



Revista de Pedagogía

Revista de Pedagogía
Universidad Central de Venezuela
revped@ucv.ve
ISSN (Versión impresa): 0798-9792
VENEZUELA

2007

Marianela Denegri Coria / Carolina Opazo Pino / Gustavo Martínez Toro
APRENDIZAJE COOPERATIVO Y DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO EN ESTUDIANTES
CHILENOS

Revista de Pedagogía, enero-abril, año/vol. 28, número 081
Universidad Central de Venezuela
Caracas, Venezuela
pp. 13-41

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Universidad Autónoma del Estado de México

<http://redalyc.uaemex.mx>



**Aprendizaje cooperativo y desarrollo
del autoconcepto en estudiantes chilenos¹**
*Cooperative learning and the development
of Self-concept in Chilean students*

Marianela DENEGRI CORIA²

Carolina OPAZO PINO³

Gustavo MARTÍNEZ TORO⁴

Universidad de La Frontera

Temuco, Chile

mdenegri@ufro.cl

Recibido: 22-11-2006

Aprobado: 29-03-2007

¹ El soporte conceptual de este trabajo es aportado por el Proyecto N° 1060303, financiado por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Chile (FONDECYT).

² Profesora Asociada, se desempeña a dedicación exclusiva en la Universidad de la Frontera, Temuco, Chile, desde el año 1983 a la fecha. Ha liderado proyectos nacionales financiados por la Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología y participado en proyectos de la propia universidad. Actualmente es Directora del Programa de Magíster en Desarrollo Humano a escala Local y Regional, Instituto de Desarrollo Local y Regional. Es Directora de Investigación y Postgrado del Instituto de Desarrollo Local y Regional, Universidad de la Frontera, y Secretaria Académica del Departamento de Psicología de esa universidad.

³ Licenciada en Psicología. Correo electrónico: educade@surnet.cl

⁴ Consultor Educativo. Correo electrónico: gusfermar@gmail.com

RESUMEN

Este estudio de tipo cuasi experimental tuvo como objetivos: a) determinar el efecto de la metodología de trabajo cooperativo sobre el autoconcepto de alumnos adolescentes; b) determinar si dicho efecto se constituye en un aumento del autoconcepto; y c) conocer la percepción que sobre el trabajo cooperativo tienen profesores y alumnos que desarrollan trabajo cooperativo de manera regular. Se utilizó un diseño cuasi experimental con grupo control y mediciones antes-después. La muestra total, seleccionada intencionalmente, fue constituida por 181 estudiantes de primer año de Educación Secundaria Técnico-Profesional, con edades comprendidas entre 14 y 18 años, de nivel socioeconómico bajo y mayoritariamente de procedencia étnica mapuche, quedando distribuida en un grupo control y un grupo experimental constituido. El criterio de selección del grupo experimental, compuesto por 90 estudiantes, era que todos sus docentes debían haber participado, durante el año previo al desarrollo del estudio, en un proceso sistemático de capacitación en el uso de metodologías de trabajo cooperativo, y que éstas fueran utilizadas como principal estrategia de organización pedagógica. El grupo control, constituido por 91 estudiantes, presentaba similares características sociodemográficas, y difería del experimental en que sus docentes no habían recibido ningún entrenamiento en el uso de trabajo cooperativo, y no registraban su uso sistemático en las planificaciones pedagógicas. Se administró la escala de Autoconcepto de Tennessee en dos ocasiones, distanciadas por un lapso de 10 meses. Los resultados señalan que el trabajo cooperativo tiene efecto sobre el autoconcepto general y, específicamente sobre el autoconcepto físico, personal, familiar y social, no así sobre el autoconcepto moral-ético. Profesores y alumnos señalan que el uso de aprendizaje cooperativo reporta beneficios para la acción pedagógica en general y para la interacción de los alumnos. Se concluye que el trabajo cooperativo permite el aprendizaje de competencias sociales y cognitivas y potencia un autoconcepto positivo en los estudiantes.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo, autoconcepto, relación profesor-alumno, educación chilena.

ABSTRACT

This quasi-experimental study aims to (a) determine the effect of cooperative work methodology on the self-concept of adolescent students; (b) determine if such an effect leads to an increase in self-concept and (c) know how both teachers and students who regularly employ the technique, view cooperative work. A quasi-experimental design with a control group and pre-/post measurements was used. The total sample, intentionally selected, was made up of n=181 first year Technical-Professional Secondary Education students, whose ages ranged between 14 and 18, all from low socio-economic backgrounds and mainly coming from Mapuche ethnic origins, these students being divided into the control and the experimental groups. The criteria for selection in the experimental group, made up of n=90 students, was that all its teachers had participated during the year previous to the study, in a systematic training process in the use of cooperative work methodologies and that these were used as the main strategy of educational organization. The control group, made up of n=91 students, shared similar socio-demographic characteristics with the other group, but differed in the fact that its teachers had not received any training in the use of cooperative work and therefore did not make use of this methodology in their class planning. The Tennessee self-concept scale was administered on two occasions, with a gap of ten months between the two. The results show that cooperative work has an effect on the general self-concept and specifically on physical, personal, family and social aspects, rather than the moral-ethical side of the concept. Teachers and students indicated that the use of cooperative learning was beneficial to the educational process in general and for the interaction between students. It is concluded that cooperative work allows the learning of social and cognitive skills and promotes a positive self-concept in the students.

Key words: cooperative learning, self-concept, teacher-student relations, Chilean education.

1. ANTECEDENTES

El «concepto de sí mismo» se refiere a las cogniciones que el individuo tiene conscientemente de sí mismo, incluyendo todos los atributos, rasgos y características de personalidad que estructuran y se integran en lo que el sujeto concibe como su yo. De este modo, se consideran como equivalentes el «concepto de sí mismo» y la «auto imagen». Así, el autoconcepto es una estructura cognoscitiva (creencia acerca de lo que la persona es), mientras que la autoestima es una reacción afectiva (la evaluación de lo que el individuo es) (Haeussler y Milicic, 1994; Lelievre *et al.*, 1995; Álvarez y Del Río, 1996). El autoconcepto es aprendido y se va configurando a través de las distintas etapas de la vida. Los comienzos de este aprendizaje tienen lugar en la primera infancia, cuando los niños comienzan a relacionarse gradualmente con personas significativas, conformándose a partir de estas relaciones la matriz en la cual toma lugar el percibirse a sí mismo como ente independiente (Arancibia *et al.*, 1990; Montero, 1991).

Gurney (1988, en Haeussler y Milicic, 1994) postula la existencia de tres etapas en la formación del autoconcepto. La primera es la etapa Existencial o del Sí Mismo Primitivo, que abarca desde el nacimiento hasta los dos años, y en la que el niño va desarrollándose hasta percibirse a sí mismo como una realidad distinta de los demás. La segunda etapa corresponde a la del Sí Mismo Exterior y va desde los dos hasta los doce años, abarcando la edad pre-escolar y escolar. Es la etapa más abierta a la entrada de información y, en este sentido, es crucial el impacto del éxito y el fracaso, así como la relación con los adultos significativos. Así, en la edad escolar el autoconcepto tiene un carácter «ingenuo», es decir, la forma en que el niño se ve a sí mismo depende casi totalmente de lo que los otros perciben y le comunican. Una de las figuras más relevantes en esta etapa es la del profesor, quien influye en la imagen que el alumno tiene de sí mismo como estudiante, fundamentalmente debido a la extensa cantidad de tiempo que interactúa con los alumnos y la importancia que tiene para los niños por el rol que cumple (Arancibia *et al.*, 1990).

En la tercera etapa, denominada del Sí Mismo Interior, el adolescente busca describirse en términos de identidad, haciéndose esta etapa cada vez

más diferenciada y menos global. Si bien gran parte del sustrato de su autoconcepto ya se encuentra construida, esta es la etapa crucial para definirse en términos de autovaloración social (Haeussler y Milicic, 1994). De este modo, el conjunto de interacciones sociales vivenciadas por el adolescente van a definir gran parte de sus vivencias de éxito y fracaso y, por tanto, van a reforzar o introducir cambios en su autoconcepto. Es esperable, por tanto, que dada la gran cantidad de tiempo que permanece en el sistema escolar, serán las interacciones sociales que viva en la escuela las que jueguen también el rol más relevante en esta construcción (Denegri, 1999).

La importancia de la interacción en el aprendizaje ha sido puesta de relieve por autores como Vygotsky (citado por Doolittle, 1995) y Piaget (1976), quienes han promovido un tipo de enseñanza activa y comprometida, al plantear que las funciones psicológicas que caracterizan al ser humano y, por ende, el desarrollo del pensamiento, surgen o son estimuladas más efectivamente en un contexto de interacción y cooperación social, dentro del cual cobran especial relevancia las experiencias de aprendizaje cooperativo a las que puedan acceder los estudiantes (Lucini, 1999). El aprendizaje cooperativo, denominado también trabajo en grupos cooperativos, es una forma distintiva de trabajo grupal que se caracteriza porque los grupos abordan la resolución de una misma tarea o problema trabajando en conjunto. Esta tarea es abordada por compañeros que se encuentran en un nivel similar de conocimiento o discretamente diferente y, debido a la acción conjunta, los resultados logrados son distintos a los que se lograrían si cada uno de sus miembros trabajara individualmente. Es por esto que en el trabajo cooperativo el aporte de cada uno de sus miembros es relevante (Denegri, 1999; Coll *et al.*, 1993; Lynch, 1991). Así, el aprendizaje cooperativo provee a los estudiantes de una atmósfera de comunicación donde pueden expresarse libremente y favorece los procesos de tutoría y ayuda al interior del grupo (Gupta, 2004), además de que facilita a los profesores el tránsito desde el rol de transmisor de conocimientos al de mediador (Vermette, 1995).

Johnson y Johnson (1999), en un meta-análisis de 375 estudios experimentales que compararon el uso de la cooperación con el trabajo individual competitivo en el ámbito escolar, concluyen que los resultados de dichas

investigaciones señalan su impacto en tres grandes áreas: esfuerzo al logro, relaciones interpersonales positivas y salud mental. En relación al esfuerzo al logro se comprueba que con grupos cooperativos los miembros se influyen el aprendizaje unos a otros, y que el logro es significativamente más alto en las condiciones cooperativas que en las individuales. En cuanto a las relaciones interpersonales positivas, los resultados de las investigaciones muestran que trabajando de manera cooperativa se crean mayores relaciones positivas entre los estudiantes que en forma competitiva o individual, visiones realistas de los otros y alta autoestima, éxito, productividad y expectativas de una interacción futura productiva. Finalmente, en relación a la salud mental, los resultados muestran que las actitudes cooperativas correlacionan en forma significativa con diversos índices de salud mental tales como: madurez emocional, buen ajuste social de las relaciones, fuerte identidad personal, habilidad para rendir ante la adversidad, competencias sociales, confianza básica y optimismo hacia las demás personas.

Gupta (2004), por su parte, comprueba que el aprendizaje cooperativo promueve en los estudiantes un mayor aprovechamiento del tiempo de aprendizaje, mejora la comunicación y la capacidad de resolución de problemas. Al mismo tiempo, y coincidiendo con los resultados de otros estudios (Kogut, 1997; Boud *et al*, 1999; Kauffman *et al*, 2000; Li, 2001), señala que un factor crítico en el éxito del aprendizaje cooperativo está en el soporte que el profesor brinda a su desarrollo, el cual debe expresarse en un seguimiento constante, la comunicación clara de las tareas, la guía para enfrentar las dificultades y la promoción de un sistema de autoevaluación.

Como puede desprenderse de la revisión precedente, hay estudios que señalan las variables que inciden en el desarrollo del autoconcepto, mientras que otros se orientan a describir las ventajas de la aplicación del trabajo cooperativo en el proceso de aprendizaje y cómo éste podría incidir en el desarrollo general del estudiante, una de cuyas dimensiones sería la de autoconcepto. Sin embargo, son muy escasos los estudios que relacionan explícitamente las variables autoconcepto y trabajo cooperativo, por lo que en el presente trabajo interesaba responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué efecto tiene el uso de trabajo cooperativo en el auto-concepto de los

adolescentes cuyos profesores incorporan de manera sistemática esta metodología en el tratamiento de los contenidos curriculares?

De acuerdo con lo señalado, esta investigación tuvo como objetivos:

1. Determinar el efecto de la metodología de trabajo cooperativo sobre el autoconcepto de alumnos de primer año de Educación Secundaria Técnico-Profesional.
2. Determinar si dicho efecto se constituye en un aumento del autoconcepto.
3. Conocer la percepción sobre el trabajo cooperativo que tienen profesores y alumnos que participan de manera regular en este tipo de experiencia pedagógica.

2. HIPÓTESIS

General:

H1: La aplicación de trabajo cooperativo tiene efectos sobre el autoconcepto de estudiantes de primer año de enseñanza media técnico-profesional.

Específicas:

h1: La aplicación de técnicas de trabajo cooperativo por parte de los profesores con sus alumnos aumenta el Autoconcepto General expresado en el Puntaje Positivo Total.

h2: La aplicación de técnicas de trabajo cooperativo por parte de los profesores con sus alumnos aumenta el autoconcepto físico en sus alumnos.

h3: La aplicación de técnicas de trabajo cooperativo por parte de los profesores con sus alumnos aumenta el autoconcepto moral-ético en sus alumnos.

h4: La aplicación de técnicas de trabajo cooperativo por parte de los profesores con sus alumnos aumenta el autoconcepto personal en sus alumnos.

h5: La aplicación de técnicas de trabajo cooperativo por parte de los profesores con sus alumnos aumenta el autoconcepto familiar en sus alumnos.

h6: La aplicación de técnicas de trabajo cooperativo por parte de los profesores con sus alumnos aumenta el Autoconcepto Social en sus alumnos.

3. MÉTODO

Participantes:

La población de la cual se extrajo la muestra estuvo conformada por estudiantes regulares de Educación Secundaria de liceos Técnico-Profesionales de la región de la Araucanía, Chile. Se consideró como unidad de estudio a dos grupos de escolares y sus profesores, todos pertenecientes a dos liceos de la modalidad Técnico-Profesional Comercial, ubicados en la novena región de la Araucanía y cuyo sostenedor era la misma corporación de educación. La muestra, de tipo intencionado, quedó constituida por los 181 alumnos que cursaban Primer Año de Educación Secundaria en ambos liceos. Todos los estudiantes tenían edades entre 14 y 18 años, pertenecían al nivel socioeconómico bajo y eran en más de setenta por ciento de procedencia rural y de ascendencia étnica mapuche.

Esta muestra fue dividida en dos grupos: Grupo A Experimental, compuesto por 90 estudiantes pertenecientes a los cursos Primero A, B y C del Liceo Comercial Imperial, y Grupo B Control, compuesto por 91 estudiantes pertenecientes a los cursos Primero A, B y C del Liceo Comercial Carahue. Ambos liceos presentan características similares en cuanto a clasificación socioeconómica del Ministerio de Educación, territorio escolar al que pertenecen, modalidad de financiamiento y cantidad de matrícula atendida. El criterio de selección del grupo experimental fue que todos sus docentes debían haber participado, durante el año previo al desarrollo del estudio, en un proceso sistemático de capacitación en el uso de metodologías pedagógicas de trabajo cooperativo y que en los cursos seleccionados estas fueran utilizadas como principal estrategia de organización pedagógica. El grupo control presentaba similares características sociodemográficas y difería del grupo experimental

en que sus docentes no habían recibido ningún entrenamiento en el uso de trabajo cooperativo y no registraban su uso sistemático en sus planificaciones pedagógicas.

Diseño:

El diseño de este estudio fue cuasi experimental, preprueba y postprueba con grupo control.

G ₁	O ₁	X	O ₃
G ₂	O ₂	—	O ₄

Instrumentos y técnicas de recolección de datos:

Como instrumentos fueron utilizados:

- a) Escala de Autoconcepto de Tennessee (TSCS).

La TSCS fue creada originalmente en 1965 por William H. Fitts y adaptada con normas para la población adolescente de la región, diferenciadas según establecimientos de tipo científico-humanista y técnico-profesional por Atallat (1990). Estas normas están construidas en puntaje T, que indica el puntaje de cada sujeto en una puntuación tipificada, y en puntaje percentil, que permite la obtención del porcentaje de alumnos que queda bajo dicho puntaje. La escala total presenta adecuados índices de confiabilidad (0,64 con $p < 0,001$ ((r de Pearson), validez concurrente (0,75 con $p < 0,001$) y validez divergente (un $r = -0,56$ con $p < 0,001$)⁵. La escala corresponde a un cuestionario de comportamiento típico, de aplicación colectiva e individual, que consta de cien ítems enunciados de manera descriptiva, noventa de los cuales corresponden a ítems directos e indirectos. Los

⁵ Se calculó la validez concurrente de la TSCS correlacionando los puntajes totales de la escala con los proporcionados por el SEI (Inventario de Autoestima de Coopersmith) y la escala N del EPQ-J. La validez divergente se calculó mediante la correlación de los puntajes totales de la TSCS con la escala N del EPQ-J.

diez restantes comprenden la subescala de autocrítica, tomada de la escala L del MMPI (Fitts, Robinson y Shaver, en Atallat, 1990).

El cuestionario está estructurado en formato de respuesta tipo Lickert con cinco opciones, con un rango de cinco puntos que va desde Muy de Acuerdo hasta Muy en Desacuerdo y está destinado a medir el autoconcepto en cinco dimensiones: Yo Físico, Yo Moral-Ético, Yo Personal, Yo Familiar y Yo Social. El puntaje más importante de la TSCS es el PPT, puesto que refleja el nivel global de autoconcepto.

b) Cuestionario de Uso de Metodología de Trabajo Cooperativo para Profesores

El cuestionario (ver Anexo 1) fue creado por los investigadores a partir de la revisión teórica realizada. Consta de dos ítemes de respuesta cerrada y seis ítemes de respuesta abierta. Entrega resultados cuantitativos en términos de frecuencia de utilización de la metodología y preferencia por alguna técnica en particular. Además, requiere de los profesores la descripción del uso dado a cada técnica utilizada, su percepción de los resultados obtenidos, las principales dificultades encontradas en la aplicación y los beneficios al utilizar la metodología.

c) Grupo Focal de Metodologías de Trabajo Cooperativo para Estudiantes

Se realizaron dos grupos focales con estudiantes del Grupo Experimental para contrastar los resultados sobre la frecuencia de uso de las técnicas, obtenidos en el cuestionario para profesores, a través de la consulta por la frecuencia de participación de los alumnos en alguna técnica en la totalidad de subsectores. A la vez, se intentaba conocer las percepciones de los estudiantes respecto de su trabajo al participar en grupos cooperativos.

d) Pauta de Observación de Clases

Se focaliza en el grado y forma de utilización de técnicas específicas en la acción pedagógica y en la actitud y respuesta de los estudiantes

hacia éstas, vale decir, en la interacción profesor-alumno, aspectos que han sido objetivados a través de los criterios que evalúan la Conducta del Profesor y describen cualitativamente la Conducta de los Alumnos. Fue validada por Denegri (2004) y presenta adecuadas propiedades métricas (Ver Anexo 2). Con ella se observó el estilo de interacción pedagógica en el grupo control, tanto al inicio como al final de la investigación.

Procedimiento:

En una primera etapa se formalizó el contacto con los establecimientos mediante una carta, en la que se solicitó su colaboración, señalando el objetivo de la investigación, el instrumento a aplicar y forma y momento en que la aplicación se realizaría. Además, se detallaron las actividades de seguimiento que se realizarían con los profesores de los cursos que constituyeron el grupo experimental.

Descripción del tratamiento experimental

Pretest: Una vez seleccionados los grupos y formalizado el compromiso de trabajo en ambos establecimientos, se procedió a realizar las observaciones de aula en los profesores correspondientes al grupo control, con el objeto de verificar qué tipo de metodologías utilizaban con sus alumnos. Realizadas las observaciones de aula, se organizó la información según criterios previamente establecidos y se tabuló la información, obteniendo resultados cualitativos sobre el manejo de la metodología en estudio para el conjunto de profesores. Se revisaron además los contenidos curriculares correspondientes al nivel de los alumnos, con el propósito de constatar la equivalencia de contenidos y exigencias curriculares entre ambos grupos. Posteriormente se procedió a aplicar la TSCS tanto al grupo control como al grupo experimental. La aplicación fue llevada a cabo por los investigadores y se realizó en salas de los respectivos establecimientos educacionales y las instrucciones proporcionadas se ciñeron a una consigna estándar para ambos grupos. Luego de la aplicación de los

cuestionarios, cada uno de ellos fue puntuado, obteniendo puntajes para las cinco subescalas más la escala de autocrítica y un puntaje positivo total (PPT).

Tratamiento experimental: Como actividades de esta segunda etapa, las investigadoras realizaron reuniones con frecuencia bimensual con los profesores y alumnos del grupo experimental, en las cuales se evaluó la puesta en práctica de las técnicas de trabajo cooperativo en relación con los contenidos abordados en las distintas actividades curriculares y se revisaron las planificaciones de trabajo de aula realizadas por cada docente para constatar la presencia explícita de uso de metodologías cooperativas. Durante este proceso se aplicó además el cuestionario sobre trabajo cooperativo a los profesores y se realizaron los dos grupos focales con alumnos. Se realizaron además dos reuniones con los profesores del grupo control, una cada semestre, cuyo objetivo era indagar acerca del desarrollo de sus contenidos curriculares y el tipo de metodologías empleadas durante el desarrollo del año lectivo. Estas reuniones fueron presentadas a los docentes como parte de un estudio acerca del uso de estrategias pedagógicas en Educación Técnica.

Posttest: En una tercera etapa, transcurrido un lapso de diez meses desde la primera aplicación del TSCS, se realizó la segunda medición en ambos grupos y se volvió a observar la interacción pedagógica en el grupo control.

4. RESULTADOS

4.1. Autoconcepto

Como puede observarse en la Tabla N° 1, los resultados de la prueba de Fisher, los promedios de la TSCS para ambos grupos en la preprueba fueron homogéneos ($p > ,05$) tanto en las distintas subescalas, con excepción de la subescala Autocrítica $p = ,047$, como en el PPT. Los valores de la prueba t para igualdad de medias ($\alpha = ,05$) señalaron que no habría diferencia en las subescalas y en el PPT para ambos grupos en la primera medición ($p > ,05$).

Los promedios obtenidos en el PPT fueron $M = 338,097$ para el grupo experimental y $M = 336,46$ para el grupo control, con una desviación típica de 24,19 y 24,09 respectivamente, como puede observarse en la Tabla N° 2.

TABLA N° 1
VALORES F Y t DE AUTOCONCEPTO EN LOS GRUPOS EXPERIMENTAL
Y CONTROL PARA LA PREPRUEBA

Subescala	Varianza	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba t para muestras independientes				Prueba t para muestras independientes		
		F	p	t	gl.	p (bilateral)	Diferencias de medias	Error típico de la diferencia	Intervalo de confianza	
									Inferior	Superior
Físico	Se han asumido varianzas iguales	,434	,511	1,802	189	,073	1,8998	1,0544	— -,1802	3,9798
Moral ético	Se han asumido varianzas iguales	,237	,627	— 1,351	189	,178	-1,2030	,8905	— 2,9596	,5536
Personal	Se han asumido varianzas iguales	3,667	,057	-,214	189	,831	-,2254	1,0538	— 2,3041	1,8532
Familiar	Se han asumido varianzas iguales	,352	,553	-,043	189	,966	— 4,3917e-02	1,0171	— 2,0502	1,9624
Social	Se han asumido varianzas iguales	,735	,392	,028	189	,978	2,734e-02	,9904	-1,9263	1,9810
Autocrítica	Se han asumido varianzas iguales	3,984	,047	1,584	189	,115	1,1558	,7297	— ,2836	2,5952
PPT	Se han asumido varianzas iguales	,009	,926	,467	189	,641	1,6332	3,4959	3,4959	8,5293
Puntaje t	Se han asumido varianzas iguales	,021	,886	,548	189	,584	,6219	1,1347	1,1347	2,8601

TABLA N° 2
MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DE AUTOCONCEPTO POR SUBESCALAS PARA GRUPOS
EXPERIMENTAL Y CONTROL EN LA PREPRUEBA

Subescala	Grupo	n	Media	Desviación típica	Error típico de la media
Físico	Experimental	90	62,0109	7,3207	0 ,7632
	Control	91	60,1111	7,2448	0 ,7281
Moral-ético	Experimental	90	56,2717	6,3904	0 ,6662
	Control	91	57,4747	5,9167	0 ,5956
Personal	Experimental	90	61,0978	8,0179	0 ,8359
	Control	91	61,3232	6,5135	0,6546
Familiar	Experimental	90	61,5657	6,8460	0 ,7137
	Control	91	61,5217	7,1844	0 ,7221
Social	Experimental	90	60,8152	6,5060	0 ,6783
	Control	91	60,7879	7,1347	0 ,7171
Autocrítica	Experimental	90	36,4891	4,4684	0,4659
	Control	91	35,3333	5,5162	0 ,5544
PPT	Experimental	90	338,0978	24,1929	2,5223
	Control	91	336,4646	24,0931	2,4214
Puntaje t	Experimental	90	560303	7,8214	0 ,8154
	Control	91	56,6522	7,8486	0,7888

Para la segunda medición, los promedios de Autoconcepto obtenidos en ambos grupos fueron de $M= 341,21$ con $D.T.= 28,69$ para el grupo experimental y $M= 328$ con $D.T.= 24,35$ para el grupo control. F demostró homogeneidad de varianzas en todas las subescalas y PPT para ambos grupos ($p > ,05$). Al hacer una comparación intergrupos, se obtiene que hay una diferencia significativa entre los promedios de los puntajes para las distintas subescalas ($a = ,05$) y entre los promedios de PPT para ambos grupos ($p = ,001$) (ver Tabla N° 3), a excepción de autoconcepto Moral-Ético, con $p = ,24$

TABLA N° 3
VALORES F Y t DE AUTOCONCEPTO EN LOS GRUPOS EXPERIMENTAL
Y CONTROL PARA LA POSTPRUEBA

Subescala	Varianza	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba t para muestras independientes				Prueba t para muestras independientes		
		F	p	t	gl.	p (bilateral)	Diferencias de medias	Error típico de la diferencia	Intervalo de confianza	
									Inferior	Superior
Físico	Se han asumido Varianzas iguales	1,106	,294	2,782	179	,006	2,9485	1,0598	0,8573	5,0397
Moral ético	Se han asumido Varianzas iguales	,027	,869	-1,172	179	,243	-1,1470	0,9783	-3,0774	0,7834
Personal	Se han asumido varianzas iguales	1,484	,225	2,429	179	,016	2,6375	1,0859	0,4947	4,7802
Familiar	Se han asumido varianzas iguales	3,560	,061	2,230	179	,027	2,3845	1,0695	0,2740	4,4950
Social	Se han asumido varianzas iguales	,377	,540	3,016	179	,003	3,1231	1,0356	1,0795	5,1667
Autocrítica	Se han asumido varianzas iguales	2,273	,133	3,932	179	,000	2,6634	0,6773	1,3268	4,0000
PPT	Se han asumido varianzas iguales	1,094	,297	3,340	179	,001	13,2198	3,9578	5,4099	21,0297
Puntaje t	Se han asumido varianzas iguales	1,080	,300	3,308	179	,001	4,2706	1,2911	1,7228	6,8184

A partir de los resultados se aceptan las hipótesis 1, 2, 4, 5 y 6 y se rechaza la hipótesis 3.

Respecto de las calificaciones, los promedios y desviación típica para el grupo experimental y control fueron $M= 5,19$ y $D.T.= ,50$ y $M= 5,14$ y $D.T.= ,52$ respectivamente, como se refleja en la Tabla N° 4.

TABLA N° 4
MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DE AUTOCONCEPTO POR SUBESCALAS PARA GRUPOS
EXPERIMENTAL Y CONTROL EN LA POSTPRUEBA

Subescala	Grupo	n	Media	Desviación típica	Error típico de la media
Físico	Experimental	91	61,6374	7,7696	0,8145
	Control	90	58,6889	6,4156	0,6763
Moral-ético	Experimental	91	57,2308	6,6901	0,7013
	Control	90	58,3778	6,4679	0,6818
Personal	Experimental	91	62,6264	7,8834	0,8264
	Control	90	59,9889	6,6679	0,7029
Familiar	Experimental	91	62,3956	7,9245	0,8307
	Control	90	60,0111	6,3715	0,6716
Social	Experimental	91	61,9231	7,3246	0,7678
	Control	90	58,8000	6,5843	0,6940
Autocrítica	Experimental	91	35,2967	4,7854	0,5016
	Control	90	32,6333	4,3121	0,4545
PPT	Experimental	91	341,12198	28,6925	3,0078
	Control	90	328,0000	24,3514	2,5669
Puntaje t	Experimental	91	57,6484	9,3754	0,9828
	Control	90	53,3778	7,9260	0,8355

4.2. Observación de Metodología docente en grupo control

Para facilitar la presentación, se expone el conjunto de resultados obtenidos en la primera y segunda observación. En el 67% de las clases observadas no se utilizó trabajo cooperativo, optando los profesores por otras metodologías de trabajo que incluían clase expositiva frontal, trabajo por parejas o trabajo grupal tradicional. La explicitación de objetivos de la clase y evaluación de conocimientos previos se realizó sólo en el 33% de los casos, en los que se dirigió a los alumnos preguntas específicas o abiertas sobre ciertos contenidos

a tratar. En los demás casos no se evaluaron conocimientos previos antes de la entrega de contenidos ni se especificaron los objetivos de la actividad pedagógica. La mayoría de los profesores (83%) no entregó guías de trabajo, proporcionando a los alumnos instrucciones en forma verbal o en pizarra.

Con respecto a los alumnos, en ninguno de los cursos observados del grupo control se apreció el uso de tutoría espontánea entre estudiantes. También se observó escasa organización espontánea (33%) de los alumnos para realizar las tareas, ya fueran grupales o individuales las actividades, siendo necesario que el profesor les señalara la forma de organizarse. Si bien los alumnos pidieron ayuda al profesor, realizando alto número de consultas, un alto porcentaje de ellos (83%) no realizó críticas o sugerencias a lo planteado por otros compañeros durante la clase. No se observó en ningún caso el uso de autoevaluación en los alumnos.

En resumen, las clases observadas en el grupo control, se caracterizaron en su mayoría por la utilización de una metodología propia del modelo instruccional tradicional, con un alto énfasis en el rol del profesor como organizador y controlador del escenario pedagógico y con escasa participación de los alumnos, no observándose diferencias significativas entre la observación inicial y final.

4.3. Trabajo cooperativo en el grupo experimental

a) Profesores

Con relación a la descripción realizada por los profesores sobre el uso de las distintas técnicas englobadas en el trabajo cooperativo, un 66% de los encuestados señaló que la constitución de los grupos se realizaba por los alumnos según el criterio de afinidad con otros compañeros, afirmando que: «Los grupos se han organizado de acuerdo con sus afinidades, amistad», «El grupo curso se divide en 15 ó 16 subgrupos de 4 ó 5 integrantes por afinidad». En cuanto a la organización de los grupos de trabajo, 66% indicó estimular al interior de éstos la elección, por los mismos alumnos, de jefes de grupo, lo que señalaron como: «Ellos se organizan de forma libre, nombrando a uno

del grupo como representante». El 44% reportó incentivar la división de funciones y/o tareas en el trabajo cooperativo; esto se evidenció a través de la frase: «Dentro de cada grupo, los alumnos se asignan las tareas». El 22% afirmó utilizar tutores, en la medida que selecciona alumnos aventajados y los distribuye en los grupos para reforzar contenidos en sus compañeros, lo que expresaron mencionando: «Se designan los alumnos con mayor habilidad en la asignatura, que tienen la misión de ayudar a los demás».

Dentro de los «beneficios para sí mismos», 55% de los profesores señaló que el uso de las técnicas de trabajo cooperativo permite mayor atención a las necesidades particulares tanto de los grupos como de sus integrantes. Esto lo señalaron diciendo: «Los beneficios como docente han sido que se ha podido atender en mejor y mayor forma las consultas de los alumnos, ya que se ha respondido en forma puntual a sus interrogantes». El 22% manifestó que es posible un acercamiento profesor-alumno al realizar el primero funciones no convencionales que permiten un contacto más directo con los estudiantes, lo que se verificó a través de la frase: «Le permite al profesor un acercamiento hacia los alumnos».

También, el 22% de casos señaló que se amplía el repertorio de actividades a planificar por el profesor, lo que se ejemplifica en la siguiente respuesta: «Permite salir de las clases expositivas, dando lugar a una mayor participación de los alumnos». Mencionaron también que se hace más fácil la incorporación de los contenidos transversales en el trabajo en el aula, de la siguiente manera: «La mayor fortaleza es lograr que se trabaje en equipo y desde esa perspectiva se logran muchos objetivos transversales». Indicaron que se revisan más contenidos en general y por último se facilita también el proceso de evaluación. Esto lo manifestaron en las siguientes frases: «Es más fácil evaluar», «Se puede evaluar los procesos y en forma tanto individual como grupal».

Con relación a los «beneficios para los alumnos», el 55% consignó que se incentiva en los estudiantes el trabajo en equipo, lo que desarrolla las habilidades necesarias para que éstos realicen las actividades bajo esta forma de organización con efectividad. Lo anterior se vio expresado en oraciones como: «Los alumnos por sí mismos establecen objetivos y se planifican para conseguirlos (...) confrontan diversas fuentes bibliográficas, salen al exterior

para reunir información y extraer de ella un conocimiento útil», «También ayuda a que ellos expresen sus ideas –aunque les cueste– y poco a poco van perdiendo su timidez y dejan de pensar que todo lo que ellos dicen, piensan o hacen “está mal”». Igual porcentaje manifestó que se fortalece la relación entre los compañeros que integran los grupos. Lo anterior se manifestó en frases como: «Aprenden a relacionarse entre ellos de mejor forma, ya sea de manera impuesta o por afinidad».

El 33% de los casos señaló que aumenta la motivación hacia el trabajo, crece la participación en las actividades de la clase, hay aumento del rendimiento expresado en las calificaciones y se estimula a tomar posturas y opiniones propias y a expresarlas, señalado en las frases: «Este tipo de trabajo lo seguiré realizando por lo motivador que es y por los buenos resultados que se obtienen», «... y hay una mejoría en las calificaciones», «Aprenden a tomar decisiones con respecto a alguna idea o postura, facilitando así un acuerdo entre ellos (...)».

En cuanto a las «dificultades para la aplicación de técnicas de trabajo cooperativo», se indicó el nivel de incumplimiento de tareas, que incide en los rendimientos de los grupos y la fuerte tendencia individualista entre los alumnos, lo que opone resistencia al trabajo en grupos, argumentando disminución en las calificaciones. El bajo compromiso con el trabajo grupal y la falta de organización se reflejó en frases como: «Mala organización entre los alumnos». Las dificultades por indecisión en la constitución de los grupos cuando se conforman por afinidad, y el bajo apego a las instrucciones entregadas se señalaron de la siguiente manera: «Falta de decisión al elegir el grupo», «Olvidan las instrucciones entregadas por el profesor».

En cuanto a la valoración personal que los profesores realizaron de los resultados obtenidos con el uso de trabajo cooperativo, se observa que el 63% manifestó una valoración positiva, el 29% una valoración regular y sólo el 6% valoró negativamente los resultados.

b) Alumnos:

Con respecto a la evaluación que los alumnos hacen de la metodología de grupos cooperativos, un 28% señaló que uno de los beneficios de ésta es

brindar la oportunidad de conocer las opiniones de otros compañeros respecto de los temas o contenidos tratados; esto se evidencia en frases como: «La diferencia es que al trabajar en forma grupal se pueden dar más opiniones diferentes para el tema que se está desarrollando, y se aprende a relacionarse más con los compañeros». A su vez, un 20% destaca la posibilidad de interactuar con compañeros distintos al grupo más cercano dentro del curso, lo que expresaron diciendo: «Compartes muchas cosas en grupo y también se escucha la opinión de los demás y debemos respetarla». El 17% reconoce la posibilidad de tener una visión más amplia del tema por una mejor búsqueda de información al haber varios integrantes, expresado en las siguientes frases: «Al trabajar en forma grupal las diferencias con el trabajo individual son que se reúnen todas las opiniones de los integrantes, se forma un trabajo más amplio y mucho más completo», «En forma grupal se puede recolectar mayor información de todas partes», «En grupo se puede encontrar más información y queda mejor el trabajo, más completo».

El 15% señaló que gracias al trabajo cooperativo las posibilidades de obtener un mejor resultado en las tareas encomendadas se ven aumentadas, puesto que al haber una división de las funciones o tareas, cada miembro se responsabiliza de una porción del trabajo, obteniendo un resultado más completo; esto lo señalaron diciendo: «En grupo se mejora la calidad del producto que se está haciendo, porque todos aportan ideas». Permitir la cooperación, referida como ayuda mutua entre los distintos miembros de los grupos se señaló en un 14% de los casos, lo que se manifestó en frases como: «En forma grupal uno le enseña al que no entiende en el momento». El 11% de los alumnos encuestados reconoció que una ventaja del aprendizaje cooperativo es permitir la discusión de los puntos de vista entre los distintos integrantes, incentivando la búsqueda de información, argumentación y toma de postura propia, lo que se verbalizó en frases como: «Porque grupalmente puedes dar tu opinión y discutirla de acuerdo con otras opiniones y llegar a un acuerdo, a diferencia del trabajo individual».

También el 11% señaló la posibilidad de realizar el trabajo con eficiencia y en un ambiente de trabajo más entretenido, al compartir con los demás compañeros, lo que se manifestó a través de oraciones como: «Disfrutas en

grupo buscando información, opinando, preguntando y así se hace mucho más entretenido el trabajo», «Cuando se trabaja en forma grupal es más divertido y en forma individual es más aburrido». El 7% de los estudiantes señaló que uno de los beneficios de trabajar con esta metodología es que en grupo se genera un ambiente de confianza distinto al de la clase colectiva y, por lo tanto, hay mayor motivación a compartir las opiniones entre los compañeros. Lo dicho anteriormente se verificó en frases como: «En lo individual uno no se siente con la misma libertad de poder hablar y decir lo que piensa como en lo grupal».

El aumento en la posibilidad de obtener buenos resultados producto del esfuerzo de cada uno de los integrantes se consigné como característica positiva en el 14% de los casos; esto se mencionó como: «Grupal tienes más posibilidades de hacer un mejor trabajo, ya que como dije anteriormente cada integrante tiene que hacer menos cosas y se hacen con más tiempo y mejor». En el 11% de los estudiantes se afirmó que el trabajo en grupos cooperativos, a diferencia del trabajo individual, permite interactuar en un grado importante con los compañeros de la clase; esto se señaló de la siguiente forma: «La diferencia está en que en forma grupal se puede trabajar en equipo y compartir con los demás compañeros». Respuestas menos frecuentes señalaron una mayor organización del trabajo y comprensión de contenidos, posibilidad de divertirse y de verbalizar lo pensado a través del diálogo y desarrollo de competencia grupal.

Con respecto a las dificultades reconocidas por los estudiantes en el uso de la metodología, destaca un 15% que señaló que el trabajo o aporte no es igualitario por parte de todos los miembros, habiendo integrantes que no colaboran al logro de los objetivos grupales; lo anterior se verbalizó de la siguiente manera: «En cambio al trabajar en grupo no todos trabajan, hay unos pocos que se dedican a trabajar y el resto se dedica a reírse, conversar, jugar, etcétera, o sea, la nota se la regalan los compañeros que realmente trabajan». Respuestas menos representativas señalaron dificultad de aplicación en algunos contenidos, cansancio por sobre-utilización de la metodología, baja motivación y compromiso hacia el trabajo y la presencia de dificultades para enfrentar conflictos (exclusión de miembros y desorden). Con respecto a la valoración personal que los estudiantes encuestados hicieron del trabajo

cooperativo, el 60% manifestó una valoración positiva hacia la metodología, un 26% señaló tener una valoración regular de ésta y, en último término, el 14% de los alumnos manifestó su valoración negativa en relación a la metodología.

5. DISCUSIÓN

En primer lugar, los resultados obtenidos permiten comprobar cinco de las seis hipótesis referidas al aumento del Autoconcepto en los estudiantes sometidos en forma regular a trabajo cooperativo. Ello se verifica en las dimensiones física, personal, familiar, social y en el autoconcepto general. Se rechaza la hipótesis referida a la dimensión moral-ética del autoconcepto, en tanto esta subescala no se vio aumentada. Si bien este último resultado difiere de lo planteado por Johnson y Johnson (1999) con relación a que las relaciones positivas generadas en el contexto del trabajo cooperativo promueven un mayor desarrollo moral, este resultado puede explicarse por los contenidos evaluados en esta sub-escala, que están orientados fundamentalmente al compromiso y la adscripción religiosa, aspectos que no se vinculan directamente con la experiencia de interacción pedagógica.

De esta forma se puede afirmar que en aquellos estudiantes que interactuaron cotidianamente en un escenario pedagógico cooperativo, se observó un aumento en el autoconcepto físico, personal, familiar y social. En cambio, en aquellos estudiantes sometidos a una interacción pedagógica tradicional, con predominio de metodologías expositivas frontales, como fue comprobado con la observación de aula en el grupo control, se observó una disminución en los puntajes obtenidos entre la primera y segunda medición, lo que permite concluir que este tipo de metodologías pedagógicas no potencian el desarrollo de un mejor autoconcepto e incluso, como en los estudiantes evaluados, podrían tender a deteriorarlo en el tiempo, aspecto que debería ser abordado en otros estudios. Si bien se ha propuesto que el autoconcepto es un constructo estable, homogéneo y consistente (Lelievre *et al*, 1995), los resultados obtenidos reafirman la posibilidad de modificación en esta dimensión del alumno, producto de su relación con otros, ya sean compañeros o profesores,

incorporada como una nueva experiencia, lo que concuerda con lo señalado por Morales y Romagnoli (1996) y Gupta (2004), quienes sugieren la posibilidad de cambios positivos en el autoconcepto adolescente si se les provee de experiencias suficientes y continuas de interacción positiva.

Como ya se señaló en los resultados, los profesores que aplicaron metodología de trabajo cooperativo durante el desarrollo de la investigación estimularon en los grupos la elección de roles y de responsabilidades al interior de éstos, siendo los roles seleccionados de manera espontánea por los propios alumnos, y las responsabilidades o «funciones» designadas por el profesor. Esto concuerda con lo señalado por Vermette (1995) y Johnson y Johnson (1999), al establecer que los grupos de trabajo cooperativo se caracterizan por la división de roles y responsabilidades entre los miembros del grupo, donde los roles corresponderían a los de coordinador, escribiente y secretario. Si bien los roles descritos no coinciden en su totalidad con los utilizados por los profesores, se señala una división de las tareas en relación al trabajo encomendado y es posible identificar un jefe de grupo que coordina la ejecución de éstas.

La mayor cercanía entre profesores y alumnos reportada por los profesores como beneficio para sí mismos enriquece la relación entre ambas partes en términos netamente interaccionales. Este elemento se constituye en un importante antecedente a la luz de los resultados que señalan un aumento del autoconcepto, en cuanto supone que la relación establecida entre los estudiantes y los profesores bajo esta forma de trabajo, que se caracterizó por una constante retroalimentación del desempeño con base en aspectos académicos y no académicos, proporcionó elementos favorables a la evaluación y conceptualización positiva de sí mismo, coincidiendo con los hallazgos de investigaciones previas (Arancibia *et al.*, 1990; Haeussler y Milicic, 1994; Kogut, 1997; Boud *et al.*, 1999; Gupta, 2004).

Por otra parte, se reportó la facilitación de la acción pedagógica en general, en la medida en que la metodología proporcionó elementos para planificar mayor diversidad de actividades, entregar contenidos de manera pertinente y evaluar en mejor forma los aprendizajes de los estudiantes. A su vez, alumnos y profesores reportaron la adquisición de habilidades sociales necesarias para

el trabajo en equipo, lo que generó mejor comunicación basada en la confianza y fortaleció la relación entre los miembros de los grupos, lo que concuerda con los estudios revisados por Johnson y Johnson (1999). Al igual que en estos trabajos, los participantes de nuestra investigación desarrollaron una mayor autonomía cognitiva, en cuanto fueron capaces de expresar en forma progresiva sus opiniones, disminuyendo el temor de diferir con otros compañeros y con el propio profesor.

Las dificultades referidas por los estudiantes con relación a la asunción desigual del compromiso hacia el trabajo cooperativo son importantes –dificultades que también son señaladas por los profesores–, orientan a la necesidad de revisar el uso de la metodología por parte de algunos profesores, lo que podría determinar que en algunos casos las experiencias de trabajo grupal correspondan a grupos tradicionales y no cooperativos y también el tipo de tareas que parecieran más aptas para el trabajo cooperativo. Como lo han señalado varios autores, la elección de la tarea debe necesariamente considerar que no sea posible de realizarse sin el apoyo de otros, y cuidarse de que el grupo se organice con responsabilidades compartidas y se retroalimente regularmente. De lo contrario, se refuerzan patrones de relación individualista y los estudiantes desarrollan actitudes negativas hacia la cooperación (Johnson y Jonson, 1999; Denegri, 1999; Kaufman *et al.*, 2000; Li, 2001).

Las características socioeconómicas del grupo estudiado y los resultados obtenidos en esta investigación, sugieren que la utilización de trabajo cooperativo permite el desarrollo de recursos personales necesarios para enfrentar las tareas de ciclos de vida posteriores. De esta manera, podría constituirse en una herramienta capaz de compensar carencias en sectores deprivados de la población escolar, cumpliendo de esta forma con el propósito de equidad de la educación estipulado en la Reforma Educacional. Además, a partir de los resultados, es posible comprobar la eficiencia de someter a los profesores a capacitación sistemática en el ámbito de metodologías innovadoras y trabajo cooperativo, siempre que ésta implique un seguimiento y tutoría de su acción en el aula, lo que proporciona pistas interesantes para el diseño de modelos efectivos de capacitación docente.

REFERENCIAS

- Álvarez, A. y Del Río, P. (1992). *Psicología de la Educación*. Madrid: Morata.
- Arancibia, V.; Maltés, S. y Álvarez, M. (1990). *Test de Autoconcepto Académico*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Atallat, R. (1990). *Validación de la Escala de Autoconcepto de Tennessee en estudiantes de Enseñanza Media de Temuco*. Tesis para optar al título de Psicólogo, Universidad de la Frontera, Chile.
- Boud, D.; Cohen, R. y Sampson, J. (1999). Peer learning and assessment, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24 (4), 413 -426.
- Coll, C.; Martín, T.; Mauri, M.; Miras, J.; Otros (1993). *El Constructivismo en el aula*. Barcelona, España: Grao.
- Denegri, M. (2004). Proyectos de aula interdisciplinarios y reprofesionalización de profesores: un modelo de capacitación. *Estudios Pedagógicos*. XXXI, 1, 35-50.
- Denegri, M. (1999). «Educación Media: Orientaciones Constructivistas». Temuco, Chile: Unidad de producción de material educativo de Educade Consultora Ltda.
- Doolittle, P. (1995). *Understanding Cooperative Learning Through Vygotsky's Zone of Proximal Development*. South-Eastern Louisiana University. Paper presented at the Lilly National Conference on Excellence in College Teaching Columbia, EE.UU.
- Gupta, M. (2004). Enhancing student performance through cooperative learning in physical sciences. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29, 1, 63-73.
- Haussler, I. y Milicic, N. (1994). *Confiar en uno mismo*. Santiago, Chile: Dollmen.
- Johnson, D y Johnson, R. (1999). *Cooperative Learning and Social Interdependence Theory* (Internet). (<http://www.clrc.com/pages/SIT.html>). L-1323. Consultado el 07/10/2005.
- Kauffman, D.B.; Felder, R. y Fuller, H. (2000). Accounting for individual effort in cooperative learning teams. *Journal of Engineering Education*, 89, 133-140.
- Kogut, L.S. (1997). Using cooperative learning to enhance performance in general chemistry. *Journal of Chemical Education*, 74, 6, 720 -722.
- Lelievre, C., Arzola, S., Cornejo, J., Etchegaray, M., Forquin, J., Langouët, J. y Morvan., P. (1995). *Monografías en Educación*. Santiago, Chile: Editorial MACZ.
- Li, L.K.Y. (2001). Some refinements on peer assessment of group projects. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 26, 1, 5-8.
- Lucini, F. (1999). *Hacer reforma. Temas transversales y Educación en valores*. Madrid: Anaya.
- Lynch, R. (1991). *Cooperative Learning, Self-Concept and Academic Achievement: A Theoretical Argument for Self-Concept as Mediating the Relationship Between Cooperative Learning and Academic Achievement*. Columbia University, USA: The International Center for Cooperation and Conflict Resolution.

- Montero, P. (1991). *Auto percepciones académicas y calidad de la educación*. Santiago, Chile: Editorial Programas Educativos Ltda.
- Morales, F. y Romagnoli, O. (1996). *Reuniones de apoderados: tarea de padres y profesores*. Santiago, Chile: Dollmen.
- Piaget, J. (1976). *Problemas de Psicología Genética*. Barcelona, España: Ariel.
- Vermette, P.J. (1995). Cooperative learning teams: eight suggestions for the novice user. *The Clearing House*, 68, 5, 278 -281.

Anexo 1

Cuestionario de Uso de Metodología de Trabajo Cooperativo para Profesores

Sr.(a) Profesor(a)

Este cuestionario tiene por objetivo conocer las formas y características de la aplicación de metodologías de trabajo cooperativo en su aula.

Esta información será utilizada de manera anónima en la investigación que estamos llevando a cabo en su establecimiento y en la cual Ud. aceptó participar. Solicitamos responder encerrando en un círculo lo que corresponda y entregando los elementos que Ud. estime convenientes en los espacios para preguntas abiertas.

De antemano, muchas gracias por su colaboración

1. Utilizo metodologías de trabajo cooperativo
 - a) Frecuentemente
 - b) Sólo esporádicamente
 - c) No las utilizo

2. Si utiliza la metodología con frecuencia o esporádicamente ¿con qué modalidades ha trabajado? (marque todas las que ha usado)
 - a) Juego de torneo
 - b) Grupo de expertos o rompecabezas
 - e) Grupo de investigación
 - d) Parejas tutoriales
 - e) Equipos de tarea

3. Indique cómo aplica las modalidades que utiliza en cuanto a organización de los grupos, reparto de funciones y determinación de etapas del trabajo.

4. Señale los resultados que ha obtenido en cada una de las modalidades utilizadas.

5. Indique las principales dificultades que ha tenido al utilizarlas.

6. Desde su experiencia, mencione los principales beneficios de esta metodología para el desarrollo de las actividades pedagógicas en su aula.

Anexo 2
Pauta de Observación de Aula
(Denegri, 2004)

Fecha:

I. DESCRIPCIÓN

Colegio _____

Curso _____

Clase Observada _____ Profesor _____

Hora Observación _____ Observador _____

II. BREVE DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD OBSERVADA

III. OBSERVACIÓN

Ítem	Sí	Parcial	No	Observaciones
1. Explicita objetivos				
2. Evalúa conocimientos previos				
3. Responde preguntas				
4. Hace preguntas que estimulan reflexión				
5. Relaciona contenidos				
6. Guía el trabajo de los alumnos				
7. Atiende dificultades				
8. Retroalimenta el desempeño				
9. Utiliza metodologías cooperativas				

IV. LISTA DE CHEQUEO

Método didáctico	Sí	No	Descripción
Clase expositiva			
Desarrollo tareas individuales			
Trabajo de grupo			
Disertación			
Otros métodos			
Recursos pedagógicos de apoyo			
Guías - Cuestionarios			
Tareas para la casa			
Guías + tareas			
Ejercicios de laboratorio			
Mapas conceptuales			
Portafolios y bitácoras			
Maquetas			
Pizarrón			
Otros recursos			
Tipo de evaluación			
Sumativa tradicional (pruebas)			
Formativa (profesor)			
Autoevaluación			
Coevaluación			
Otros			

V. OBSERVACIONES GENERALES DEL CLIMA DE AULA Y RESPUESTA DE LOS ALUMNOS