquella en la cual las metas de los componentes por separado están relacionadas entre sí, de tal forma que existe una correlación negativa entre la consecución de sus objetivos. Un individuo alcanzará su objetivo, si y sólo si los otros no alcanzan el suyo. Una situación individualista es aquella en la que no existe correlación alguna entre la consecución de los objetivos de los participantes. La consecución de un objetivo por un miembro no influye en la consecución del suyo por parte de los demás participantes. En consecuencia cada participante buscará conseguir su objetivo, sin tener en cuenta para nada las actuaciones de los demás.

B) Desde la perspectiva conductista, Kelley y Thibaut (1969), definen una estructura cooperativa como aquella en la que las recompensas o refuerzos del individuo son directamente proporcionales a la calidad del trabajo en grupo (reward structure). Dentro

de esta perspectiva se situó la definición de Slavin (1985), según la cual los métodos de aprendizaje cooperativo son métodos para dar incentivo a la cooperación, y dar a los estudiantes reconocimientos, recompensas y calificaciones basadas en los éxitos académicos de sus grupos. En una organización competitiva es un solo miembro del grupo quien recibe la recompensa máxima, mientras que los demás reciben recompensas menores. En la organización individual los participantes son recompensados en función de sus resultados con total independencia del resultado de los demás.

Como podemos apreciar, la estructura de incentivo o recompensas (Reward structure) se refiere a la forma de distribuir los refuerzos o incentivos entre los miembros de un grupo, esto supone un problema añadido que, lejos de aclarar el concepto de aprendizaje cooperativo, lo dificulta aún más; ¿cómo planificar las recompensas en el grupo? Hay un gran desacuerdo en los criterios utilizados para aplicar los refuerzos, de tal manera que existen técnicas de aprendizaje cooperativo que no utilizan la estructura de recompensas. Fandt, Cady y Sparks (1993) dividen en tres grupos los métodos y técnicas de aprendizaje cooperativo según la forma de distribución de las recompensas.” (Barco, Elementos Mediadores en la Eficacia del Aprendizaje Cooperativo, 2002)

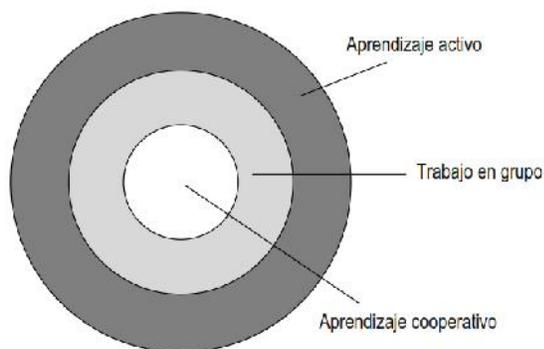
Callao (2013) afirma que “de todas estas definiciones podemos extraer una serie de rasgos identificadores del aprendizaje cooperativo:

- Es un tipo de metodología activa, en la que los estudiantes aprenden no tanto desde la transmisión de información por parte del docente, sino por las tareas que desarrollan y la reflexión que realizan sobre las mismas.
- Busca que los estudiantes alcancen objetivos académicos pero también lograr metas sociales.
- Utiliza la interacción del alumnado en grupos reducidos, y generalmente heterogéneos, como recurso didáctico orientado a que todos los estudiantes alcancen los objetivos propuestos.

- Se basa, por tanto, en el trabajo grupal, pero estructurado en base a unos principios que deben promover el aprendizaje de todos los estudiantes sin excepción. (Callado, 2013)

“De esta manera ya vamos acotando lo que es el aprendizaje cooperativo al tiempo que podemos establecer las primeras diferencias con el aprendizaje activo y con el trabajo en grupo. Así, el trabajo en grupo sería una de las posibles técnicas de aprendizaje activo, de forma que toda propuesta de trabajo grupal se considera una metodología activa, pero no se da el caso inverso ya que hay propuestas de aprendizaje activo que son individuales (lecturas, creaciones artísticas, construcción de maquetas...) Del mismo modo, el aprendizaje cooperativo implica siempre trabajo grupal, pero tampoco se da la situación inversa puesto que no todo el trabajo en grupo puede ser considerado aprendizaje cooperativo (Ovejero, 1990); para que lo sea debe estar estructurado en base a unos principios que garanticen el aprendizaje de todos los estudiantes sin excepción. Podríamos decir que, sintéticamente, el aprendizaje cooperativo sería la suma del trabajo en grupo y el aprendizaje individual de todos y cada uno de los miembros del grupo. Más adelante profundizaremos en esta cuestión analizando en un epígrafe específico las diferencias entre el trabajo en grupo y el aprendizaje cooperativo”. (Callado, 2013)(Ver figura 1)

Figura N° 1: Aprendizaje activo, trabajo en grupo y aprendizaje cooperativo



Fuente: Callado, 2013

2.3.1.1. Finalidades del Aprendizaje Cooperativo en un contexto multicultural.

García afirma que “La estructura de aprendizaje cooperativo pretende conseguir unas condiciones a nivel de tarea y a nivel afectivo dentro de las interrelaciones del aula, interacciones que en un contexto multicultural contribuirán a que:

- El alumnado se sienta seguro y no tenga miedo a realizar las tareas propias, es decir, se siente seguro y apreciado en su diversidad, en su forma de ser, dentro de un clima de participación y aceptación.
- La tarea escolar se basa en la serie de actividades de carácter cooperativo adecuado a las posibilidades individuales y con la consideración por parte del estudiante de que está haciendo algo valioso y que es considerado como tal, al ser valorada como positiva su contribución al grupo en el que comparte proyectos comunes.
- Cada estudiante debe tener la oportunidad de afirmar su identidad personal y cultural, debe sentir que es un miembro valioso del grupo-clase, no sólo por lo que tiene en común con los demás, sino también por aquellas características que le son únicas y personales. Todos tienen algo que puede ser valorado por sus compañeros: su buen humor, su compañía, su amistad, su capacidad por aprender matemáticas, su capacidad física, etc.
- Los estudiantes deben tener voz en la toma de decisiones: podemos enseñar música, escritura, matemáticas... a los estudiantes, pero, haciendo esto, debemos enseñarles a convivir democráticamente fomentando la responsabilidad individual y colectiva en torno a la clase, permitiendo y facilitando la participación de todo el alumnado en la toma de decisiones sobre todo lo que afecta a este entorno.
- Facilita la comunicación intercultural, posibilitando la ruptura de estereotipos y prejuicios que favorezcan el acercamiento y la aceptación compartida de todos los miembros del aula y de la comunidad en general. (Garriga, 2009)

2.3.1.2. Objetivos del Aprendizaje Cooperativo.

Gracia (2009) en su texto El aprendizaje cooperativo menciona los siguientes objetivos:

- Distribuir adecuadamente el éxito para proporcionarle el nivel motivacional necesario para activar el aprendizaje.
- Superar la interacción discriminatoria proporcionando experiencia de similar estatus, requisito para superar los prejuicios.
- Favorecer los establecimientos de relación de amistad, aceptación y cooperación necesaria para superar prejuicios y desarrollar la tolerancia.
- Favorecer una actitud más activa ante el aprendizaje.
- Incrementar el sentido de la responsabilidad
- Desarrollar la capacidad de cooperación
- Desarrollar las capacidades de comunicación
- Desarrollar las competencias intelectuales y profesionales
- Favorecer el proceso de crecimiento del estudiante y del profesor
- Para conseguirlo, el profesorado tiene que esforzarse por desempeñar un rol: el de la persona que ayuda al alumnado a madurar; a expresarse, a comunicarse, a negociar significados, a tomar decisiones y a resolver problemas zafándose progresivamente de la excesiva dependencia de las figuras de autoridad empezando por la del propio docente. (Garriga, 2009)

2.3.1.3. Características.

Según el documento de apoyo pedagógico de las Religiosas de Jesús María “Para que exista el aprendizaje cooperativo son necesarias ciertas características, que se detalla a continuación.” (Religiosas de Jesus Maria , 2015)

2.3.1.3.1. Interdependencia positiva

La percepción de cada miembro del grupo de que no puede tener éxito sin que los demás lo tengan también; una relación de “hundirse o nadar juntos”. El eslogan de los tres mosqueteros “uno para todos y todos para uno” ejemplifica la creación de esta relación de interdependencia positiva. Los profesores pueden estructurar esta interdependencia estableciendo un objetivo compartido que exija a los estudiantes estar pendientes del aprendizaje de los demás igual que del propio. El objetivo del grupo se puede fortalecer añadiendo recompensas grupales (si todos los miembros están por encima de los criterios, cada uno recibe un punto), recursos compartidos (un conjunto de materiales para cada grupo) y papeles asignados (el que resume, el que comprueba, el que anima...). Un equipo de montañeros escalando una cima, atados, planificando la ruta junta, animándose unos a otros en el camino, sólo llegarán a la cima junta. ” (Religiosas de Jesus Maria , 2015)

2.3.1.3.2. Responsabilidad individual

Cada miembro del grupo se da cuenta de que su esfuerzo se necesita para que el grupo tenga éxito y no hay posibilidad de “free ride” (ir por cuenta propia). El darse cuenta de que “una cadena solo es tan fuerte como su enlace más débil” ayuda a los grupos a fijarse en los miembros que necesitan más ayuda para asegurarse de que en esa cada no haya enlaces débiles. Los profesores aseguran este esfuerzo personal haciendo que los grupos trabajen juntos pero dando también un examen individual, comprobando el aprendizaje de miembros del grupo al azar, o asignando el papel del que comprueba en

cada grupo. Todos los miembros de un equipo de básquet han de ser capaces de tiros libres al final de un partido reñido para que el equipo tenga éxito.

Los miembros del grupo promueven el aprendizaje de los demás ayudando, compartiendo y animando los esfuerzos de aprender. Los estudiantes han de estar “rodilla con rodilla, ojo con ojo” para explicar, debatir y enseñarse uno a otros. Los profesores estructuran a los estudiantes en grupos, pequeños, cerrados, separados de otros grupos siendo todos capaces de ver la parte frontal del aula.” (Religiosas de Jesus Maria , 2015).

2.3.1.3.3. Habilidades interpersonales y de pequeño grupo.

Las destrezas cooperativas incluyen varios comportamientos como el liderazgo, la construcción de confianza, la comunicación, la toma de decisiones y la resolución de conflictos. Los profesores definen, enseñan y animan continuamente comportamientos cooperativos específicos proponiendo expectativas, asignando papeles. Miembros del grupo con más destrezas significa que los grupos serán más efectivos y los miembros tendrán mejores resultados.” (Religiosas de Jesus Maria , 2015)

2.3.1.3.4. Observar (seguir), intervenir y procesar

Los miembros del grupo necesitan ser conscientes de cómo está funcionando el grupo, tomarse el tiempo suficiente para hablar sobre cómo están alcanzando sus objetivos y mantener relaciones efectivas entre los miembros y planificar maneras de ser incluso más eficaces. Mientras los estudiantes trabajan en grupos cooperativos, los profesores supervisan el trabajo y sus interacciones y ocasionalmente intervienen para procesar y ayudar a los grupos con estrategias. El cambio viene desde la reflexión racional. (Religiosas de Jesus Maria , 2015)

2.3.1.4. Estrategias de trabajo cooperativo

Barriga expresa que las estrategias de aprendizaje son procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas (Barriga, 2002, pág. 3)

En este sentido las estrategias de aprendizaje cooperativo que permiten a los estudiantes perseguir objetivos comunes y una interacción social son:

2.3.1.4.1. El Rompecabezas o Jigsaw.

García y Entonado (2003) expresan que “los primeros métodos de aprendizaje cooperativo que se creó fue el Jigsaw de Aronson (1978). La finalidad buscada por este método es la de poner a los estudiantes en situación de interdependencia extrema, creando las condiciones necesarias para que el trabajo de cada componente del equipo sea absolutamente imprescindible para que el resto de los componentes pueda completar la tarea”. (García & Entonado, 2003)

Rio (2004) señala que “el docente debe seguir los siguientes pasos para llevar a cabo esta técnica de enseñanza:

- Distribuir todos los estudiantes de la clase en grupos pequeños del mismo número de componentes.
- Dividir y repartir, personalmente, el material en tantas partes como miembros tenga el grupo.
- Cada miembro del grupo debe encargarse de “estudiar su parte” (entenderla y estudiarla para poder explicarla);

- Los miembros de diferentes equipos que han estudiado las mismas partes se reunirán en grupos de “expertos” para “discutir” y analizar la parte que les ha correspondido; para mejorar su conocimiento sobre la misma con la ayuda de los demás “expertos”.
- Cada experto se vuelve a su grupo para enseñar su parte a los demás compañeros y compañeras.
- Para comprobar que el trabajo realizado ha sido correcto, el docente puede llamar a cualquier persona del grupo para preguntarle sobre cualquier parte del material estudiado.

Como se puede comprobar, ningún estudiante podría hacerlo bien sin la ayuda de los demás miembros del grupo, y cada uno de ellos tiene una contribución especial que hacer al trabajo total; es decir, es una persona valiosa, importante y necesaria para el grupo. (Rio, 2004).

García y Entonado exponen que “en cuanto al proceso de evaluación, éste se llevó mediante exámenes que incluyen todo el tema y aunque no se le da una puntuación al grupo, sino que ésta es individual, los grupos se sienten obligados a transmitir una información de calidad inter e intragrupo para que cada estudiante pueda obtener el mejor resultado posible.

Algunas investigaciones (Aronson y Osherow, 1980) muestran que estas técnicas en las que todos los estudiantes dependen de sus compañeros para tener toda la información, provoca un aumento de la autoestima y una mejora en su rendimiento, manifestando un mayor interés por los estudios y las actividades escolares. (García & Entonado, 2003)

2.3.1.4.2. Torneos de juegos por equipo (TJE).

Este método de aprendizaje fue diseñado por De Vries y Slavin (1976) y básicamente consiste en la utilización de estructuras de grupo cooperativas, pero creando una activa

competición entre los grupos. Se propone una organización del aula competitiva a nivel intergrupo y de cooperación a nivel intragrupo. (García & Entonado, 2003, pág. 80).

Johnson, Johnson y Holubec (1999, pág. 15) describen esta estrategia de la siguiente manera:

A. Para comenzar el juego, el docente debe mezclar las fichas y colocar el mazo boca abajo sobre la mesa. Los turnos para jugar siguen el sentido de las agujas del reloj.

B. Para lugar, cada estudiante toma la primera ficha del mazo, lee la pregunta en voz alta y la contesta de una de las siguientes dos maneras:

1. Dice que no sabe la respuesta y pregunta si otro jugador quiere responderla. Si nadie quiere contestarla, la ficha se coloca en el último lugar del mazo. Si algún jugador la responde, sigue el procedimiento descrito más abajo.

2 Responde la pregunta y consulta si alguien quiere refutar su respuesta. El jugador que está inmediatamente a su derecha tiene la primera oportunidad de refutarla. Si no lo hace, el que está a la derecha de éste puede refutar la respuesta.

a. Si no hay ninguna refutación, otro jugador debe verificar la respuesta.

- Si la respuesta es correcta, el jugador conserva la ficha.
- Si la respuesta es incorrecta, el jugador debe colocar la ficha debajo del mazo.

b. Si hay una refutación y el que la plantea decide no contestar, se verifica la respuesta.

- Si la respuesta original es errónea, el jugador debe colocar la ficha debajo de la pila.

c. Si hay una refutación y el que la plantea da una respuesta, ésta es verificada.

- Si el que refuta acierta, se queda con la ficha.

- Si el que refuta no acierta y la respuesta original es correcta, el que la refutó debe colocar una de las fichas que ya ganó (si es que la tiene) debajo del mazo.
- Si ambas respuestas son erróneas, la ficha se coloca debajo del mazo.

C. El juego concluye cuando ya no quedan más fichas en la pila. El jugador que tiene más fichas es el ganador. (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999).

Con respecto a esta técnica Rio (2004) que “cada individuo puede hacer contribuciones a su grupo y el profesor se asegurará que se medirá con otro estudiante de su mismo nivel. También se considera aplicable a todos los niveles educativos.” (Rio, 2004)

2.3.1.4.3. Grupos de investigación

Según Rio (2004) “Este método organiza la clase en grupos pequeños de trabajo en los que se lleva a cabo una investigación cooperativa, una discusión de grupo y una planificación cooperativa.” (Rio, 2004)

García y Entonado en su libro *Aprender Cooperando* exponen que este método “Fue diseñado por Sharan y Sharan (1976). Los grupos de trabajo están integrados entre dos y seis personas que investigan sobre un tema concreto para poder presentar un informe grupal que se presenta a todos los compañeros de clase. Los pasos a seguir son:

- Los estudiantes eligen subtemas específicos dentro de un tema general que normalmente es preparado por el profesor. Los equipos, entonces, eligen el subtema a estudiar.
- El profesor y los estudiantes planifican las metas concretas que se proponen y los procedimientos para aprender los subtemas seleccionados.
- Se desarrolla el plan y mientras tanto el profesor sigue el progreso de cada grupo y presta la ayuda que le requieren.

- Los estudiantes analizan la información obtenida y planifican como resumirla para presentarla a sus compañeros de forma atractiva.
- Cada equipo presenta a sus compañeros el trabajo realizado para que todos tengan una visión global del tema general propuesto inicialmente.
- Los estudiantes y profesores evalúan la contribución a la clase como conjunto de cada trabajo de grupo. (García & Entonado, 2003).

Con este método se persigue que los estudiantes tengan control sobre lo que hay que aprender y sobre cómo aprenderlo; por supuesto, siempre dentro de unas líneas marcadas por el docente. (Rio, 2004)

2.3.1.4.4. Tutoría entre iguales

Es un método de aprendizaje cooperativo que consiste en emparejar a los estudiantes con diferentes niveles de conocimientos y aptitudes para lograr una finalidad en común, es una pareja desigual en la que uno de los estudiantes es tutor y el otro tutorado.

“La siguiente cuestión que nos asalta es ¿por qué el tutor también se beneficia de las tutorías?. Wiegmann, Dansereau y Patterson (1992) nos proporcionan una respuesta: ellos piensan que el rol de profesor hace a los estudiantes sentirse más líderes, más protagonistas de la interacción y esto les motiva a aprender el material. En esta línea Bargh y Schul (1980) comprobaron que cuando los estudiantes estudiaban un determinado material, con una actitud de enseñar posteriormente a otros estudiantes con la mayor eficacia posible, puntuaron más alto sobre una serie de preguntas sobre el texto aprendido, que estudiantes que estudiaron “para sí mismos”. (Barco, Elementos Mediadores en la Efecacia del Aprendizaje Cooperativo, 2002).

Esta situación implica, lógicamente, un desnivel entre los conocimientos de uno y otro, pero también una diferencia en los papeles que ambos desempeñan. En este sentido, es necesario que estén presentes actividades de ayuda, apoyo y guía para que la dinámica

que se genera pueda ser considerada efectivamente como cooperativa. (García & Entonado, 2003).

El laboratorio de innovación educativa sostiene que “los estudiantes deben llevar a clase la tarea realizada en casa. Una vez en el aula, los estudiantes se reúnen en sus grupos cooperativos para asegurar que todos sus integrantes entiendan cómo realizar toda la tarea correctamente.

1. Al comenzar la clase, los estudiantes se reúnen en sus grupos cooperativos de base.
2. Un integrante de cada grupo, el corredor, va hasta el escritorio del docente, toma la carpeta de su equipo y entrega los materiales a cada integrante.
3. El grupo revisa la tarea paso a paso, para determinar cuánto ha hecho cada integrante y si entiende cómo hacer cada parte de la actividad. Se utilizan dos roles: el que explica (explica paso a paso cómo se debe realizar la tarea correctamente) y el que verifica la precisión (comprueba que la explicación sea precisa, estimula a los otros integrantes del grupo y ofrece guía si hace falta). El papel del que explica se va alternando y cada miembro del grupo se turna para explicar paso a paso cómo debe completarse correctamente una parte de la tarea. Los demás integrantes del grupo se ocupan de verificar la precisión. Los grupos de base se concentran en la aclaración de las partes de la tarea que uno o más de sus integrantes no comprenden.
4. Al final de la revisión, el corredor registra cuánto ha hecho de la tarea cada miembro del equipo, vuelve a poner las tareas en la carpeta y la lleva nuevamente hasta el escritorio del docente.

Alternativa de revisión dirigida de la tarea

Se forman parejas de estudiantes. El docente elige preguntas al azar sobre la tarea. Un estudiante explica la respuesta correcta paso a paso. El otro escucha, verifica la precisión y hace preguntas para ver si el otro sabe la respuesta. En cada pregunta, se invierten los

roles. (Laboratorio de innovación educativa; Cooperativa de Enseñanza José Ramón Otero., 2009)

2.3.1.5. Empleo de métodos interactivos en la clase.

Johnson, David W. Johnson y Roger J. expone que “Toda clase cooperativa tiene objetivos conceptuales, que determinan los contenidos que van a aprender los estudiantes, y también objetivos actitudinales, que establecen las conductas interpersonales y grupales que aprenderán los estudiantes para cooperar eficazmente unos con otros. (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999).

Asimismo sostiene que “Al planificar una clase, el docente debe decidir qué materiales serán necesarios para que los estudiantes trabajen en forma cooperativa. Básicamente, el aprendizaje cooperativo requiere los mismos materiales curriculares que el competitivo o el individualista, pero hay ciertas variaciones en el modo de distribuir esos materiales que pueden incrementar la cooperación entre los estudiantes.

Cuando los estudiantes trabajan en grupos, el docente puede optar por entregarle a cada uno de ellos un juego completo de materiales didácticos. Por ejemplo, cada miembro del grupo podría contar con una copia de un texto determinado, para leerlo, releerlo y consultarlo al responder preguntas y formular interpretaciones sobre su contenido. Otra opción posible es darle un solo juego de materiales a todo el grupo.” (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999)

2.3.1.6. La organización del trabajo cooperativo en el aula.

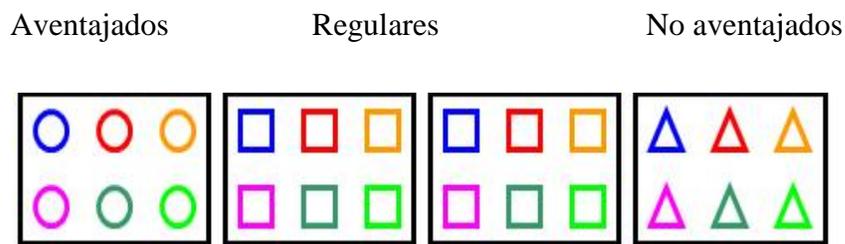
Los métodos de aprendizaje cooperativo presentan dos características generales en el aula: la división del grupo, en pequeños grupos heterogéneos y la creación de sistemas de interdependencia positiva mediante estructuras específicas.

2.3.1.6.1. Distribución de estudiantes en equipos.

En el aula existen tres tipos de estudiantes, los aventajados, regulares y los no aventajados. (Ver figura 2) Esta estrategia de aprendizaje cooperativo exige que los grupos de trabajo cooperativo sean heterogéneos.

Maset (2003) afirma que “En el momento de determinar qué estudiantes integrarán cada equipo, en las distintas formas de agrupamiento, el criterio que menos se tiene en cuenta es el de homogeneidad (colocar en un mismo equipo estudiantes con la misma o similar competencia). Todo lo contrario, la heterogeneidad de los distintos agrupamientos –la diversidad de los miembros de un mismo equipo- es vista como una fuente de nuevos conocimientos y un estímulo para el aprendizaje. Por este motivo, los denominados equipos de base que constituyen el agrupamiento fundamental son siempre heterogéneos. Sólo de forma esporádica, y para una finalidad muy concreta, puede ser interesante agrupar a los estudiantes de forma más homogénea.” (Maset, 2003).

Figura N° 2: Tipos de estudiantes



Fuente: Maset, 2003

En este entendido Maset (2003) expone tres tipos de equipos que son:

2.3.1.6.1.1. Equipos de base.

Los equipos de base son permanentes y siempre de composición heterogénea. Lo ideal es que, una vez consolidados, se puedan mantener durante todo el ciclo formativo. (Ver figura 3)

El número de componentes de cada equipo de base está relacionado con su experiencia a la hora de trabajar de forma cooperativa. En ningún caso, sin embargo, el número será superior a 5 o, como máximo, 6 componentes. A partir de esta cantidad, por más experiencia que se tenga, es difícil que se puedan relacionar con todos. Generalmente los equipos de base están formados por 4 estudiantes.

Otra característica imprescindible es que la composición de los equipos sea heterogénea (en género, etnia, intereses, capacidades, motivación, rendimiento...). En cierto modo, cada equipo debe reproducir las características del grupo clase. En cuanto a la capacidad y rendimiento, se procura que un estudiante tenga un rendimiento-capacidad alto, dos estudiantes, uno mediano, y otro estudiante, uno más bajo.

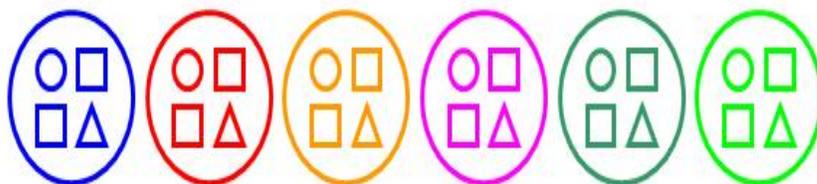
Para asegurar la necesaria heterogeneidad lo más habitual es que sea el profesor el que distribuya a los estudiantes en los diferentes equipos de base, teniendo en cuenta, por supuesto, sus preferencias y sus posibles incompatibilidades. Para ello puede ser útil la información obtenida a través de un test sociométrico. Una fórmula más simple que el sociograma es preguntarles, a los estudiantes, con qué tres compañeros les gustaría trabajaren la clase, con lo cual es posible identificar a los estudiantes menos escogidos o a los que nadie ha elegido. En este caso, hay que pensar muy bien en qué equipo les ponemos, procurando que sea en alguno con alguien a quien él haya escogido y que esté dispuesto debidamente orientado por el profesor- a echarle una mano y ayudarle a integrarse dentro del equipo.

Una manera habitual de proceder para formar los equipos de base es la siguiente: se distribuyen los estudiantes del grupo clase en tres columnas. En la columna de un extremo se coloca una cuarta parte de los estudiantes (tantos como equipos de cuatro estudiantes queremos formar, es decir, la cantidad que resulta de dividir por cuatro el número total de estudiantes), procurando colocar en esta columna los estudiantes más capaces en todos sentidos (no sólo los que tengan un rendimiento más alto, sino también

los más motivados, los más capaces de ilusionar y animar a los demás, de “estirar” al equipo...).

En la columna del otro extremo se coloca la cuarta parte de estudiantes más “necesitados” de ayuda. En la columna del centro se colocan las dos cuartas partes restantes (la otra mitad del grupo clase). Cada equipo se forma con un estudiante de la primera columna, dos de la columna del centro, y uno de la tercera columna, procurando, además, que sedé un equilibrio en las demás variables: género, etnia, etc.

Figura N° 3: Equipos de base.



Fuente: Maset, 2003

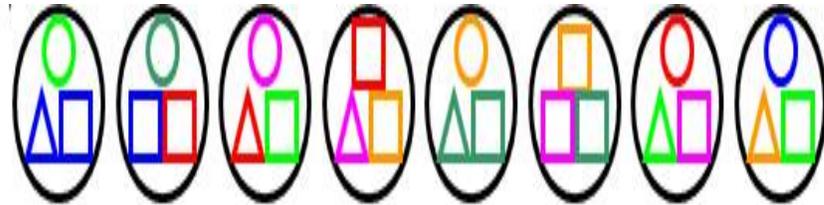
2.3.1.6.1.2. Equipos esporádicos.

Los equipos esporádicos se forman durante una clase y, como mucho, duran lo que dura la sesión, pero también pueden durar menos tiempo (desde cinco minutos, el tiempo justo para resolver alguna cuestión o algún problema, hasta un tiempo más largo para llevar a cabo alguna pequeña actividad o resolver algún problema). (Ver figura 4)

La cantidad de miembros de un equipo esporádico puede variar mucho (desde un mínimo de 2 o 3 estudiantes, hasta un máximo de 6 o 8) y su composición puede ser tanto homogénea como heterogénea (en cuanto a las características, rendimiento y capacidad de sus miembros). Por ejemplo, durante una sesión de clase podrían trabajar juntos dos o tres estudiantes para que uno de ellos explique al otro o a los demás algo que no saben (Tutoría entre iguales), o bien pueden trabajar juntos los estudiantes que ya dominan la técnica o el procedimiento que el profesor les está enseñando, mientras éste

se reúne con los que aún no la dominan para explicársela de nuevo y ayudarles a superar las dificultades.

Figura N° 4: Equipos esporádicos



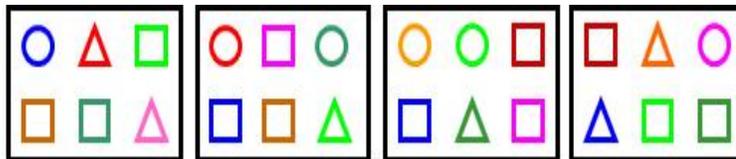
Fuente: Maset, 2003

2.3.1.6.1.3. Equipos de expertos.

De una forma similar a la utilizada en la técnica conocida como “Rompecabezas”, los equipos de base podrían redistribuirse de vez en cuando en equipos de expertos, en los cuales un miembro de cada equipo se “especializaría” en un conocimiento o habilidad por ejemplo, dibujar, corregir ortográficamente un texto, etc., hasta hacerse “experto” en ello, para que más tarde transmitiera sus conocimientos dentro del equipo de base, como los demás le transmitirían a él los conocimientos adquiridos en sus respectivos equipos de expertos. (Ver figura 5)

Otra modalidad de grupos de expertos podría ser la siguiente. Es muy posible que entre los estudiantes de un grupo clase haya unos que destaquen más que los demás en el ejercicio de alguna técnica o habilidad (cálculo, análisis sintáctico, resolución de problemas, etc.). Se podrían organizar de vez en cuando algunas sesiones de clase en las que los estudiantes se agruparan en equipos de expertos de forma rotativa en función de estas técnicas, en los que uno de ellos, o varios, “dirigiera” a los demás en el ejercicio de la correspondiente técnica. En este caso, lo ideal sería que todos los estudiantes pudieran actuar como “expertos” en un equipo u otro. (Maset, 2003).

Figura N° 5: Equipos de expertos



Fuente: Maset, 2003

2.3.1.6.2. Rol del docente.

Inicialmente, conviene señalar que para la eficacia del aprendizaje tienen gran importancia las decisiones que se tomen sobre cómo definir las diferentes estructuras que conforman cualquier estrategia de enseñanza aprendizaje vistas anteriormente.

Pérez (2011) expone que “el papel del docente en el aprendizaje cooperativo debe ser de un guía que acompaña, el docente al interrelacionarse con los estudiantes fomenta el aprendizaje y estimula a desarrollar las potencialidades de ellos, los ayuda a saber qué hacer, como actuar con las actividades encomendadas. No debe ser un sabelotodo sino que debe ser un facilitador de conocimientos.” (Pérez, 2011).

A continuación se describen los nuevos roles y las respectivas características de los profesores en este nuevo esquema. En el que Pérez (2011) afirma que el docente en el aprendizaje cooperativo debe cumplir varios roles, que son:

- Especificar los objetivos de la actividad: No debe explicar solamente los objetivos académicos, sino que también los objetivos que están relacionados con la habilidad social para así lograr un verdadero aprendizaje.
- Tomar decisiones previas a la enseñanza: Aquí el docente debe decir sobre la formación de los grupos (cantidad de integrantes), la estrategia de la actividad a realizar, el papel de cada integrante del grupo, disponibilidad del aula y también los materiales a disposición de los estudiantes.

- Explicar la tarea y la estructura de objetivos a los estudiantes: El docente debe explicar los criterios a evaluar, es decir, explicar que conducta espera ver en los estudiantes a la hora de realizar una actividad colaborativa.
- Poner en marcha la actividad colaborativa: Debe de pensar que existan espacios en el aula para que los estudiantes trabajen colaborativamente, el docente debe hacer observaciones e ir recabando información para así lograr la retroalimentación entre los equipos.
- Controlar la efectividad de los grupos de aprendizaje colaborativo e interviene cuando es necesario: El docente tiene la responsabilidad de hacerle seguimiento a las actividades de los grupos de trabajo colaborativo mediante evaluaciones formativas, se debe saber cuándo intervenir y cuándo no hacerlo. Se interviene para suministrar información que ningún integrante del grupo allá proporcionado, corrige todo lo referente al grupo, hace observaciones metodológicas, alienta la participación de los estudiantes y por último el docente interviene para una sana convivencia, respeto mutuo y la aceptación de las personalidades de cada integrante del equipo.
- Evaluar los logros de los estudiantes: Se realiza evaluaciones para saber la cantidad y calidad de lo aprendido por los estudiantes, los ayuda a discutir cómo ha resultado el trabajo en equipo (trabajo cooperativo). (Pérez, 2011).

2.3.1.6.3. Rol del estudiante.

Callao (2013) sostiene “que la responsabilidad individual es uno de los elementos esenciales del aprendizaje cooperativo, de modo que si cada estudiante cumple con su doble compromiso de preocuparse por su aprendizaje y por el de los demás miembros de su equipo, se evita la aparición de conductas que resultan perjudiciales para los esfuerzos grupales como el “efecto polizón” o el abandono ante las dificultades, a las que ya hemos hecho referencia en el capítulo anterior. (Callado, 2013)

Miguel (2014) expone que “dentro del aprendizaje cooperativo los estudiantes de cada grupo suelen tener asignados distintos roles que cambian rotativamente (cada semana o cada mes, dependiendo del caso). Además los grupos se suelen reestructurar completamente normalmente cada evaluación, o cuando se ha terminado un gran proyecto. Estos roles se utilizan de forma muy eficaz para que cada estudiante tenga unas responsabilidades exclusivas y para mejorar la comunicación del docente con el grupo. Este reparto de funciones suele aumentar de forma notable la implicación y el interés de todos los estudiantes en las tareas” (Miguel, 2014)

2.3.1.6.3.1. Dinamizador del proceso.

Dinamizador del proceso, quien se preocupa por verificar al interior del equipo que se estén asumiendo las responsabilidades individuales y de grupo, propicia que se mantenga el interés por la actividad y por último cuestiona permanentemente al grupo para generar puentes entre lo que ya se aprendió y lo que se está aprendiendo. Hace comentarios a los aportes y hace preguntas orientadoras.

2.3.1.6.3.2. Líder comunicador.

Los estudiantes deben mostrar una actitud de comunicación y de participación, por lo que las funciones del líder son:

- Responsable de la comunicación entre el tutor y el equipo, como también de presentar a su equipo la información.
- Verifica el cumplimiento de los roles por parte de cada integrante.
- Conoce muy bien la guía y aclara qué es lo que en ella se solicita.
- Recuerda a sus compañeros sobre el uso de la rúbrica de evaluación y verifica que se tengan en cuenta sus criterios.
- Hace la entrega al final como lo indica la guía.

2.3.1.6.3.3. Relator.

Es responsable de la relatoría de todos los procesos en forma escrita. También es responsable por recopilar y sistematizar la información a entregar al tutor. También se encarga de organizar el documento y entregarlo al líder comunicador para que haga la entrega.

2.3.1.6.3.4. Utilero.

Responsable de conseguir el material y/o las herramientas de acuerdo a las necesidades del equipo para el desarrollo de las actividades y/o procesos que se requieran.

2.3.1.6.3.5. Vigía del tiempo.

Controla el cronograma de tiempo establecido, y es responsable porque el equipo desarrolle las diferentes actividades dentro del tiempo pactado. Debe conocer la agenda del curso. (Universidad Nacional Abierta , 2008)

2.3.2. Desempeño docente.

Monge (2014) afirma que el “desempeño docente implica la labor que cotidianamente tiene que cumplir el docente, con sus estudiantes para su logro de desarrollo integral y así evitar el pragmatismo, el inmediatismo y la improvisación durante su gestión en el aula de clase”. (Monge, 2014)

“Las buenas prácticas de trabajo en el aula, la colaboración con el desarrollo institucional y la preocupación por la superación profesional (Díaz, 2009, pg. 16)” (Echevarria, 2012), el cual comprende de tres dimensiones como son manifestaciones conductuales, dominio de contenidos teóricos y procesos didácticos.

2.3.2.1. Manifestaciones conductuales.

Según estrada (2011) “El hombre como sujeto de la ciencia, según Skinner, no debe suponerse que la conducta humana tenga propiedades peculiares que requieran un método único o algún tipo especial de conocimiento. Así mismo afirma que la conducta actúa sobre el medio, para generar consecuencias”. (Estrada, 2011)

2.3.2.1.1. Responsable y puntual.

Lozano (2012) señala que “La responsabilidad no es precisamente un rasgo exclusivo que deba tener el maestro, sino que debería ser común a la totalidad de la vida, en lo personal, y a la totalidad de las profesiones.

En resumen, un maestro responsable sabrá que tiene que ser puntual, paciente, se entusiasmará con su trabajo, se formará continuamente, se preocupará constantemente de motivar a sus estudiantes y de evaluarlos con la cabeza y con el corazón, buscando siempre lo mejor para ellos y su futuro.” (Lozano, 2012).

2.3.2.1.2. Compromiso y solidaridad.

Lozano (2012) señala también que “El maestro debe mostrar compromiso y solidaridad en su trabajo diario porque su materia de trabajo es lo más sensible del mundo. Si un maestro tiene vocación, su profesión le entusiasmará y se entregará al máximo y, como decía hace un momento, la paciencia no será algo que tenga que forzar artificialmente, porque estará cumpliendo una función que le llena. (Lozano, 2012).

2.3.2.1.3. Relaciones interpersonales.

La relación profesor estudiante en el aula presenta algunas configuraciones que la hacen especialmente diferente de cualquier relación interpersonal, al respecto Cámere (2009) señala lo siguiente:

- a) La relación entre el profesor y el estudiante no se establece sobre la base de simpatía mutua, afinidad de caracteres o de intereses comunes. Más bien, se funda en una cierta ‘imposición’: están ahí sin consulta o consentimiento previos, lo cual genera -sobre todo en los comienzos de cada periodo lectivo -expectativas mutuas que se confirman o no con arreglo al desempeño del profesor y del estudiante como tales.
- b) Es una relación -bipolar de ida y vuelta- que se establece entre personas de diferente edad y grado de madurez. A la intensidad, variedad e irracionalidad de las reacciones, de los comportamientos, de las actitudes y de las motivaciones de los estudiantes, el profesor debe responder con paciencia, ecuanimidad, prudencia y exigencia en su actuar, en sus juicios y en las manifestaciones de su carácter.
- c) La relación de docencia es una relación interpersonal pero no amical. Primero, porque la relación amistosa se establece entre dos personas en su concreta individualidad, es decir, conociéndose mutuamente. Segundo, esa relación estrictamente personal consiste en un mutuo querer y procurar, cada uno, los fines personales e individuales del otro. (Cámere, 2009).

2.3.2.1.4. Interés e iniciativa.

Lozano señala los dos rasgos “juntos, porque de nada le sirve a un maestro ser creativo a la hora de enfrentarse a situaciones de difícil solución o de hacer propuestas didácticas interesantes, si no tiene la capacidad de decisión suficiente como para llevarlas a cabo.

El maestro se va a encontrar a menudo con situaciones en las que, con los recursos establecidos o habituales, no será capaz de encontrar soluciones rápidas o eficaces. Es aquí donde su creatividad e imaginación va a ser importante para “sacarse de la manga” propuestas de solución viables. Esta creatividad también le resultará muy útil a la hora de hacer planteamientos didácticos novedosos o interesantes, aunque en este caso estaríamos hablando de la aplicación de la creatividad a su perfil profesional.

Pues bien, tanto en un caso como en otro, así como en situaciones totalmente ajenas a la creatividad, ha de tener suficiente capacidad de decisión para llevar a cabo sus propuestas. Esta capacidad le será igualmente necesaria cuando tenga que solicitar medios o equipos necesarios y disponibles para mejorar su trabajo.” (Lozano, 2012).

2.3.2.1.5. Participación del docente en actividades de la institución.

Isasi (2010) afirma que “es importante lograr que los docentes participen activamente en la planificación y ejecución de las actividades que le permitan solucionar los problemas que confrontan las instituciones con el fin de lograr proporcionarles a sus estudiantes una educación de calidad.” (Isasi, 2010)

2.3.2.1.6. Promueve valores.

Con respecto a los valores que debe promover el docente Hernández (2011) afirma que “El docente es un elemento medular en este proceso, pues tiene la responsabilidad de que todos sus estudiantes logren los propósitos educativos. La postura ético-valorar que asuma el docente, manifestada a través de sus actitudes, es determinante. La función del docente se concreta en un compromiso ético que sería el detonante de un conjunto de procesos de cambio, en congruencia con las demandas sociales y con las necesidades de los estudiantes. (HERNÁNDEZ, 2011)

Martín (2003) en relación a educación el valores afirma que “Educar en valores es una misión enormemente difícil. Sin embargo, se trata de una misión irrenunciable. En la sociedad los individuos deben ser capaces de afrontar nuevos desafíos constantemente. La misión del "profesor-mediador" no es sólo instruir en un cuerpo de conocimientos más o menos científico, sino coadyuvar para que el educando descubra por sí mismo los valores y las herramientas que le permitan poner en práctica esos conocimientos, así como descubrir por sí mismo otros nuevos. En una sociedad tan compleja como la actual cada vez resulta menos válido un modelo de docencia predominantemente académico. El profesor debe conocer la sociedad en que vive y hacer del aula un medio en que el

estudiante pueda analizar y responder de manera sistemática a los numerosos interrogantes que emergen” (MARTÍN, 2003).

2.3.2.2. Dominio de contenidos teóricos.

Pozo, Lozano (2011) por lo que refiere a el dominio de contenidos mencionan que “el dominio de los contenidos aparece ligado a una competencia relacionada con su enseñanza-aprendizaje. La pregunta es si esa unión significa una adición o una integración. Abordar el dominio de los contenidos escolares por parte de los maestros se convierte así en la suma de un dominio académico (saber lo que se enseña) más un dominio metodológico (saber cómo se enseña). (Pozo, Lozano, González Ballester, & Juanas, 2011).

El libro marco para la buena enseñanza señala que “Los criterios de este dominio se refieren, tanto a la disciplina que enseña el profesor o profesora, como a los principios y competencias pedagógicas necesarios para organizar el proceso de enseñanza, en la perspectiva de comprometer a todos sus estudiantes con los aprendizajes, dentro de las particularidades específicas del contexto en que dicho proceso ocurre.

El docente, basándose en sus competencias pedagógicas, en el conocimiento de sus estudiantes y en el dominio de los contenidos que enseña, diseña, selecciona y organiza estrategias de enseñanza que otorgan sentido a los contenidos presentados; y, estrategias de evaluación que permitan apreciar el logro de los aprendizajes de los estudiantes y retroalimentar sus propias prácticas. De este modo, los desempeños de un docente respecto a este dominio, se demuestran principalmente a través de las planificaciones y en los efectos de éstas, en el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje en el aula”. (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas., 2008)

2.3.2.2.1. Planificación de clase.

En cuanto a la planificación Rodríguez Ebrand (2009) señala que “La planificación de clase es un instrumento teórico-metodológico que tenemos a nuestro alcance todos los profesores. Aprender y comprender la esencia de dicho instrumento permite a los educadores visualizar con antelación el camino viable para el logro de aprendizajes, los cuales es necesario visualizarlos dentro de planes estratégicos que dan la Dirección General en lo referente a la formación integral de estudiantes aptos para enfrentar el siglo XXI”. (Rodríguez Ebrand, 2009).

Con respecto a la planificación de clase Beraza (2004) sostiene que “La planificación de la docencia está orientada al desarrollo de Proyectos formativos, a organizar nuestra actuación no como un conjunto de acciones imprevisibles y desconectadas entre sí, sino como la puesta en práctica de un plan bien pensado y articulado. Es, justamente, por eso que planificar es uno de los compromisos más importantes que se deben asumir en el ámbito universitario: por parte del Ministerio de Educación y las Comunidades Autónomas, en lo que afecta a las bases y directrices generales de la formación en las diversas titulaciones; por parte de las Universidades y Facultades, en lo que afecta a los Planes de Estudio; por parte de los Departamentos y profesores, en lo que afecta a los programas de las materias concretas, de las prácticas o de los intercambios. En lo que nos afecta como profesores universitarios, la planificación se convierte así en una de las competencias básicas de nuestro ejercicio profesional. Con frecuencia, la planificación se ha reducido a un mero listado de los temas a tratar y/o de las prácticas a realizar con algunas anotaciones sobre la evaluación. Como veremos en esta guía de guías, planificar es más que eso. (Rodríguez Ebrand, 2009).

2.3.2.2.2. Manejo conceptual adecuado.

Beraza (2004) sostiene que “cada materia impone condiciones especiales a la hora de seleccionar y organizar los contenidos. En general, funcionan bien las siguientes modalidades de organización de los contenidos:

Agruparlos, si fuera posible, por bloques que tengan una cierta consistencia interna (por los asuntos que tratan, por el tipo de operaciones que exigen, etc.). Pueden organizarse prácticas, repasos, actividades de auto evaluación, etc. para cada uno de los bloques.

Cada tema podría tener una estructura estándar. Les sugiero la siguiente:

- Introducción en la que se especifique: a) la ubicación del tema y el sentido del mismo en el programa; b) los conceptos u operaciones básicas de ese tema.
- Los epígrafes y sub-epígrafes del tema. o Los materiales o referencias para estudiarlo (o para llevar a cabo la actividad de que se trate).
- El método de trabajo del tema (en el caso de incluir alguna novedad).
- Las dificultades principales (o las preguntas más frecuentes) en ese tema.
- La bibliografía para ampliar el estudio. Sería bueno no ofrecer muchas referencias. Es preferible que sean pocas y vengan categorizadas: muy importantes, de interés, complementarias, etc.

2.3.2.2.3. Conocimiento del tema.

Es indudable que el docente debe tener conocimiento del tema a enseñar al respecto El periódico Altablero (2005) afirma que es “evidente que el maestro está en la obligación de actualizar sus conocimientos y desarrollar de forma constante habilidades y actitudes que le permitan responder efectivamente a los retos, por medio del desarrollo de lo que sus estudiantes deben saber, saber hacer y ser. Así, la formación en competencias (básicas, ciudadanas y laborales), en sus estudiantes, es a la vez un incentivo para su desarrollo personal. El maestro que ama la ciencia, el placer estético de sus explicaciones y la manera como se confrontan las hipótesis y las ideas para su fortalecimiento o refutación, desarrolla pensamiento científico en sus estudiantes. Pero también, promueve ambientes democráticos el maestro que permite el diálogo de

saberes, en el que cada cual participa en la construcción de ellos mediante el reconocimiento de buenos argumentos y con capacidad de autocrítica”. (Altablero, 2005).

2.3.2.2.4. Contextualiza los contenidos.

En la actualidad, un enfoque que está surgiendo con fuerza, propicia la enseñanza contextualizada. La idea es que si se enseñara en el contexto del mundo real, el aprendizaje sería significativo. (Romero, 2014).

Otro punto que hay que rescatar según Romero (2014) es la “La elección del contexto sería, por tanto, lo que hace que la actividad sea auténtica. Esta elección pasa, así, a ser una enorme responsabilidad para el profesor quien debe tener presente que el aprendizaje de una destreza se produce en el contexto de un proyecto amplio de interés para el estudiante, y que el aprendizaje se produce mejor en un contexto de cooperación, donde la ganancia individual se traduce en ganancia para el grupo.” (Romero, 2014).

2.3.2.3. Procesos didácticos.

Por lo que refiere al proceso didáctico Serna 2005 menciona que “Es la organización racional y práctica de los recursos y procedimientos del profesor, con el propósito de dirigir el aprendizaje de los estudiantes hacia los resultados previstos y deseados. Su propósito es hacer que los estudiantes aprendan la asignatura de la mejor manera posible, al nivel de su capacidad actual, dentro de las condiciones reales en que la enseñanza se desarrolla, aprovechando inteligentemente* el tiempo, las circunstancias y las posibilidades materiales y culturales que se presentan en el lugar. (Serna, 2005).

2.3.2.3.1. Aplicación de metodologías.

Acerca de la aplicación de metodología Rosello (2001) sostiene que “El profesor es el encargado de seleccionar la metodología que considera más adecuada a la vista de las circunstancias y condicionantes del grupo y de la asignatura, y en consonancia con el

modelo de aprendizaje que aspira a potenciar en el alumnado. Las metodologías que favorecen la participación del estudiante son las más indicadas para el desarrollo del aprendizaje autónomo y de la capacidad crítica del estudiante. En este contexto el profesor no es un mero espectador de la evolución del estudiante, sino que es su máximo responsable.” (Roselló, 2001).

2.3.2.3.2. Preparar la clase.

En relación a la preparación de la clase el docente según Graells (2011) menciona que se debe “Organizar y gestionar situaciones mediadas de aprendizaje con estrategias didácticas que consideren la realización de actividades de aprendizaje (individuales y cooperativas) de gran potencial didáctico y que consideren las características de los estudiantes.

- Planificar cursos, seminarios talleres dentro la clase.
- Diseño del currículum: objetivos, contenidos, actividades, recursos, evaluación....
En algunos casos puede ser conveniente prever distintos niveles en el logro de los objetivos.
- Diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje (intervenciones educativas concretas, actividades)
- Preparar estrategias didácticas (series de actividades) que incluyan actividades motivadoras, significativas, colaborativas, globalizadoras y aplicativas. Deben promover los aprendizajes que se pretenden y contribuir al desarrollo de la personal y social de los estudiantes.
- Encaminar a los estudiantes hacia el aprendizaje autónomo y promover la utilización autónoma de los conocimientos adquiridos, con lo que aumentará su motivación al descubrir su aplicabilidad
- Diseñar entornos de aprendizaje que consideren la utilización (contextualizada e integrada en el currículum) de los medios de comunicación y los nuevos instrumentos informáticos y telemáticos (TIC), aprovechando su valor informativo,

comunicativo y motivador. Así preparará oportunidades de aprendizaje para sus estudiantes.

- Aprovechar múltiples recursos y las aportaciones didácticas que pueden proporcionar sus distintos códigos y lenguajes.
- Considerar la posibilidad de ofrecer a los estudiantes diversas actividades que puedan conducir al logro de los objetivos (para facilitar el tratamiento de la diversidad mediante diversas alternativas e itinerarios) (Graells, 2011)

2.3.3. Formación de Maestros en Aprendizaje Cooperativo.

Es evidente que la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo en aula requiere la preparación de los maestros, por esta razón es necesario que los docentes estén capacitados con conocimientos sólidos sobre el mismo.

Barco y Pérez (2007) describen siete principios básicos que deben guiar la formación del profesor y lograr un aprendizaje cooperativo óptimo entre los estudiantes y estos son : “1) Promover un contacto estrecho entre los estudiantes universitarios; 2) Cooperación entre los estudiantes; 3) Aprendizaje activo; 4) Rápido feedback a los estudiantes; 5) Gran cantidad de tiempo para el aprendizaje académico; 6) Comunicación con altas expectativas hacia los estudiantes; 7) Considerar la diversidad de talentos y la diversidad de aprendizajes. (Barco & Pérez, 2007)

2.3.3.1. Nuevas exigencias en la formación del profesorado.

Barco (2002) señala que “la psicología de la educación aporta herramientas, estrategias (como el aprendizaje cooperativo) y conocimientos que pueden mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje y la calidad del docente. No nos cabe la menor duda de que el aprendizaje cooperativo debería estar entre los contenidos y procedimientos de formación del docente.” (Barco, 2002)

De igual forma Barco (2002) afirma que “los planes de estudio de formación del profesorado, Ovejero (1994) propone la inclusión de tres áreas psicosociales. La

primera, llamada Interacción y Relaciones Interpersonales, que incluiría, entre otros temas: comunicación profesor-estudiante, interacciones profesor-estudiante, comunicación estudiante-estudiante, interacción y relaciones entre los estudiantes, percepción social, formación de impresiones y atribuciones causales, expectativas del profesor e interacción y aprendizaje cooperativo. La segunda, llamada Grupos y Conducta Grupal, incluiría: formación y estructura de grupo, cohesión grupal y sus implicaciones en el aprendizaje, roles, conflictos, aprendizaje cooperativo... La tercera área, Técnicas Psicosociales de Trabajo Educativo, incluiría: técnicas de diagnóstico grupal, técnicas de intervención: Phillis 6/6 y aprendizaje cooperativo (Barco, 2002)

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. Enfoque de la investigación.

Según Yapu (2013) “el objetivo de la investigación cuantitativa es la medición de los hechos, la demostración de relaciones de causalidad entre variables o pruebas de hipótesis y la generalización de resultados mediante un proceso de inducción” (pág.: 206) Así mismo señala que el análisis cuantitativo se preocupa por magnitudes, proposiciones datos agregables, en definitiva, por la cuantificación de los aspectos de la realidad social, de sus relaciones de causalidad con el propósito de encontrar regularidades y leyes sociales.

Lo expresado en el párrafo anterior y considerando las características del presente estudio se enmarca dentro del paradigma positivista el enfoque cuantitativo puesto que determina el efecto de las estrategias de aprendizaje cooperativo en el desempeño docente de los estudiantes de 5to año de la Carrera de Educación Alternativa.

3.2. Tipo de estudio.

El método de la investigación es hipotético deductivo puesto que se concretó en tres fases o momentos: primero la observación, luego la formulación de hipótesis y finalmente la verificación o contrastación de las hipótesis.

Correlacional porque mide el grado de relación que existe entre las variables, en este caso se pretende determinar si las estrategias de aprendizaje cooperativo tiene un efecto positivo en el desempeño docente. Sampieri (2014:93) menciona que el estudio correlacional tiene como finalidad conocer la relación o el grado de asociación que existe entre dos o más conceptos categorías o variables en una muestra o en un contexto en particular.

3.3. Diseño de la investigación.

La investigación se enmarca en el diseño cuasi experimental, puesto que como indica Sampieri (2014) “los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, si no que dichos grupos ya están conformados antes del experimento” (Pág.: 151). En este sentido el grupo de control y experimental ya estaban pre establecidos.

Es así que el grupo de experimento estuvo conformado por estudiantes que realizan sus prácticas educativas en Centros de Educación Alternativa de la ciudad de El Alto, el grupo control fueron estudiantes que realizan sus prácticas educativas en provincias y ciudad de La Paz.

Para tal efecto se aplicó los Test y cuestionarios a ambos grupos y se impartió talleres de estrategias de aprendizaje cooperativo al grupo experimental.

3.4. Población.

La presente investigación comprende la población estudiantil que cursa el 5to año de la Carrera de Educación Alternativa de la Escuela Superior de Formación de Maestros Mariscal Andrés de Santa Cruz y Calahumana.

Teniendo en cuenta que la población de estudiantes de 5to año de la carrera consta de 25 personas y es reducida, es necesaria tomar en cuenta a toda la población estudiantil de la carrera para que se pueda trabajar con una población adecuada para este trabajo de investigación.

3.4.1. Censo.

Morone (2015) afirma que “Cuando se efectúa un relevamiento o medición sobre todos los elementos que constituyen el universo, se está realizando un CENSO”. (Morone, 2015).

Por lo expuesto anteriormente el presente estudio utilizó el Censo de la población a investigar, puesto que es reducida, exactamente consta de 25 personas.

La ventaja principal de efectuar este censo es la exactitud de los resultados que supone el hecho de trabajar con la totalidad de los elementos que componen el universo.

3.5. Técnica de recolección de datos.

Para realizar una investigación es necesaria la recolección de la información, la cual se efectúa a partir de técnicas. Según Sampieri (2014) “recolectar los datos implica un plan desarrollado de procedimientos que nos conduzcan a reunir datos con un propósito específico”. (Pág.: 197).

3.5.1. Instrumentos de recolección de los datos.

El instrumento de recolección de datos según Sampieri (2014) “es un recurso que utiliza el investigador para registrar información o datos sobre las variables que tienen en mente” (Pág.: 199). Por lo mencionado como instrumento de la recolección de datos en la presente investigación se empleó:

3.5.1.1. Test de conocimientos de aprendizaje cooperativo.

Este instrumento está formulado bajo una escala tipo Likert de conocimientos básicos sobre aprendizaje cooperativo consta de 4 ítems de datos generales, 10 ítems con cinco opciones de respuesta, donde el número (1) es muy de acuerdo, el número (5) es muy en desacuerdo y 2 ítems de selección múltiple. (Ver anexo N° 1)

3.5.1.2. Test de aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo.

Al igual que el anterior este instrumento fue formulado bajo una escala tipo Likert de conocimientos básicos sobre aprendizaje cooperativo consta de 2 ítems de datos generales, 15 ítems con cinco opciones de respuesta, donde el número (1) es siempre, el número (5) nunca y 2 ítems de selección múltiple. (Ver anexo N° 2)

3.5.1.3. Test de desempeño docente.

Para este test se utilizó la escala tipo Likert igual a las anteriores, este instrumento consta de 4 ítems de datos generales, 15 ítems con cinco opciones de respuesta donde el número (1) es siempre, el número (5) es nunca y 1 ítem de selección múltiple. (Ver anexo N° 3)

3.5.1.4. Validez.

Según Arribas (2004) “Es el grado en que un instrumento de medida mide aquello que realmente pretende medir o sirve para el propósito para el que ha sido construido. A pesar de que se describen diferentes tipos de validez, ésta, sin embargo, es un proceso unitario y es precisamente la validez la que permitirá realizar las inferencias e interpretaciones correctas de las puntuaciones que se obtengan al aplicar un test y establecer la relación con el constructo/variable que se trata de medir.” (Arribas, 2004)

Para dar validez a este instrumento se aplicó una prueba piloto, basados en los resultados y en las opiniones emitidas por expertos se procedió a la modificación de algunos ítems.

3.5.2. Modo de recolección de los datos.

La recolección de datos se realizó previa autorización y conocimiento de las autoridades pertinentes de la escuela superior de maestros, y la colaboración de estudiantes de 5to año de educación alternativa.

Todos los test se aplicaron en el grupo experimental y grupo control para posteriormente hacer las comparaciones pertinentes.

3.6. Hipótesis.

Hipótesis de investigación

Hi. La aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo logra un mejor desempeño docente de los estudiantes de 5to año de la Carrera de Educación Alternativa, de la Escuela Superior de Formación de Maestros Mariscal Andrés de Santa Cruz y Calahumana en el segundo semestre de la gestión académica 2015.

Hipótesis Nula

Ho La aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo no logra un mejor desempeño docente de los estudiantes de 5to año de la Carrera de Educación Alternativa de la Escuela Superior de Formación de Maestros Mariscal Andrés de Santa Cruz y Calahumana en el segundo semestre de la gestión académica 2015.

3.7. Variables.

Variable independiente.

Estrategias de aprendizaje cooperativo.

Variable dependiente.

Desempeño docente.

3.7.1. Operacionalización de variables.

Variable	Definición operativa	Dimensiones	Indicadores
Variable Independiente Estrategias de Aprendizaje Cooperativo.	Empleo de métodos interactivos en grupos reducidos en el que los estudiantes trabajan juntos cooperativamente para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás	Aprendizaje cooperativo	Conocimientos de estrategias de trabajo cooperativo
		Métodos interactivos durante las clases.	<p>Empleo de métodos interactivos.</p> <p>Aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo</p> <p>Notificación de objetivos o metas del trabajo a realizar y las etapas de trabajo en clases</p> <p>Notificación a miembros del grupo que deben compartir por igual responsabilidades y roles</p> <p>En los estudiantes existen habilidades de liderazgo, respetan los puntos de vista y opiniones de los demás, buscan soluciones a los problemas, realizan tareas, comparten los recursos, intercambian materiales e información.</p> <p>Los miembros del equipo existe un clima de responsabilidad, interés, respeto y confianza</p> <p>Los miembros del grupo proporcionan y resuelven los conflictos de forma constructiva, existe un espacio de reflexión, proporcionan trabajo de calidad.</p>

Variable Dependiente Desempeño docente	Modo en que se lleva a cabo la actividad docente, tomando en cuenta las manifestaciones conductuales, dominio de los contenidos teóricos y procesos didácticos,	Manifestaciones conductuales	Responsable y puntual Compromiso y solidaridad. Relaciones interpersonales Se involucra en las actividades de la institución. Promueve valores
		Dominio de contenidos teóricos	Planificación de clase. Manejo conceptual adecuado. Conocimiento del tema Contextualiza los contenidos
		Procesos didácticos	Aplicación de metodologías. Adecuado desarrollo de la clase. Desarrollo de la clase en un ambiente cooperativo. Utilización de material educativa. Demuestra innovación en sus actividades. Emplea criterios de evaluación Retroalimentación de la clase.

CAPITULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

A lo largo de este capítulo se expone los resultados obtenidos de los análisis estadísticos de estrategias de aprendizaje cooperativo y desempeño docente, en estudiantes de 5to año de la Escuela Superior de Formación de Maestros Mariscal Andrés de Santa Cruz y Calahumana, presentando las descripciones de las variables de investigación y las correlaciones entre las mismas. Este análisis fue realizado para poner a prueba nuestras hipótesis de investigación.

Es importante señalar que los resultados son de acuerdo a la información obtenida del grupo experimental y grupo control. De igual modo estos se dividen en cuatro partes de acuerdo a los objetivos específicos de investigación:

La primera parte da a conocer los resultados sobre los conocimientos de estrategias de aprendizaje cooperativo que tienen los estudiantes de 5to año de la Carrera de Educación Alternativa.

La segunda parte da a conocer la aplicación y adecuado empleo de las estrategias de aprendizaje cooperativo en las prácticas educativas de los estudiantes de la Carrera de Educación Alternativa.

La tercera parte da a conocer el nivel de desempeño docente de los estudiantes de 5to año de la Carrera de Educación Alternativa.

En la cuarta parte se presenta la correlación entre estrategias de aprendizaje cooperativo y desempeño docente.

4.1. Datos generales de los estudiantes.

Los participantes de la presente investigación, fueron estudiantes, de 5to año, de la Carrera de Educación Alternativa de la escuela de formación de Maestros Mariscal

Andrés de Santa Cruz y Calahumana. Se seleccionó al azar el grupo de control y experimental de un total de 25 estudiantes. Estos 25 estudiantes ya tenían 2 grupos conformados antes de la investigación, uno por 12 estudiantes que realizaron sus prácticas educativas en la ciudad de Nuestra Señora de la Paz y provincias y otro grupo conformado por 13 estudiantes que realizaron sus prácticas educativas en la ciudad del Alto.

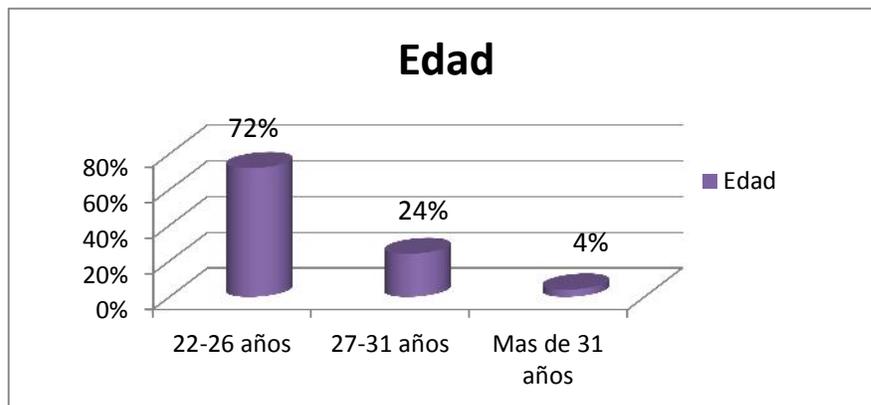
Tabla N° 1 Porcentaje por edad.

Edad	Cantidad	Porcentaje
22-26 años	18	72%
27-31 años	6	24%
Más de 31 años	1	4%
Total	25	100%

Fuente: Pre test estudiantes de 5to año e la carrera de educación alternativa

Elaborado por: Ximena Aguirre Calamani

Gráfico N° 1 Porcentaje por edad.



Fuente: pre test estudiantes de 5to año e la carrera de educación alternativa

Elaborado por: Ximena Aguirre Calamani

En el Gráfico 1, se aprecia los porcentajes por edad, donde el 72% de los estudiantes se encuentra dentro el intervalo de edad entre 22-26 años donde se concentra la mayor cantidad de estudiantes, por cuanto la mayoría de los estudiantes son personas jóvenes. En segundo lugar, se ubica con un 24% el grupo de estudiantes con edades que oscilan entre 27-31 años.

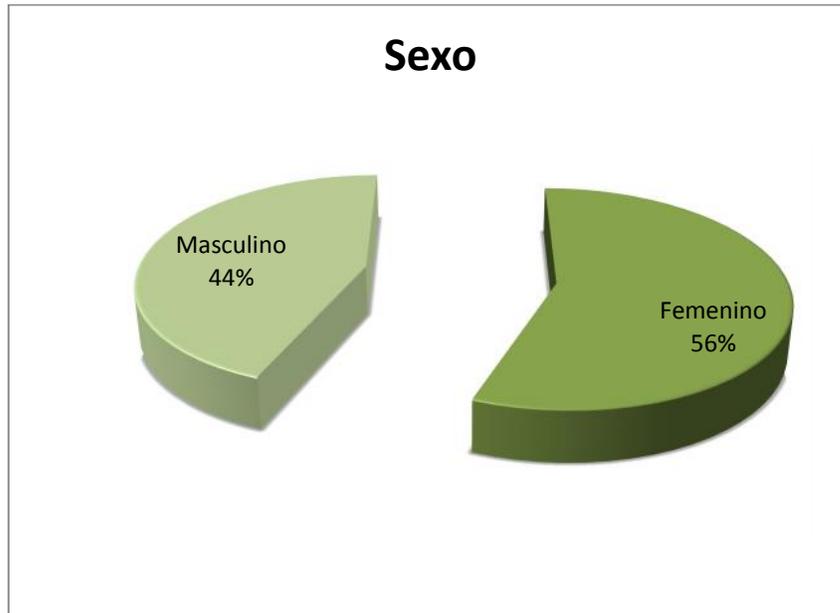
Tabla N° 2 Porcentaje por sexo.

Sexo	Cantidad	%
F	14	56%
M	11	44%
Total	25	100%

Fuente: pre test estudiantes de 5to año e la carrera de educación alternativa

Elaborado por: Ximena Aguirre Calamani

Gráfico N° 2 Porcentaje por sexo.



Fuente: pre test estudiantes de 5to año e la carrera de educación alternativa

Elaborado por: Ximena Aguirre Calamani

En el Gráfico 2 se aprecia que un 56% de los estudiantes son mujeres, no obstante un 44% de la población son varones, lo cual establece que no existe una gran diferencia porcentual entre estudiantes varones y mujeres en la Carrera de Educación Alternativa. No obstante, esto no será un factor que altere los objetivos propuestos en la investigación planeada. masculino

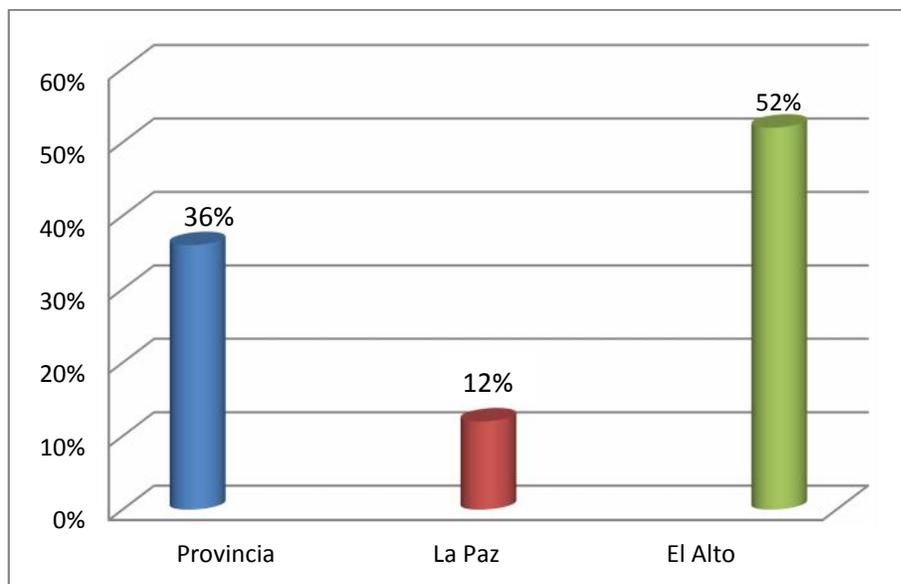
Tabla N° 3 Jurisdicción donde realizaron sus prácticas educativas.

Lugar	Cantidad	%
Provincia	9	36%
La Paz	3	12%
El Alto	13	52%
Total	25	100%

Fuente: pre test estudiantes de 5to año e la carrera de educación alternativa

Elaborado por: Ximena Aguirre Calamani

Gráfico N° 3 Jurisdicción donde realizaron sus prácticas educativas



Fuente: pre test estudiantes de 5to año e la carrera de educación alternativa

Elaborado por: Ximena Aguirre Calamani

En el Gráfico 3 se puede observar que los estudiantes de 5to año de la Carrera de Educación Alternativa, en un porcentaje del 52 % realizaron sus prácticas educativas en Centros de Educación Alternativa ubicados en la ciudad de El Alto, del mismo modo el 36% de los estudiantes realizó sus prácticas educativas en provincias cercanas a la ciudad de El Alto y un 12 % de estos estudiantes lo hizo en la ciudad de Nuestra Señora de La Paz.

4.2. Conocimientos de aprendizaje cooperativo.

Para determinar el grado de conocimientos de aprendizaje cooperativo se aplicó un pre test para medir las situaciones iniciales en las que se encontraban los estudiantes y un post test que mide situaciones de aprendizaje cooperativo posterior al programa de fortalecimiento de desempeño docente.

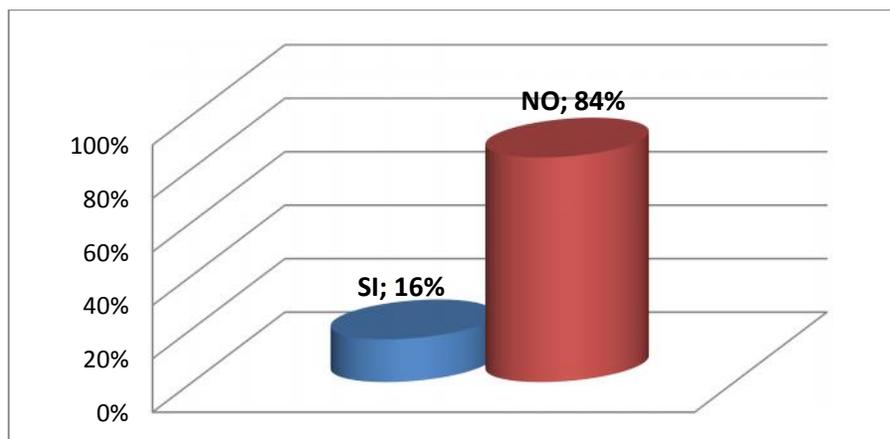
Tabla N° 4 Recibió capacitación en estrategias de aprendizaje cooperativo

Recibió capacitación en Aprendizaje Cooperativo	Sujetos	%
Si	4	16%
No	21	84%
Total	25	100%

Fuente: pre test estudiantes de 5to año e la carrera de educación alternativa

Elaborado por: Ximena Aguirre Calamani

Gráfico N° 4 Recibió capacitación en estrategias de aprendizaje cooperativo



Fuente: pre test estudiantes de 5to año e la carrera de educación alternativa

Elaborado por: Ximena Aguirre Calamani

Como se puede observar el Gráfico 4 muestra que un 84 % de los estudiantes no recibió alguna capacitación en cuanto a aprendizaje cooperativo y un porcentaje reducido del 16 % recibió dicha capacitación en la Escuela Superior de formación de Maestros Mariscal Andrés de Santa Cruz y Calahumana.

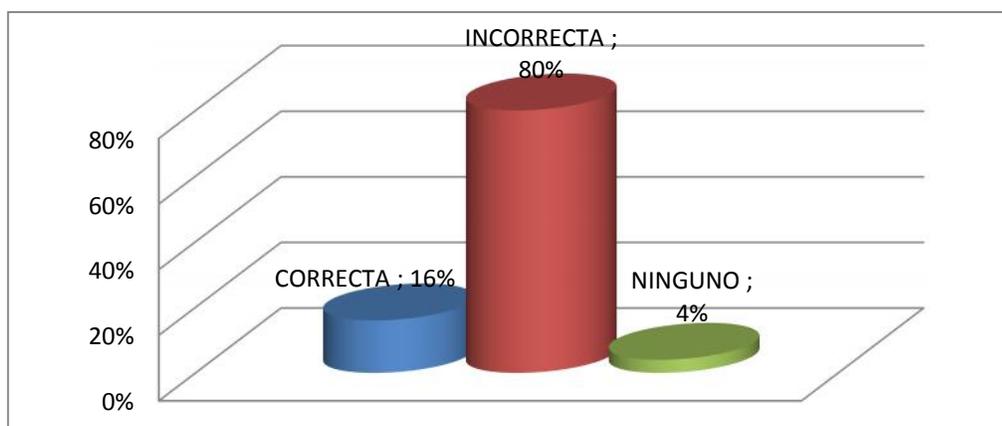
Tabla N° 5 Definición de aprendizaje cooperativo

Definición	sujetos	%
Correcta	4	16%
Incorrecta	20	80%
Ninguno	1	4%
Total	25	100%

Fuente: pre test estudiantes de 5to año e la carrera de educación alternativa

Elaborado por: Ximena Aguirre Calamani

Gráfico N° 5 Definición de Aprendizaje Cooperativo



Fuente: pre test estudiantes de 5to año e la carrera de educación alternativa

Elaborado por: Ximena Aguirre Calamani

Se puede señalar que los estudiantes confunden la definición adecuada de aprendizaje cooperativo y trabajo en grupo, ya que en un 80 % indican que es una actividad de la clase en pequeños grupos mixtos donde los estudiantes realizan una parte del trabajo para alcanzar un objetivo común. En un porcentaje reducido del 16% los estudiantes indica que es unos procedimientos de enseñanza que parten de la organización de la clase en pequeños grupos mixtos y heterogéneos donde los estudiantes trabajan conjuntamente de forma coordinada entre sí para resolver tareas académicas y profundizar en su propio aprendizaje.

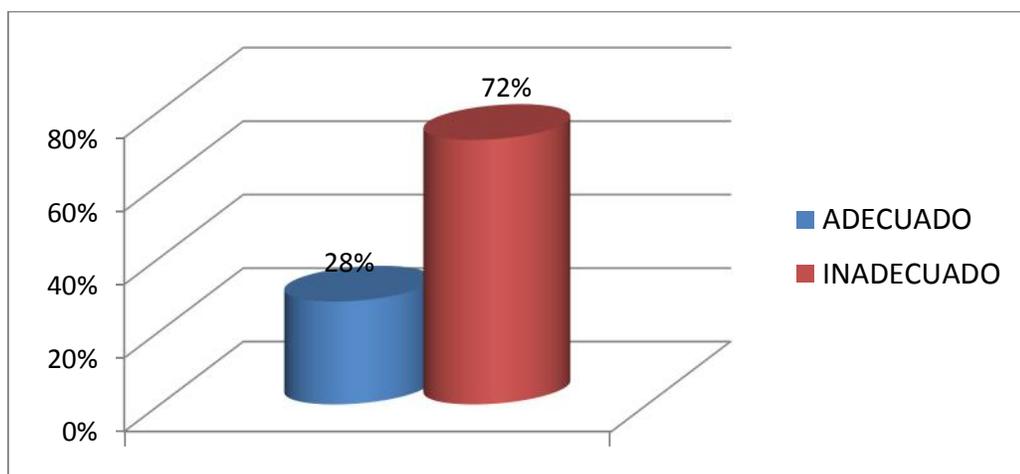
Tabla N° 6 Grado de conocimiento aprendizaje cooperativo.

Conocimiento aprendizaje cooperativo	Sujetos	%
Adecuado	7	28%
Insuficiente	18	72%
Total	25	100%

Fuente: pre test estudiantes de 5to año e la carrera de educación alternativa

Elaborado por: Ximena Aguirre Calamani

Gráfico N° 6 Grado de conocimiento aprendizaje cooperativo.



Fuente: pre test estudiantes de 5to año e la carrera de educación alternativa

Elaborado por: Ximena Aguirre Calamani

Entre las preguntas del pre test de conocimientos de aprendizaje cooperativo de la pregunta 1 a la 10, las respuestas respaldan las definiciones necesarias para determinar los conocimientos de aprendizaje cooperativo.

Sin embargo, como se puede observar en el Gráfico 6 son pocos los estudiantes que dan una respuesta adecuada de aprendizaje cooperativo exactamente un 21% y una mayor cantidad de estudiantes equivalente al 79 % dan respuestas inadecuadas sobre aprendizaje cooperativo.

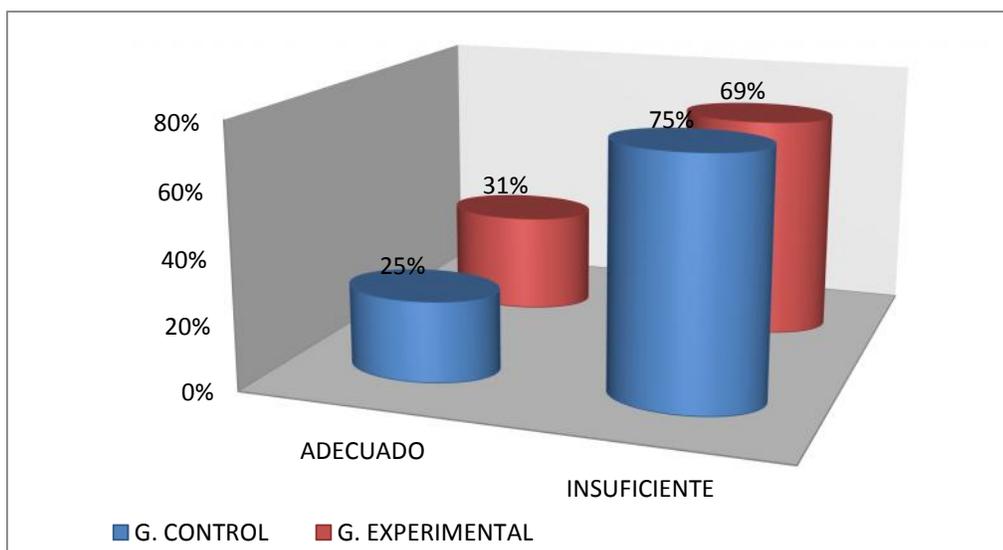
Tabla N° 7 Grado de conocimiento aprendizaje cooperativo antes del programa de fortalecimiento docente grupo experimental y control.

Conocimiento Aprendizaje Cooperativo	Sujetos grupo control	%	Sujetos grupo experimental	%
Adecuado	3	25%	4	31%
Insuficiente	9	75%	9	69%
Total	12	100%	13	100%

Fuente: pre test estudiantes de 5to año e la carrera de educación alternativa

Elaborado por: Ximena Aguirre Calamani

Gráfico N° 7 Grado de conocimiento aprendizaje cooperativo antes del programa de fortalecimiento docente grupo experimental y control.



Fuente: pre test estudiantes de 5to año e la carrera de educación alternativa

Elaborado por: Ximena Aguirre Calamani

En el Gráfico 7 se observa que los estudiantes tanto del grupo experimental en un 69% como del grupo de control en un 75 % con una diferencia mínima ambos grupos tienen conocimientos insuficientes sobre el aprendizaje cooperativo. Un grupo reducido que corresponde al 38% en el grupo experimental y 25% del grupo de control tiene conocimientos adecuados sobre aprendizaje cooperativo.

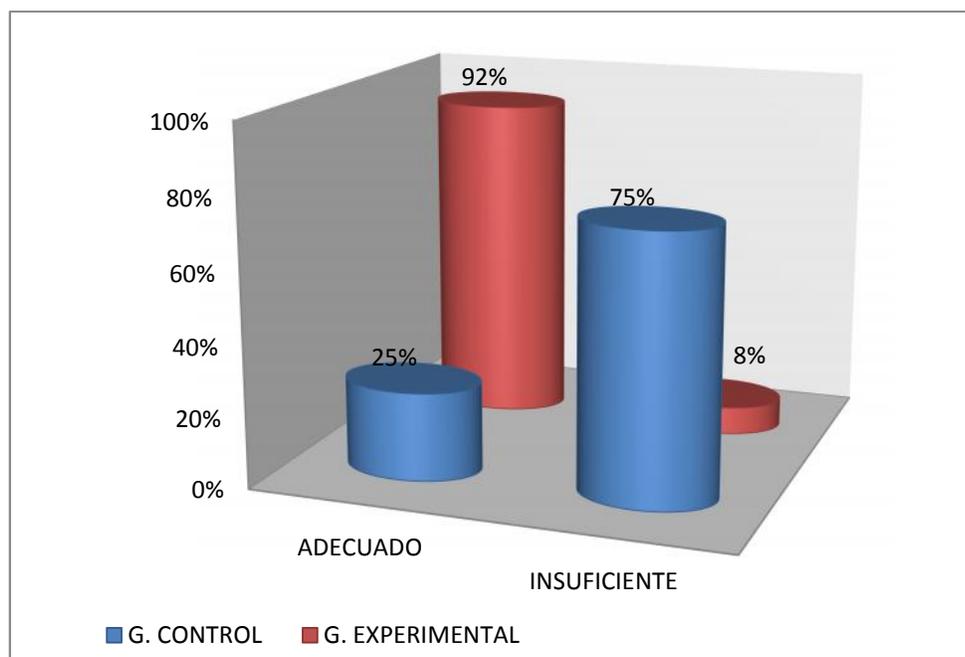
Tabla N° 8 Grado de conocimiento aprendizaje cooperativo después del programa de fortalecimiento docente grupo experimental y control.

Conocimiento Aprendizaje Cooperativo	Sujetos grupo control	%	Sujetos grupo experimental	%
Adecuado	3	25%	12	92%
Insuficiente	9	75%	1	8%
Total	12	100%	13	100%

Fuente: pre test estudiantes de 5to año e la carrera de educación alternativa

Elaborado por: Ximena Aguirre Calamani

Gráfico N° 8 Grado de conocimiento aprendizaje cooperativo después del programa de fortalecimiento docente grupo experimental y control.



Fuente: pre test estudiantes de 5to año e la carrera de educación alternativa

Elaborado por: Ximena Aguirre Calamani

En el Gráfico 8 se observa que un 92% de los estudiantes del grupo experimental posee conocimientos adecuados en cuanto a estrategias de aprendizaje cooperativo. Se evidencia también que el grupo control mantuvo sus conocimientos.

**Tabla N° 9 Conocimiento de estrategias de aprendizaje cooperativo
grupo control y experimental.**

Estrategias de aprendizaje cooperativo	Sujetos grupo control	%	Sujetos grupo experimental	%
Rompecabezas	0	0%	0	0%
Torneos juegos por equipos	0	0%	0	0%
Grupos de investigación	3	25%	4	31%
Tutoría entre iguales.	0	0%	0	0%
No conozco ninguna	9	75%	9	69%
Total	12	100%	13	100%

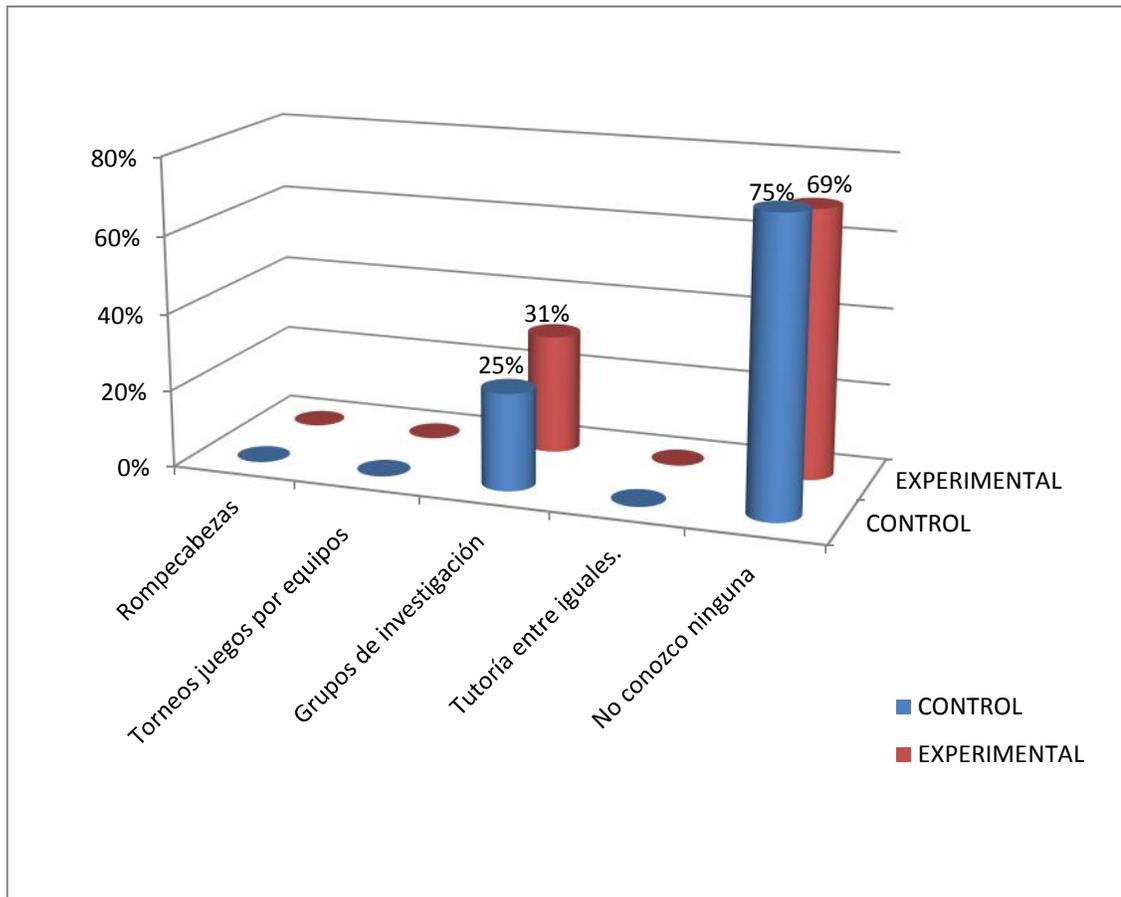
Fuente: pre test estudiantes de 5to año e la carrera de educación alternativa

Elaborado por: Ximena Aguirre Calamani

La pregunta 11 del cuestionario, se centra sobre el conocimiento de las diferentes estrategias de aprendizaje cooperativo. En este caso, existe una división de Opinión ya que un 75% del grupo control y un 69 % del grupo experimental afirman no conocer estas estrategias. Mientras un 25% del grupo control y un 31% del grupo experimental conocí la estrategia de grupos de investigación.

Un alto porcentaje de estudiantes de 5to año de la carrera de Educación Alternativa no conoce ninguna estrategia de aprendizaje cooperativo, por lo que se concluye que estos no aplican estas estrategias en sus prácticas educativas.

Gráfico N° 9 Conocimiento de estrategias de aprendizaje cooperativo grupo control y experimental.



Fuente: pre test estudiantes de 5to año e la carrera de educación alternativa

Elaborado por: Ximena Aguirre Calamani

Por lo observado en el Gráfico 9 se afirma que ambos grupos están casi en igualdad de condiciones puesto que en ambos grupos, solo conocen la estrategia de grupos de investigación y el resto desconoce de otras estrategias de aprendizaje cooperativo. Mencionar también que si bien conocen la estrategia estos estudiantes deberían saberlo aplicar adecuadamente.

4.3. Aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo.

Tabla N° 10 Aplicación de aprendizaje cooperativo grupo experimental, antes y después del programa de fortalecimiento docente.

Aplicación de aprendizaje cooperativo	Antes	Antes %	Después	Después %
Siempre	2	15%	2	15%
La mayoría de las veces si	6	46%	9	69%
Algunas veces sí, algunas veces no	5	38%	2	15%
La mayoría de las veces no	0	0%	0	0%
Nunca	0	0%	0	0%
Total	13	100%	13	100%

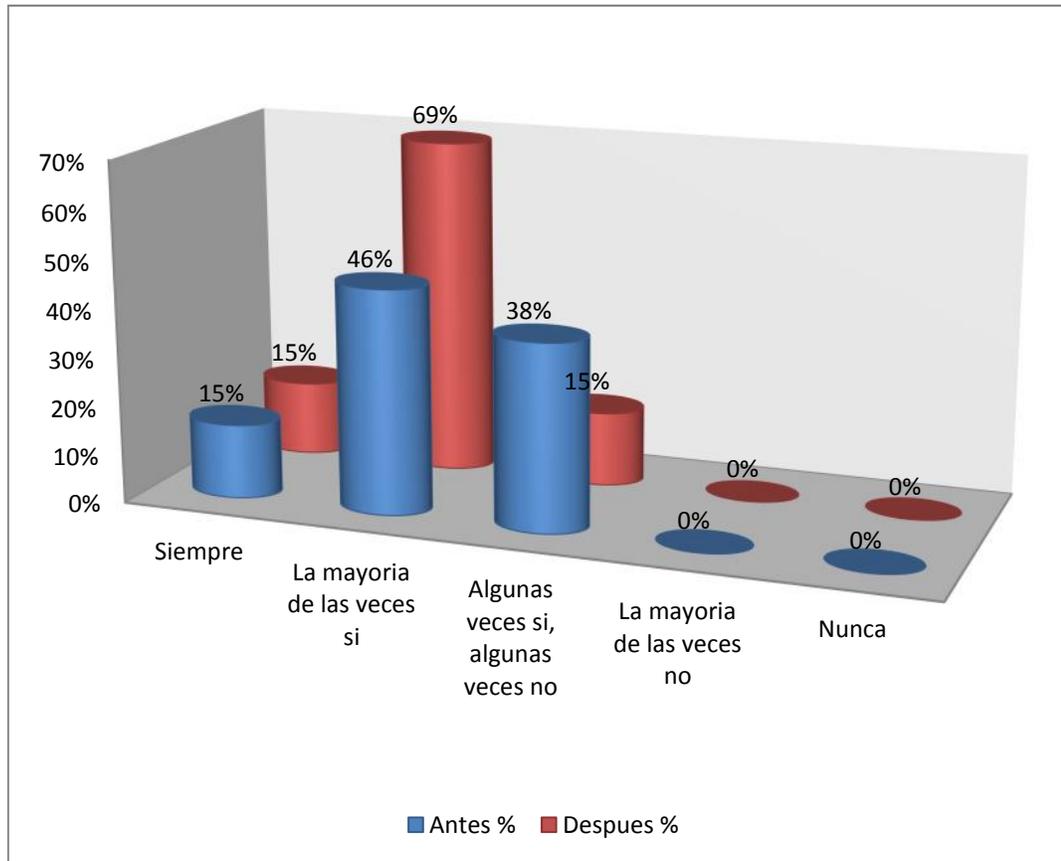
Fuente: Encuesta de estrategias de aprendizaje cooperativo dirigido a Docentes Guia

Elaborado por: Ximena Aguirre Calamani

En la Tabla 10 se observa resultados de aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo antes y después del programa de fortalecimiento docente, se afirma que después de la asistencia al programa, los estudiantes del grupo experimental aplicaron estas estrategias en sus prácticas educativas la mayoría de las veces ya que este ítem (la mayoría de las veces sí) subió de un 46 % a un 69%.

Llama la atención, no obstante, que los estudiantes antes del programa aplicaban estrategias de aprendizaje cooperativo, esto se puede evidenciar en la tabla 10 donde el ítem (Algunas veces sí, algunas veces no) posee un porcentaje importante del 38%, de igual manera llama la atención que antes y después del programa el 15% de los estudiantes aplicó constantemente estrategias de aprendizaje cooperativo, eso indica que antes del programa estos estudiantes ya tenían conocimientos adecuados sobre aprendizaje cooperativo.

Gráfico N° 10 Aplicación de aprendizaje cooperativo grupo experimental.



Fuente: Encuesta de estrategias de aprendizaje cooperativo dirigido a Docentes Guia

Elaborado por: Ximena Aguirre Calamani

Por lo observado en el Gráfico 10 se asevera que los docentes guía encuestados afirman que el 69% de los estudiantes utiliza estrategias de aprendizaje cooperativo la mayoría de las veces en las prácticas educativas, es importante mencionar que después de haber recibido el programa de fortalecimiento docente, la utilización de estas estrategias subió considerablemente de un 46% a un 69% en el grupo experimental.

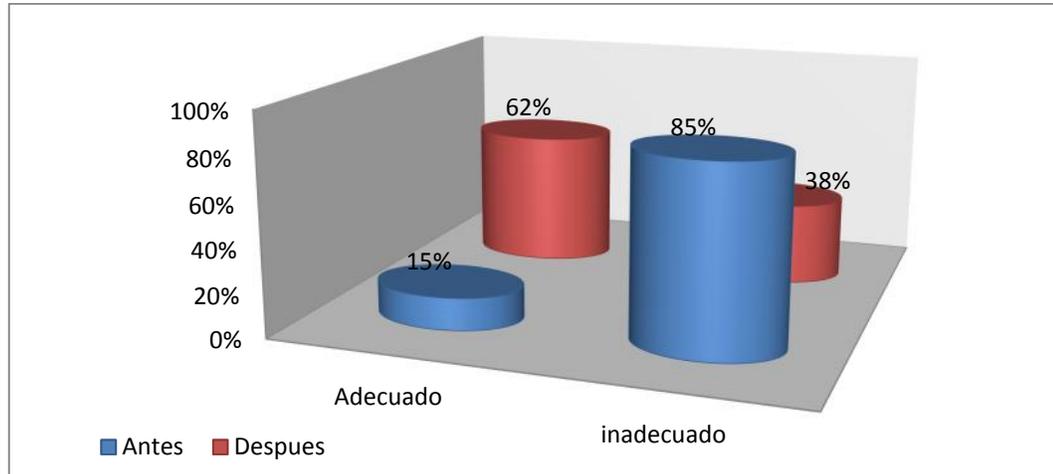
Tabla N° 11 Implementación adecuada de estrategias de aprendizaje cooperativo grupo experimental, antes y después del programa de fortalecimiento docente.

Implementación adecuada de estrategias de aprendizaje cooperativo	Antes	Antes %	Después	Después %
Adecuado	2	15%	8	62%
Inadecuado	11	85%	5	38%
Total	13	100%	13	100%

Fuente: Encuesta de estrategias de aprendizaje cooperativo dirigido a Docentes Guía

Elaborado por: Ximena Aguirre Calamani

GRÁFICO N° 11 Implementación adecuada de estrategias de aprendizaje cooperativo grupo experimental, antes y después del programa de fortalecimiento docente.



Fuente: Encuesta de estrategias de aprendizaje cooperativo dirigido a Docentes Guía

Elaborado por: Ximena Aguirre Calamani

En el Gráfico 11 se observa que la adecuada implementación de estrategias de aprendizaje cooperativo, en las prácticas educativas de los estudiantes del grupo experimental de la carrera de educación alternativa, se incrementó de un 15% a un 62% gracias al programa de fortalecimiento docente.

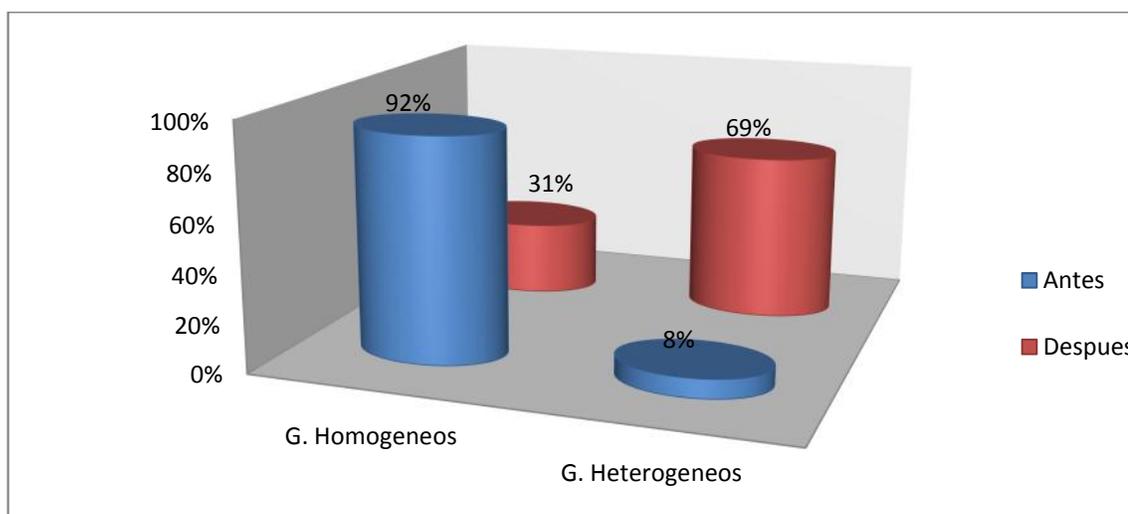
Tabla N° 12 Grupos conformados dentro del aula.

Conformación de grupos dentro el aula	Antes	Después	Antes %	Después %
Homogéneos	12	4	92%	31%
Heterogéneos	1	9	8%	69%
Total	13	13	100%	100%

Fuente: Encuesta de estrategias de aprendizaje cooperativo dirigido a Docentes Guia

Elaborado por: Ximena Aguirre Calamani

Gráfico N° 12 Grupos conformados dentro del aula.



Fuente: Encuesta de estrategias de aprendizaje cooperativo dirigido a Docentes Guia

Elaborado por: Ximena Aguirre Calamani

Interpretando el Gráfico 12 se observa que después del programa de fortalecimiento docente, la conformación de grupos heterogéneos subió notablemente de un 8% a un 69%, igualmente la conformación de grupos homogéneos disminuyó de un 93% a un 36%. Por lo que se afirma que la implementación del programa fue exitosa en cuanto a conformación de grupos heterogéneos que es lo que exige el aprendizaje cooperativo.

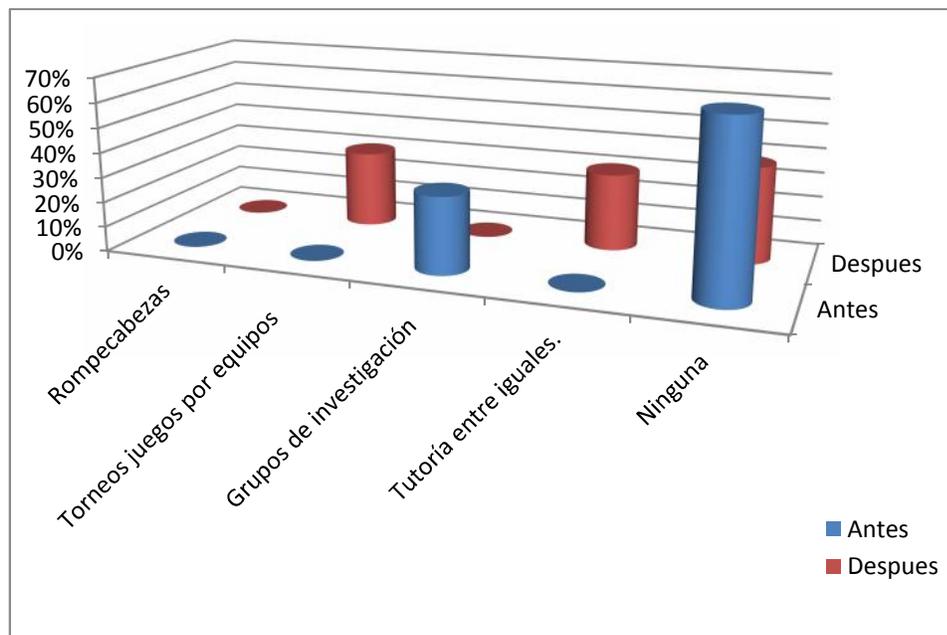
Tabla N° 13 Aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo

Estrategias de aprendizaje cooperativo	Antes	Después	Antes	Después
Rompecabezas	0	0	0%	0%
Torneos juegos por equipos	0	4	0%	31%
Grupos de investigación	4	0	31%	0%
Tutoría Entre Iguales.	0	4	0%	31%
Ninguna	9	5	69%	38%
Total	13	13	100%	100%

Fuente: Encuesta de estrategias de aprendizaje cooperativo dirigido a Docentes Guia

Elaborado por: Ximena Aguirre Calamani

Gráfico N° 13 Aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo



Fuente: Encuesta de estrategias de aprendizaje cooperativo dirigido a Docentes Guia

Elaborado por: Ximena Aguirre Calamani

Analizando el Gráfico 13 se afirma que los estudiantes de la Carrera de Educación Alternativa antes del programa de fortalecimiento docente, utilizaban la estrategia de

grupos de investigación en un 31% lo cual llama la atención puesto que después del programa, ninguno de los estudiantes utilizó esta técnica por lo que se afirma que en vez de fortalecer esta estrategia el programa dio opción a utilizar nuevas estrategias de aprendizaje cooperativo.

4.4. Nivel de desempeño docente.

Tabla N° 14 Desempeño docente con criterios de manifestaciones conductuales, dominio de contenidos, procesos didácticos, al inicio de sus prácticas educativas grupo control

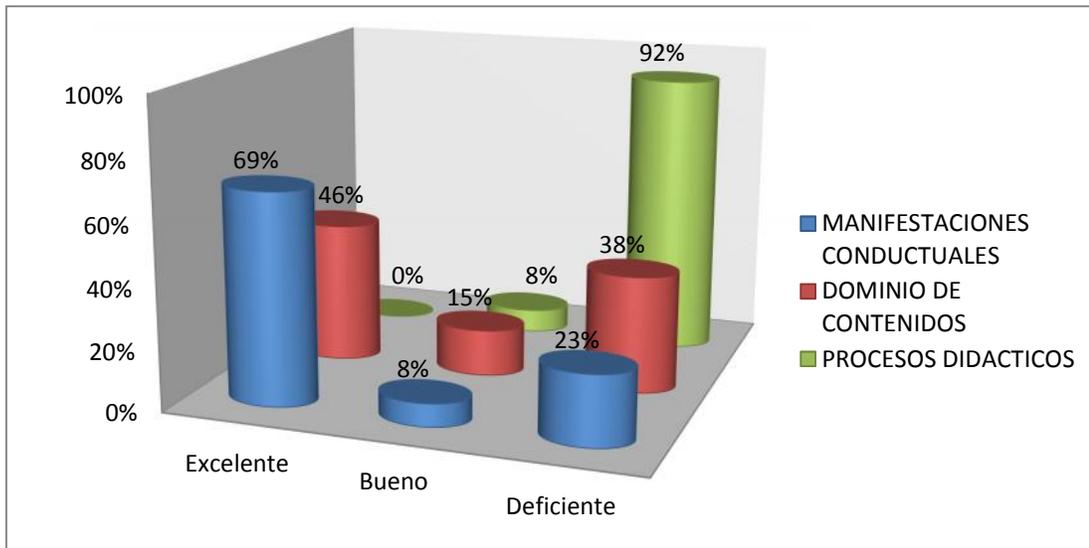
Desempeño docente	Manifestaciones Conductuales	%	Dominio De Contenidos	%	Procesos Didácticos	%
Excelente	9	75%	4	33%	0	0%
Bueno	1	8%	3	25%	0	0%
Deficiente	2	17%	5	42%	12	100%
Total	12	100%	12	100%	12	100%

Fuente: Pre test de desempeño docentes dirigido a Docentes Guía

Elaborado por: Ximena Aguirre Calamani

En la tabla 14 se puede observar que los estudiantes del grupo control en un 100% tienen deficiencias en los procesos didácticos en el aula, llama la atención también que el 75% de estos estudiantes tienen manifestaciones conductuales excelentes. En cuanto a dominio de contenidos el 42% de la población tiene un dominio de contenido deficiente y un 33% de esta población tiene un dominio de contenido excelente.

Gráfico N° 14 Desempeño docente con criterios de manifestaciones conductuales, dominio de contenidos, procesos didácticos, al inicio de sus prácticas educativas grupo control.



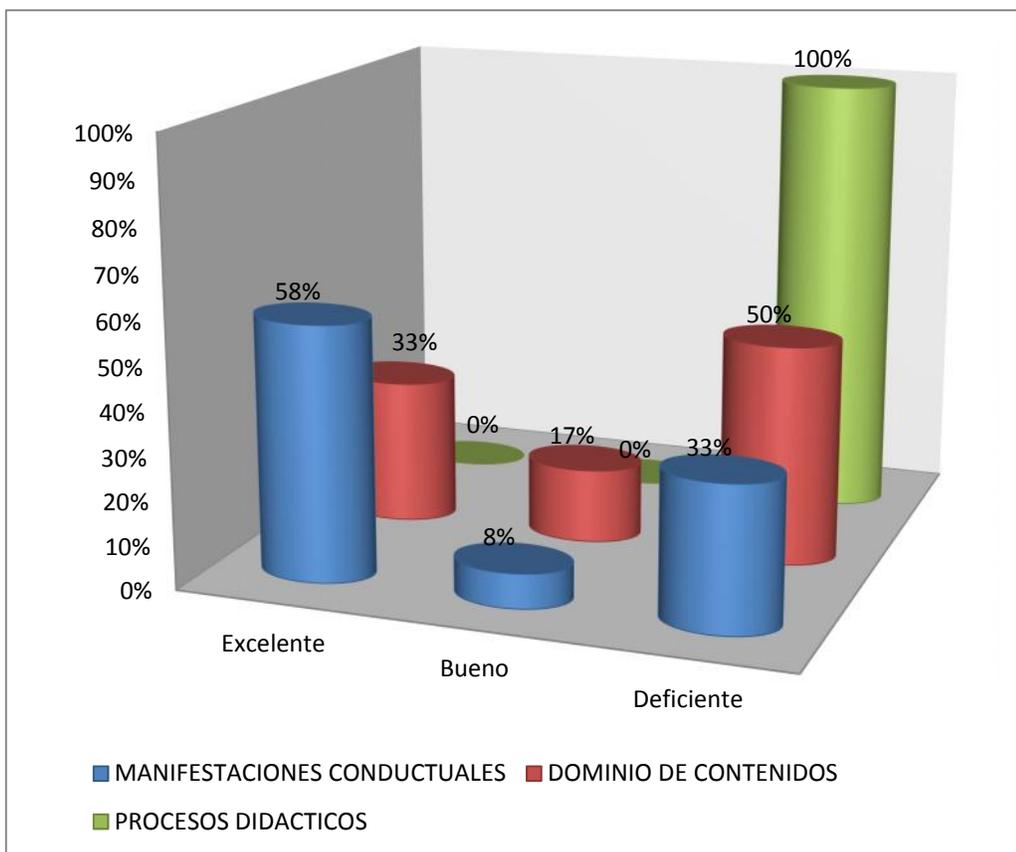
Fuente: Pre test de desempeño docentes dirigido a Docentes Guia
Elaborado por: Ximena Aguirre Calamani

Tabla N° 15 Desempeño docente con criterios de manifestaciones conductuales, dominio de contenidos, procesos didácticos, al culminar sus prácticas educativas grupo control

Desempeño docente	Manifestaciones Conductuales		Dominio De Contenidos		Procesos Didácticos	
		%		%		%
Excelente	7	58%	4	33%	0	0%
Bueno	1	8%	2	17%	0	0%
Deficiente	4	33%	6	50%	12	100%
Total	12	100%	12	100%	12	100%

Fuente: Post test de desempeño docentes dirigido a Docentes Guia
Elaborado por: Ximena Aguirre Calamani

Gráfico N° 15 Desempeño docente con criterios de manifestaciones conductuales, dominio de contenidos, procesos didácticos, al culminar sus prácticas educativas grupo control



Fuente: Post test de desempeño docentes dirigido a Docentes Guia

Elaborado por: Ximena Aguirre Calamani

Observando el Gráfico 14 y 15 se evidencia que no existe una diferencia porcentual en cuanto a los procesos didácticos dentro el aula ya que al iniciar y finalizar sus prácticas educativas en un 100% los estudiantes del grupo control, tienen deficiencia en este campo. En cuanto al dominio de contenidos se confirma que estos mantuvieron el nivel excelente en un 33%. Finalmente los estudiantes al inicio de sus prácticas educativas en un 75% tuvieron manifestaciones conductuales excelentes, la cifra se redujo al finalizar sus prácticas educativas en un 58%.

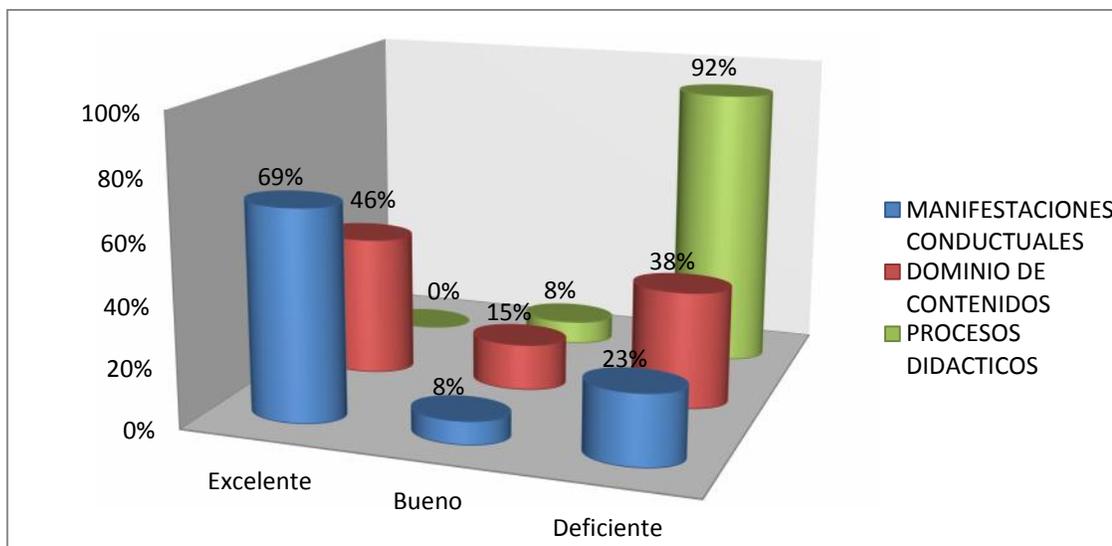
Tabla N° 16 Desempeño docente con criterios de manifestaciones conductuales, dominio de contenidos, procesos didácticos, antes del programa de fortalecimiento docente grupo experimental

Desempeño docente	Manifestaciones Conductuales	%	Dominio De Contenidos	%	Procesos Didácticos	%
Excelente	9	69%	6	46%	0	0%
Bueno	1	8%	2	15%	1	8%
Deficiente	3	23%	5	38%	12	92%
Total	13	100%	13	100%	13	100%

Fuente: Pre test de desempeño docentes dirigido a Docentes Guia

Elaborado por: Ximena Aguirre Calamani

Gráfico N° 16 Desempeño docente con criterios de manifestaciones conductuales, dominio de contenidos, procesos didácticos, antes del programa de fortalecimiento docente grupo experimental



Fuente: Pre test de desempeño docentes dirigido a Docentes Guia

Elaborado por: Ximena Aguirre Calamani

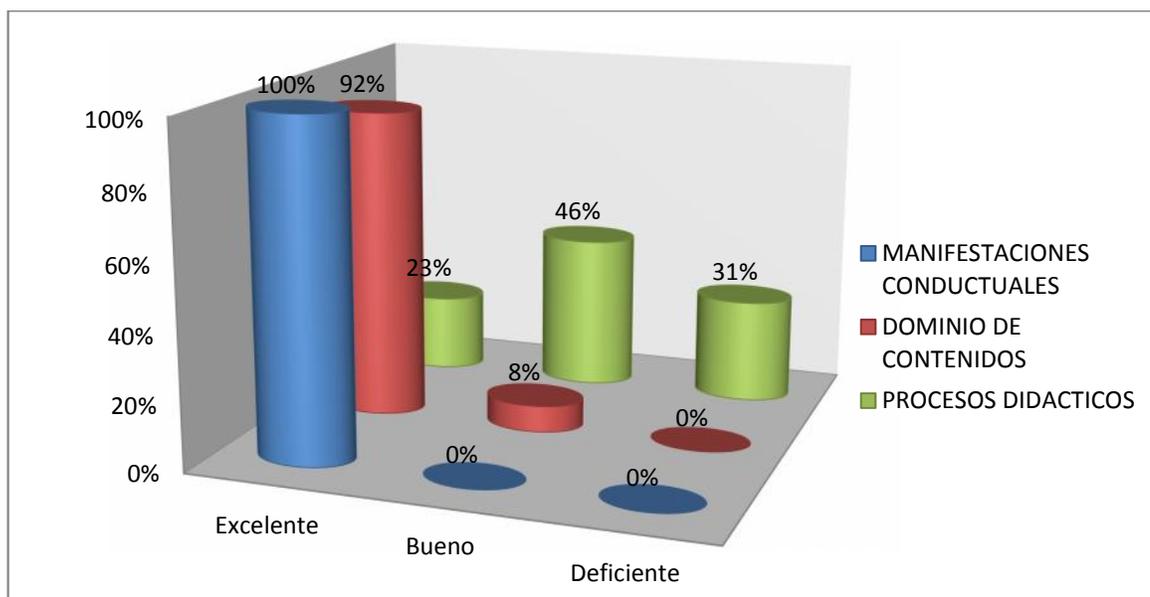
Tabla N° 17 Desempeño docente con criterios de manifestaciones conductuales, dominio de contenidos, procesos didácticos, después del programa de fortalecimiento docente grupo experimental

Desempeño docente	Manifestaciones Conductuales	%	Dominio De Contenidos	%	Procesos Didácticos	%
Excelente	13	100%	12	92%	3	23%
Bueno	0	0%	1	2%	6	46%
Deficiente	0	0%	0	0%	4	31%
Total	13	100%	13	100%	13	100%

Fuente: Pre y post test de desempeño docentes dirigido a Docentes Guia

Elaborado por: Ximena Aguirre Calamani

Gráfico N° 17 Desempeño docente con criterios de manifestaciones conductuales, dominio de contenidos, procesos didácticos, después del programa de fortalecimiento docente, grupo experimental



Fuente: Post test de desempeño docentes dirigido a Docentes Guia

Elaborado por: Ximena Aguirre Calamani

Realizando la contrastación del Gráfico 16 y 17 se observa la notable diferencia porcentual en cuanto a las manifestaciones conductuales excelentes del grupo experimental, ya que se incrementó de un 69% a un 100%. En cuanto a dominios de contenidos excelentes se observa el progreso de los estudiantes pues subió de un 46% a un 92%. Ya en los procesos didácticos este grupo de estudiantes redujo los procesos didácticos deficientes de un 92% a un 31%, por lo que se afirma que el programa de fortalecimiento docente tuvo efectos positivos en el desempeño docente de los estudiantes de 5to año de la Carrera de Educación Alternativa.

Tabla N° 18 Nivel de desempeño docente grupo de control

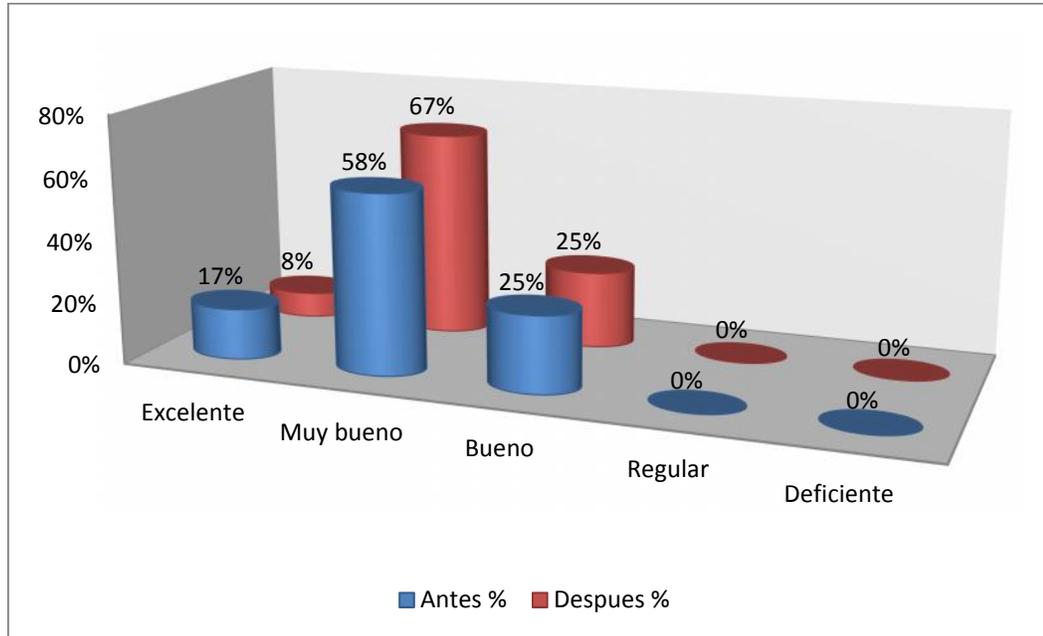
Nivel de desempeño docente	Antes	Después	Antes %	Después %
Excelente	2	1	17%	8%
Muy bueno	7	8	58%	67%
Bueno	3	3	25%	25%
Regular	0	0	0%	0%
Deficiente	0	0	0%	0%
TOTAL	12	12	100%	100%

Fuente: Pre y pos test de desempeño docentes dirigido a Docentes Guía

Elaborado por: Ximena Aguirre Calamani

En la tabla y Gráfico 18 se observa el nivel de desempeño docente del grupo control, es curioso que en un principio en el pre test existe un 17% de los estudiantes que tienen un desempeño docente excelente y en el post test descendió a un 8 %, también llama la atención que sin aplicar el programa de desempeño docente, este grupo incrementó el desempeño muy bueno de un 58 % a un 67 % y el desempeño bueno se mantuvo en 25% antes y después.

Gráfico N° 18 Nivel de desempeño docente grupo de control



Fuente: Pre y post test de desempeño docentes dirigido a Docentes Guia

Elaborado por: Ximena Aguirre Calamani

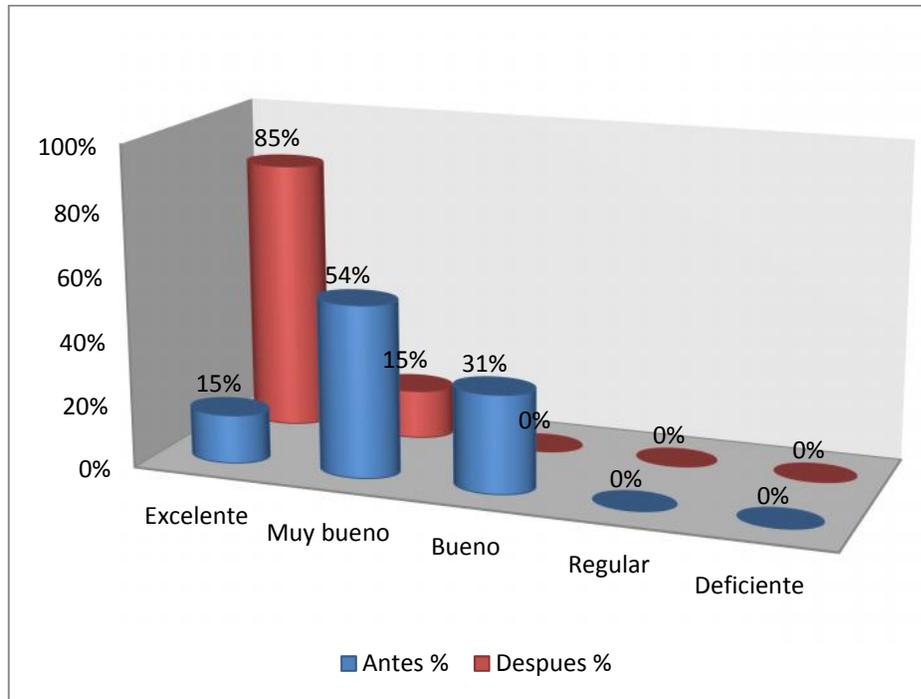
Tabla N° 19 Nivel de desempeño docente grupo experimental

Nivel de desempeño docente	Antes	Después	Antes %	Después %
Excelente	2	11	15%	85%
Muy bueno	7	2	54%	15%
Bueno	4	0	31%	0%
Regular	0	0	0%	0%
Deficiente	0	0	0%	0%
TOTAL	13	13	100%	100%

Fuente: Pre y post test de desempeño docentes dirigido a Docentes Guia

Elaborado por: Ximena Aguirre Calamani

Gráfico N° 19 Nivel de desempeño docente grupo experimental.



Fuente: Pre y post test de desempeño docentes dirigido a Docentes Guia
Elaborado por: Ximena Aguirre Calamani

Llama la atención que el grupo experimental haya elevado el nivel de desempeño docente después del programa de aprendizaje cooperativo, teniendo así que un 15% de los estudiantes tenía un desempeño docente excelente antes del programa lo que incrementó a un 85% posterior al programa de fortalecimiento de desempeño docente mediante estrategias de aprendizaje cooperativo.

De igual forma se evidencia que el buen desempeño docente descendió de un 31% a un 0% y finalmente el desempeño docente muy bueno disminuyó de un 54% a un 15%.

Se asevera entonces que el programa de fortalecimiento de desempeño docente mediante estrategias de aprendizaje cooperativo, tuvo resultados positivos en este grupo pues elevó en nivel de desempeño docente en la mayoría de los estudiantes.

4.5. Correlación entre estrategias de aprendizaje cooperativo y desempeño docente.

Tabla N° 20 Correlación entre estrategias de aprendizaje cooperativo y desempeño docente.

	<i>Conocimiento de estrategias de aprendizaje cooperativo</i>	<i>Nivel de desempeño docente</i>
Conocimiento de estrategias de aprendizaje cooperativo	1	
Nivel de desempeño docente	0,6770032	1

Fuente: pre y pos test conocimiento de estrategias de aprendizaje cooperativo y desempeño docentes

Elaborado por: Ximena Aguirre Calamani

Observando la tabla 20 se afirma que el programa de fortalecimiento de desempeño docente mediante estrategias de aprendizaje cooperativo, tuvo muy buenos resultados puesto que el grado de correlación es de 0,67, lo que indica según Sampieri (2014) una correlación positiva media. Del mismo modo se afirma que los estudiantes del grupo experimental, elevó el nivel de desempeño docente aun nivel excelente en un 85%., es así que se comprueba la hipótesis nula del presente estudio afirmando que las estrategias de aprendizaje cooperativo mejoró el desempeño docente.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones.

De acuerdo con los resultados obtenidos, a continuación se expone las conclusiones derivadas de ello:

En primer lugar, el empleo de las estrategias de aprendizaje cooperativo mejora significativamente el desempeño docente de la Carrera de Educación Alternativa.

Se identificó que los docentes no están familiarizados con las estrategias de aprendizaje cooperativo, en su mayoría no recibieron capacitaciones sobre el mismo.

La aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo tiene más ventajas, que las estrategias individuales durante el desempeño docente.

A diferencia del grupo experimental, el grupo control disminuyó el promedio obtenido en cuanto a desempeño docente en el post test en relación al pre test.

El aprendizaje cooperativo incide favorablemente en la conducta social de los estudiantes, pues promueve valores de importancia y actitudes positivas, como el respeto, la solidaridad y la tolerancia, entre otras.

El aprendizaje cooperativo es un método innovador e instrumento eficaz para el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes: potencialidades intelectuales, afectivas y sociales.

Recomendaciones.

Desarrollar programas de fortalecimiento docente basados en el aprendizaje cooperativo.

Emplear estrategias de aprendizaje cooperativo, para mejorar significativamente la calidad educativa y el desempeño docente.

Estimular la capacitación y autocapacitación para mejorar la formación continua de los docentes en nuevas estrategias metodológicas como el aprendizaje cooperativo y dinámicas de grupos.

Los roles de los miembros en las estrategias de aprendizaje cooperativo, deben ser rotativos y considerar que la participación de cada miembro es tan indispensable como las demás, para elevar de esta manera la autoestima de cada estudiante.

A los estudiantes de las Escuelas Superiores de Formación De Maestros, sugerir a los maestros la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo para generar resultados que mejoren la calidad de educación y la adquisición del valor del trabajo cooperativo.

A las Escuelas superiores de formación de maestros usar las propuestas del trabajo cooperativo que se sugieren este estudio porque genera beneficios tanto a estudiantes como a los docentes de la institución.

Alentar tanto a docentes como a estudiantes a trabajar en equipos cooperativos, para obtener resultados óptimos en las prácticas educativas.

BIBLIOGRAFÍA

1. ARRIBAS, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión*, 27.
2. RELIGIOSAS DE JESÚS MARÍA. (marzo de 2015). Recuperado el 9 de agosto de 2015, de religiosas de Jesús maría : <http://jesus-maria.org/wp-content/uploads/2015/03/taller-aprendizaje-cooperativo.pdf>
3. BARCO, B. L. (2002). Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo. Cacerés.
4. BARCO, B. L., & PÉREZ, C. L. (2007). La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo del profesor. *Revista de psicopedagogía*, 269.
5. BARRIGA, F. D. (2002). Estrategias para el aprendizaje significativo. México: mcgraw-hill.
6. CABRERA, M. H. (2014). Aprendizaje cooperativo y el rendimiento académico de los alumnos de la escuela de contabilidad, en matemática financiera, uladech católica, trujillo año 2014”. En m. H. Cabrera, aprendizaje cooperativo y el rendimiento académico de los alumnos de la escuela de contabilidad, en matemática financiera, uladech católica, Trujillo año 2014” (pág. 3). Trujillo.
7. CALLADO, C. V. (2013). Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de educación física. Valladolid .
8. CÁMERE, E. (1 de agosto de 2009). Entre educadores. Recuperado el 1 de octubre de 2015, de entre educadores : <http://entreeducadores.com/2009/08/01/la-relacion-profesor-estudiante-en-el-aula/>

9. ECHEVARRIA, A. J. (2012). Desempeño docente en una institución educativa policial de la región callao. Lima.
10. ESTRADA, L. (2011). L desempeño docente. Carabobo.
11. GARCÍA, S. M., & ENTONADO, F. B. (2003). "aprender cooperando. El aprendizaje cooperativo en el aula. Mérida: Javier felipes. L.
12. GARRIGA, J. E. (2009). El aprendizaje cooperativo. Murcia.
13. GRAELLS, P. M. (2011). Os docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación.
14. HERNÁNDEZ, I. E. (2011). El compromiso ético del docente. Revista iberoamericana de educación, México.
15. ISASI, A. E. (26 de junio de 2010). Gestiopolis. Recuperado el 1 de octubre de 2015, de gestiopolis : <http://www.gestiopolis.com/rol-del-docente-en-la-integracion-escuela-comunidad/>
16. JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T., & HOLUBEC, E. J. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos aires: Paidós saicf.
17. JOHNSON, D. W. (1999). Aprender juntos o solos. Buenos aires: aique s. A.
18. LABORATORIO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA; cooperativa de enseñanza José ramón otero. (2009). Qué – por qué – para qué - cómo aprendizaje cooperativo. Francisco Brizuela.
19. LOZANO, M. V. (18 de diciembre de 2012). Conectados. Recuperado el 15 de septiembre de 2015, de conectados: <http://blog.smconectados.com/2012/12/18/que-cualidades-debe-tener-un-buen-maestro/>

20. MASET, P. P. (noviembre de 2003). El aprendizaje cooperativo: algunas ideas prácticas. Recuperado el 15 de septiembre de 2015, de recursos enseñanza ciencias : http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/d.cooperativo/ac_algunasideas practicas_pujolas_21p.pdf
21. MIGUEL, F. G. (18 de noviembre de 2014). Educar con éxito. Recuperado el 15 de septiembre de 2015, de educar con éxito : <http://www.educarconexito.com/aprendizaje-cooperativo-agrupacion-roles-de-los-alumnos/>
22. MORONE, G. (2015). Sistema de biblioteca. Recuperado el 15 de septiembre de 2015, de sistema de biblioteca : http://biblioteca.ucv.cl/site/servicios/documentos/metodologias_investigacion.pdf
23. NAVA, M. (2011). Escuela superior de formación de maestro mariscal Andrés de santa cruz y Calahumana. Recuperado el 15 de agosto de 2015, de escuela superior de formación de maestro mariscal Andrés de santa cruz y Calahumana: <http://esfmascycalahumana.net/index.php?mod=galeria>
24. PÁGINA SIETE. (30 de agosto de 2015). ¿por qué en Bolivia no se evalúa la educación? ¿por qué en Bolivia no se evalúa la educación?
25. PÉREZ, J. (22 de octubre de 2011). Aprendizaje colaborativo. Recuperado el 15 de septiembre de 2015, de aprendizaje colaborativo: <http://aprendizajecolaborativogrupo10.blogspot.com/2011/10/el-papel-del-docente-en-el-aprendizaje.html>
26. POZO, R. M., LOZANO, P. F., González ballester, m., & juanas, á. D. (2011). El dominio de los contenidos escolares: competencia profesional y formación inicial de maestros. Madrid.
27. RIO, J. F. (junio de 2004). Researchgate. Recuperado el 9 de agosto de 2015, de researchgate: <http://www.researchgate.net/publication/236660009>

28. RODRÍGUEZ EBRARD, L. A. (2009). La planeación de clase: una habilidad docente que requiere de un marco teórico. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*.
29. ROMERO, R. (13 de noviembre de 2014). Organización de estados ibero americano. Recuperado el 15 de septiembre de 2015, de organización de estados ibero americano: <http://www.oei.es/equidad/rioseco3.pdf>
30. ROSELLÓ, R. Z. (2001). La aplicación de metodologías activas para la enseñanza de las ciencias jurídicas a estudiantes de primer curso. Malaga: pie.
31. SÁNCHEZ, I. C. (2012). Aprendizaje cooperativo y motivación. Navarra.
32. SANTOS-REGO, M. A. (2009). Aprendizaje cooperativo: práctica pedagógica para el desarrollo escolar y cultural. *Revista internacional de investigación en educación*.
33. SERNA, A. (2005). El método didáctico. Medellín.
34. UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA. (05 de mayo de 2008). Datateca unad. Recuperado el 15 de septiembre de 2015, de datateca unad: http://datateca.unad.edu.co/contenidos/204034/roles_en_el_trabajo_colaborativo.pdf

ANEXOS

ANEXO 1

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
VICERRECTORADO
CENTRO PSICOPEDAGÓGICO Y DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR
CEPIES.



PRE TEST Y POS TEST DE CONOCIMIENTOS DE ESTRATEGIAS APRENDIZAJE COOPERATIVO CON ESTUDIANTES DE QUINTO AÑO DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA

GRUPOS CONTROL Y EXPERIMENTAL

Estimado Estudiante:

La presente encuesta es parte de un trabajo de investigación que tiene por finalidad la obtención de información sobre los conocimientos que tiene sobre las estrategias de aprendizaje cooperativo. La misma es anónima: Por favor responda con sinceridad.

I. DATOS GENERALES

1. Edad:
2. Sexo: F M
3. Lugar donde realiza sus prácticas educativas.....
.....
4. Recibió capacitación en estrategias de aprendizaje cooperativo. SI () NO ()
Si recibió: Nombre la Institución o Instituciones que le dio la capacitación
.....
5. Para usted ¿Que es aprendizaje cooperativo?
 - a) Procedimientos de enseñanza que parten de la organización de la clase en pequeños grupos mixtos y heterogéneos donde los estudiantes trabajan conjuntamente de forma coordinada entre sí para resolver tareas académicas y profundizar en su propio aprendizaje.
 - b) Es una actividad de la clase en pequeños grupos mixtos donde los estudiantes realizan una parte del trabajo, para alcanzar un objetivo común
 - c) Ninguna de ambas

Instrucciones.

Lea cada una de las frases y selecciona **una** de las cinco alternativas, la que sea más apropiada para usted.

Escala de Respuestas

- Muy de acuerdo 1
- De acuerdo 2
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 3
- En desacuerdo 4
- Muy en desacuerdo 5

II CONTENIDO

1.	Considera que aprendizaje cooperativo es igual a trabajo en grupo	1	2	3	4	5
2.	Considera que al emplear estrategias aprendizaje cooperativo el docente cumple el rol de guía y orientador	1	2	3	4	5
3.	Considera que en el trabajo cooperativo se deben coordinan los esfuerzos y comparten los recursos	1	2	3	4	5
4.	Considera que en el aprendizaje cooperativo el docente debería conocer cómo organizar los grupos de trabajo.	1	2	3	4	5
5.	Considera que el número de participantes idóneo para trabajar en grupo es menor de seis	1	2	3	4	5
6.	Piensa que los grupos de trabajo de los estudiantes deberían ser heterogéneos	1	2	3	4	5
7.	Considera necesario que los estudiantes se conozcan entre sí	1	2	3	4	5

	antes de iniciar una situación de aprendizaje cooperativo.					
8.	Cree que la capacidad de resolver conflictos dentro del grupo es una garantía de la eficacia del trabajo del equipo.	1	2	3	4	5
9.	Considera que el aprendizaje cooperativo tiene consecuencias positivas sobre aspectos afectivos, motivacionales y sociales en los estudiantes.	1	2	3	4	5
10.	Consideras que en el aprendizaje cooperativo cada estudiante tiene un rol definido.	1	2	3	4	5

11. Subraye las estrategias de aprendizaje cooperativo que conozca:

- a) El Rompecabezas o Jigsaw
- b) Torneos juegos por equipos
- c) Grupos de investigación
- d) Tutoría entre iguales.
- e) No conozco ninguna

Gracias por su colaboración, su aportación es de gran relevancia para el estudio que se pretende realizar.

ANEXO 2

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
VICERRECTORADO
CENTRO PSICOPEDAGÓGICO Y DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR
CEPIES.



ENCUESTA DE APLICACIÓN ESTRATEGIAS APRENDIZAJE COOPERATIVO DIRIGIDO A DOCENTES GUIAS DE ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA.

Estimado docente:

La presente encuesta es parte de un trabajo de investigación que tiene por finalidad la obtención de información acerca del uso de estrategias de aprendizaje cooperativo. La misma es anónima: Por favor responda con sinceridad.

I. DATOS GENERALES

1. Edad del docente practicante: Sexo: F M
2. Centro de Educación Alternativa

.....

Instrucciones.

Lea cada una de las frases y selecciona **una** de las cinco alternativas, la que sea más apropiada para usted.

Escala de Respuestas

- Siempre 1
- La mayoría de las veces si 2
- Algunas veces sí, algunas veces no 3
- La mayoría de las veces no 4
- Nunca 5

II CONTENIDO

1.	El docente practicante aplico estrategias de aprendizaje cooperativo	1	2	3	4	5
2.	El docente practicante comunica los objetivos o metas del trabajo a realizar	1	2	3	4	5

3.	El docente practicante comunica las etapas de trabajo en clases	1	2	3	4	5
4.	El docente practicante comunica los estudiantes miembros del grupo que deben compartir por igual responsabilidades	1	2	3	4	5
5.	Cada estudiante tiene un rol definido y el desempeño es efectivo	1	2	3	4	5
6.	Los estudiantes demuestran habilidades de liderazgo	1	2	3	4	5
7.	Los estudiantes respetan los puntos de vista y opiniones de los demás	1	2	3	4	5
8.	Los miembros del equipo de trabajo buscan soluciones a los problemas.	1	2	3	4	5
9.	Los miembros de un grupo se aseguran de que todas las personas del grupo también realicen la tarea	1	2	3	4	5
10.	Los miembros del grupo, comparten los recursos, intercambian materiales e información.	1	2	3	4	5
11.	En los miembros del equipo existe un clima de responsabilidad, interés y respeto	1	2	3	4	5
12.	Los miembros del grupo proporcionan oportunidades de confianza en las otras personas.	1	2	3	4	5
13.	Los miembros del grupo proporcionan y resuelven los conflictos de forma constructiva.	1	2	3	4	5
14.	Existe un espacio de reflexión para valorar, en el grupo o con el conjunto de la clase	1	2	3	4	5

15.	Los equipos de trabajo cooperativo proporcionan trabajo de calidad.	1	2	3	4	5
-----	---	---	---	---	---	---

16. ¿Qué tipo de grupos conformo el docente practicante?

- a) Homogéneos
- b) Heterogéneos

17. ¿Qué tipo de estrategia de aprendizaje cooperativo utilizo el docente practicante?

El Rompecabezas o Jigsaw

Torneos juegos por equipos

Grupos de investigación

Tutoría entre iguales.

Ninguno

Gracias por su colaboración, su aportación es de gran relevancia para el estudio que se pretende realizar.

1.	Es responsable e y puntual en su práctica.	1	2	3	4	5
2.	Demuestra actitudes de compromiso y solidaridad	1	2	3	4	5
3.	Mantiene buenas relaciones interpersonales	1	2	3	4	5
4.	Se involucra en las actividades de la institución	1	2	3	4	5
5.	Promueve la práctica de valores	1	2	3	4	5
6.	Desarrolla elementos curriculares de la planificación	1	2	3	4	5
7.	Manejo conceptual de la terminología adecuada a la especialidad.	1	2	3	4	5
8.	Conoce a profundidad el tema	1	2	3	4	5
9.	Contextualiza los conocimientos universales a los de su entorno	1	2	3	4	5
10.	Aplica correctamente las orientaciones estrategias metodológicas.	1	2	3	4	5
11.	Utiliza material educativo acorde al tema.	1	2	3	4	5
12.	Desarrolla la clase en un ambiente cooperativo.	1	2	3	4	5
13.	Demuestra innovación en sus actividades.	1	2	3	4	5
14.	Emplea criterios de evaluación de acuerdo a los objetivos señalados en clases.	1	2	3	4	5
15.	Realiza la retroalimentación al finalizar la clase	1	2	3	4	5

16. Respecto a la habilidad general para la enseñar es:

- a) Excelente
- b) Muy bueno
- c) Bueno
- d) Regular
- e) Deficiente

Gracias por su colaboración, su aportación es de gran relevancia para el estudio que se pretende realizar.

ANEXO 4

PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE DESEMPEÑO DOCENTE MEDIANTE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

Objetivo.

Fortalecer el desempeño de los docentes mediante estrategias de aprendizaje cooperativo, para que exista una adecuada estructuración y guía del aprendizaje por medio de las técnicas cooperativas.

N°	TEMA	RECURSOS	FECHA DE EJECUCIÓN	HORA	RESPONSABLE
1.	Aprendizaje cooperativo	Hojas de papel bond, marcadores, data show, laptop	19/09/2015	8:30 – 12:00	Tesista
2.	Criterios básicos cooperativos	Hojas de papel bond, marcadores,	21/09/2015	8:30 – 12:00	Tesista
3.	Rol del docente en el aprendizaje cooperativo	Hojas de papel bond, marcadores, data show, laptop	23/09/2015	8:30 – 12:00	Tesista
4.	Formación de los equipos en el aula	Hojas de papel bond, marcadores, data show, laptop	25/09/2015	8:30 – 12:00	Tesista
5.	Diferentes roles de los estudiantes en el aula	Hojas de papel bond, marcadores, tijeras, masquin,	28/09/2015	8:30 – 12:00	Tesista

6.	Estrategias de aprendizaje cooperativo	Hojas de papel bond, marcadores, data show, laptop	30/09/2015	8:30 – 12:00	Tesista
7.	Estrategias del rompecabezas o Jigsaw	Hojas de papel bond de colores, papel resma, tijeras, marcadores y masquin	2/10/2015	8:30 – 12:00	Tesista
8.	Estrategia torneos juegos por equipos	Hojas de papel bond de colores, papel resma, tijeras, marcadores y masquin	5/10/2015	8:30 – 12:00	Tesista
9.	Estrategias de grupos de investigación	Hojas de papel bond, marcadores, data show, laptop	7/10/2015	8:30 – 12:00	Tesista
10.	Estrategias de tutoría entre iguales.	Hojas de papel bond de colores, papel resma, tijeras, marcadores y masquin	9/10/2015	8:30 – 12:00	Tesista
11.	Elementos que el docente debe tener en cuenta en el método Cooperativo.	Hojas de papel bond de colores, papel resma, tijeras, marcadores y masquin	10/10/2015	8:30 – 12:00	Tesista

ANEXO 5

SOLICITUDES DE AUTORIZACIÓN PARA REALIZAR EL TRABAJO DE CAMPO.

La Paz, 16 de septiembre de 2015

Señor:
Lic. Msc. Edy Lupa Juárez
DIRECTOR GENERAL ESFM
MCAL. ANDRÉS DE SANTA CRUZ Y CALAHUMANA

Presente.



Ref. SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN PARA REALIZAR TRABAJO DE CAMPO

De mi mayor consideración:

A tiempo de saludarle muy cordialmente y desearle éxito en las funciones que desarrolla de manera tan acertada a favor de la sociedad, quiero informarle que soy ex estudiante de la institución, actualmente maestrante que cursa el Módulo de Taller de Tesis II (Módulo XIX) de la Maestría en Psicopedagogía y Educación Superior (Versión XXI), con la Tesis titulada "ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO Y DESEMPEÑO DOCENTE" EN LA CARRERA DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA DE LA ESCUELA SUPERIOR DE FORMACIÓN DE MAESTROS MCAL. ANDRÉS DE SANTA CRUZ Y CALAHUMANA, es por esta razón que solicito a su autoridad me conceda autorización para realizar el trabajo de campo en la Unidad Académica Avelino Sifiani de la comunidad de Corpa, puesto que esta unidad cuenta con la Carrera de educación alternativa y la documentación que se produzca en la presente investigación sera en beneficio de la carrera de educación alternativa de la institución.

Sin otro particular y en espera de su gentil aceptación me despido con las consideraciones del caso.

Saludos cordiales.


Lic. Ximera Aguirre Calamani
MAESTRANTE
PSICOPEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN SUPERIOR
(Versión XXI)

ANEXO 6

ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA



ANEXO 7

ESTUDIANTES DE GRUPO EXPERIMENTAL



ANEXO 8

FORTALECIMIENTO DEL DESEMPEÑO DOCENTE CON ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO



ANEXO 9

ESTUDIANTES APLICANDO LA ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE COOPERATIVO



ANEXO 10

**ESCUELA SUPERIOR DE FORMACIÓN DE MAESTROS MARISCAL
ANDRÉS DE SANTA CRUZ Y CALAHUMANA.**



UNIDAD ACADÉMICA CORPA

