



**UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
ESCUELA DE POSTGRADO**

**APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LA COOPERACIÓN ENTRE PARES DESDE LA  
PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES PARA EL DESARROLLO DE  
ESCUELAS INCLUSIVAS.**

**Tesis para optar al grado de Magister en Psicología Educacional**

**NOMBRE DEL ESTUDIANTE  
María Paz Campos Herrera**

**Director:  
Mauricio López Cruz**

**Santiago de Chile, año 2015**

## Resumen

La cooperación es una característica que surge naturalmente en los seres humanos que ha contribuido de manera significativa a la evolución de la especie. En el ámbito educativo se ha investigado el aprendizaje cooperativo como metodología didáctica, pero no se ha comprendido suficientemente la naturaleza de la cooperación en las prácticas escolares.

El propósito del presente estudio es comprender la situación de aprendizaje que ocurre en la cooperación entre pares desde la perspectiva de los estudiantes. Para ello, se realizó un estudio cualitativo en un establecimiento particular subvencionado de la Región Metropolitana. Estudiantes de segundo ciclo básico participaron en entrevistas grupales con apoyo de fotografías.

Los resultados muestran que los estudiantes identifican diferentes actividades como cooperativas, independientemente de que el profesor las defina como tales. En ellas, los estudiantes reconocen experiencias significativas cuando se caracterizan por la diversión, la solidaridad, la confianza mutua y la reciprocidad. Además, se apreció que en las experiencias cooperativas los estudiantes reciben andamiaje de sus pares, quienes ajustan las ayudas para que sus compañeros comprendan y aprendan. Por otro lado, en las experiencias de cooperación entre pares, los estudiantes construyen aprendizajes verbales, sociales y metacognitivos.

Se concluye que los estudiantes de segundo ciclo tienen una comprensión profunda de los procesos cognitivos, emocionales y sociales implicados en la cooperación. Resulta fundamental, por tanto, potenciar prácticas pedagógicas cooperativas y avanzar hacia una enseñanza más dialógica que tome en cuenta la comprensión que los niños tienen del aprendizaje.

Cualquiera pensaría que la realización de una tesis es un proceso individual y solitario, sin embargo, detrás de este trabajo está la cooperación de quienes ofrecieron gentil y voluntariamente su ayuda. Así como los niños, viví una experiencia cooperativa. Quienes participaron y se vieron envueltos en mi proceso, hicieron sus aportes desde diferentes ámbitos de la vida, algunos como expertos, otros desde la amistad y las relaciones fraternas, pero todos contribuyeron a que esta Tesis tomara forma y finalmente, llegara a concretarse. Ciertamente, la experiencia de cooperación vivida, no solo fue gratificante para mí, sino que para todos aquellos que me acompañaron en este camino, a ellos también dedico este logro.

## Agradecimientos

A mi padre, Victoriano que me motivó a iniciar este camino. Gracias por esta experiencia, por hacerme ver que los gigantes, son solo molinos de viento. Espero que sigas siendo un Quijote en esta tierra.

A mi madre, María Inés, por su apoyo incondicional, por mantenerse a mi lado, para ayudarme y alentarme a ser perseverante.

A mi hermanas, en especial a Pelu, porque nunca perdió la fe en mí. Su comprensión y alegría, me motivaron en los momentos difíciles.

A mis amigos y amigas, que siempre estuvieron ahí para animarme, contenerme y enseñarme a vivir este proceso con alegría. Especialmente, a Raúl, que siempre estuvo dispuesto a ayudarme a solucionar imprevistos.

A Pablo, por su optimismo y mantenerme orientada a la meta.

A mis compañeros tesisistas, que me acompañaron durante el proceso y estuvieron siempre dispuestos a escucharme y ayudarme, con generosidad desinteresada.

A mi tutor de tesis, Mauricio López que con paciencia y dedicación, me guió durante este largo proceso y me mostró que puedo lograr los desafíos.

Al Establecimiento Educativo que abrió sus puertas para la realización de este estudio, a su equipo directivo, profesores, apoderados y en especial, a los estudiantes que confiaron en mí y me entregaron sus voces. A ellos en especial, porque necesitan ser escuchados.

## Índice

<b>1. Planteamiento del Problema.</b>	<b>6</b>
<b>2. Marco Teórico.</b>	<b>12</b>
<b>2.1 Cooperación.</b>	<b>12</b>
<b>2.2 Hacia una Concepción de Aprendizaje.</b>	<b>15</b>
<b>2.2.1 Propuesta de los componentes de un sistema de aprendizaje.</b>	<b>17</b>
<b>2.3. La voz de los Estudiantes, una Perspectiva Necesaria</b>	<b>19</b>
<b>2.4. Inclusión Educativa.</b>	<b>21</b>
<b>2.4.1 Escuelas Inclusivas</b>	<b>23</b>
<b>3. Objetivos.</b>	<b>25</b>
<b>4. Marco Metodológico</b>	<b>26</b>
<b>4.1. Justificación de la Metodología y enfoque de Investigación.</b>	<b>26</b>
<b>4.2. Participantes</b>	<b>27</b>
<b>4.3. Técnicas y Procedimientos de Producción de la Información.</b>	<b>28</b>
<b>4.4 Análisis de Datos</b>	<b>30</b>
<b>4.4.1 Codificación y Categorización.</b>	<b>30</b>
<b>4.5 Consideraciones Éticas.</b>	<b>32</b>
<b>5 Resultados.</b>	<b>33</b>
<b>5.1. Experiencias de Cooperación entre Pares descritas por los Estudiantes.</b>	<b>33</b>
<b>5.1.1. Actividades de Ejercitación.</b>	<b>34</b>
<b>5.1.2. Actividades de Construcción.</b>	<b>35</b>
<b>5.2. Situación de Aprendizaje en la Cooperación: Un Sistema de Construcción del Conocimiento entre Pares.</b>	<b>40</b>
<b>5.2.1. Condiciones</b>	<b>41</b>
<b>5.2.1.1 Condiciones Favorables</b>	<b>41</b>

5.2.1.2 Condiciones Desfavorables	43
5.2.2. Procesos de Aprendizaje.	45
5.2.2.1 Andamiaje	45
5.2.2.2 Reciprocidad	48
5.2.3. Resultados de Aprendizaje	50
5.2.3.1 Aprendizajes Sociales	51
5.2.3.2 Aprendizajes Verbales y de Conceptos	52
5.2.3.3 Aprendizajes Metacognitivos	53
5.3. Valoraciones que Surgen de los Experiencias de Cooperación entre Pares	56
5.3.1 Valoraciones Positivas Asociadas a Valores	56
5.3.2 Valoraciones Negativas	58
6 Discusión y Conclusiones	62
7 Referencias Bibliográficas	75
8 Anexos	83

## 1. Planteamiento del Problema de Investigación.

La cooperación es una característica de los seres humanos que se da naturalmente, pues, los niños ya alrededor de su primer año de vida, son cooperativos en muchas situaciones, sin que esto se lo haya enseñado algún adulto. Sin embargo, es más que eso, ya que es importante para la supervivencia, evolución y desarrollo cultural (Tomasello, 2009).

En el ámbito educativo, la cooperación entre pares ha sido investigada ampliamente bajo el término aprendizaje cooperativo (León, Gozalo y Vicente, 2004; Goitkoetxea y Pascual, 2002). Este ha sido definido como el “empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p.14). Estos estudios han tenido como foco la comparación del uso de estructuras de aprendizaje cooperativas, con estructuras competitivas e individualistas, y sus efectos en variables tanto sociales como académicas (Alarcón, 2004; Barba, 2010; Camilli, López y Barceló, 2012; Johnson y Johnson 2000; Sharan 1980; Slavin 1980; Slavin 1990).

Los resultados de estas investigaciones han demostrado que el aprendizaje cooperativo es una propuesta educativa con efectos positivos en el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los estudiantes que participan en esta forma de enseñanza. Asimismo, los estudios muestran que una organización social cooperativa de las actividades en el aula, es más efectiva desde el punto de vista del rendimiento académico y la socialización de los estudiantes, que aquellas competitivas o individualistas (Goitkoetxea y Pascual, 2002; Colomina y Onrubia, 2010).

De acuerdo al estudio bibliométrico realizado por López (2008) que comprende el periodo entre los años 1997 y 2007, el aprendizaje cooperativo es una forma eficaz para aminorar o erradicar conductas disruptivas, de acoso y violencia tanto dentro como fuera del recinto escolar, y permite una mayor y mejor integración del alumnado procedente de diferentes culturas o de etnias

minoritarias. Dentro de esta misma línea, hay investigaciones que concluyen que la intervención basada en aprendizaje cooperativo disminuye la frecuencia, esencialmente, de las agresiones de exclusión social (León, Gozalo y Polo, 2012). Estas investigaciones plantean que los efectos positivos del aprendizaje cooperativo en el ámbito social, se deben a que los estudiantes se ven obligados a utilizar habilidades sociales para resolver los conflictos y dificultades que se generan en la interacción con otros y esto al mismo tiempo promueve el desarrollo de estas habilidades (López , 2008).

Además, el aprendizaje cooperativo elimina o disminuye la exclusión o aislamiento que se produce al interior del aula, ya que implica la formación de grupos heterogéneos (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). De esta manera, los estudiantes pertenecientes a minorías étnicas, culturales o con discapacidad tienen oportunidad de participar e interactuar con otros.

Otras investigaciones se centran en establecer los beneficios y desventajas del aprendizaje cooperativo para estudiantes con discapacidad intelectual (Temprado, 2009). En ellas, se concluye que el aprendizaje cooperativo es positivo para todos los estudiantes, pues favorece la socialización, aumenta la capacidad de trabajo y los conocimientos adquiridos. Sin embargo, requiere implicación por parte del maestro que debe cautelar el interés de los estudiantes, así como el tipo de evaluación que se aplicará (Temprado, 2009).

A pesar de la gran cantidad de estudios sobre aprendizaje cooperativo, se encuentran pocas investigaciones sobre cooperación que consideren la perspectiva de los estudiantes. Éstas han tenido como foco estudiar las perspectivas de los estudiantes frente a experiencias de aprendizaje cooperativo en una asignatura específica, así como la valoración de dicha experiencia (Mulryan, 1994; .King, 1993; McManus y Gettinger, 1996; Whicker, Bol y Nunnery, 1997; Denegri, Opazo y Martínez, 2007, Pombo, Loureiro y Moreira, 2010).

De acuerdo a lo planteado, las investigaciones muestran que el aprendizaje cooperativo tiene efectos beneficiosos y positivos para todos los estudiantes. Sin embargo, la enseñanza tradicional basada en modelos academicistas, la mayoría



de las veces, no ha tenido en cuenta la importancia de las relaciones entre los compañeros, como una estrategia para desarrollar mayores conocimientos (Medrano, 1995).

A pesar que se ha demostrado que la cooperación entre estudiantes tiene un papel importante en la construcción del conocimiento y en la realización de aprendizajes significativos, por lo general, ésta no se fomenta de la misma forma ni con la misma intensidad que la competencia. Una de las críticas más persistentes sobre las prácticas en el aula es que se fomenta una excesiva competitividad entre los estudiantes, quienes en muy pocas ocasiones trabajan en forma conjunta y cuando lo hacen, pueden ser penalizados por el profesor lo que conduce a que la ayuda mutua se realice en la clandestinidad (Pujolás, 2009).

Esta situación en la que se fomentan estructuras competitivas por sobre las cooperativas, también ocurre en Chile, donde la implementación del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) ha llevado a que se instale una cultura de competencia no sólo entre las escuelas y los profesores, sino que también entre estudiantes, padres y apoderados (Assael, Cornejo, González, Redondo, Sánchez, y Sobarzo, 2011).

En consecuencia, dentro de las salas de clases, se incentiva la competencia y no se fomenta la cooperación y ésta se acrecienta más en una sociedad, donde la escuela debe ser útil a los individuos para que puedan entrar en el mercado del trabajo (Dubet, 2006).

Por otro lado, la UNESCO reconoce que la educación es una experiencia social en la que se aprende junto a otros, que se basa en cuatro pilares presentados como las bases de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Aprender a conocer es aprender a comprender el mundo que nos rodea para vivir con dignidad, desarrollar nuestras capacidades profesionales y comunicarse con los demás. Aprender a hacer, está relacionado a la formación profesional y al conjunto de competencias específicas que debiese desarrollar una persona, que combina la calificación adquirida a través de la formación técnica o profesional, el comportamiento social y la

capacidad para trabajar en equipo entre otras. Aprender a vivir juntos, involucra conocer a los demás, su historia, sus tradiciones y espiritualidad, a fin de realizar proyectos comunes o solucionar pacíficamente los conflictos producto de la comprensión de relaciones de interdependencia. Por último, aprender a ser está vinculado al desarrollo integral del hombre, individuo, miembro de una familia y de una colectividad, ciudadano y productor, creador de técnicas y forjador de sueños (Delors, 1997).

Todo esto implica que participar y cooperar con otros, en todas las actividades humanas es uno de los principales propósitos de la educación actual (Pujolás, 2009). Valorar la cooperación entre pares, como una acción mediadora de los estudiantes entre ellos, permite abrir espacios para el aprendizaje, porque se aumentan las posibilidades para aprender, ya que los niños aprenden enseñando, aprenden de otros y también del profesor. Según Durán (2009), aprender a compartir la capacidad mediadora con los estudiantes es un reto y ello puede generar mayores oportunidades para aprender, puesto que son los compañeros quienes aprenden enseñando y por ello, los estudiantes con más necesidad de ayuda no solo reciben el apoyo del profesor, sino que también el de sus pares.

Por otro lado, el aprendizaje cooperativo sugiere una forma de estructurar la actividad dentro de la sala de clases. Ello implica que la formación de grupos y la interacción que se da entre pares son elementos que caben dentro de la estructuración que hace el profesor (Pujolás, 2009). Sin embargo, hay otras formas de cooperación que surgen por iniciativa del estudiante y que se dan en el aula, ya que “cuando los alumnos se conocen surgen maneras espontáneas de interacción” (Durán, 2009, p.100). Estas formas espontáneas en las que los estudiantes cooperan con sus pares, pueden constituir apoyos de diferentes tipos como el moral y el técnico, en los que los compañeros prestan ayuda a sus pares confirmando su valor o asesorándolos (York, Giangreco, Vandercook y Macdonald, 1994).

Por ende, cabe preguntarse ¿Qué sucede con aquellas situaciones de aprendizaje en las que se da la cooperación , pero no dentro de una actividad de aprendizaje cooperativo?, ¿Qué aprendizajes tienen los estudiantes que se ven involucrados en ellas?. Estas son algunas de las incógnitas que surgen a partir de lo que se ha estudiado, y que muestran que es necesario abordar este estudio desde la cooperación y no sólo desde el aprendizaje cooperativo, puesto que la cooperación es un concepto más amplio que incluye otras situaciones que no necesariamente responden a estructuras metodológicas de aprendizaje cooperativo. Además, las investigaciones abordan la temática de la cooperación, sin profundizar en los aspectos o elementos que se ven involucrados en la situación de aprendizaje, ni en las características singulares que se dan en las experiencias de cooperación, que permiten que éstas tengan efectos positivos en el aprendizaje.

Por último, desde el enfoque sociocultural, el aprendizaje requiere la participación activa de los individuos quienes se involucran y comprometen en una actividad con un grupo, orientada a lograr una meta (Rogoff, 1997). En este mismo sentido de participación, en la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje (Coll, et al, 2007), se reconoce a los estudiantes como sujetos activos en la construcción de aprendizajes significativos, protagonistas y participativos en la toma de decisiones dentro del aula, donde el aprendizaje se produce gracias a la intervención de otros. Teniendo en cuenta estas dos perspectivas, en las que se reconoce que los estudiantes tienen un papel activo en la enseñanza y aprendizaje, es necesario indagar acerca de sus experiencias y puntos de vista en torno al proceso de aprendizaje, pues no se aprecian muchos estudios en los que se considere la perspectiva de los niños. En esta misma línea, Villa y Thousand plantean que es probable que la participación de los estudiantes junto a los adultos en la toma de decisiones educativas produzca una participación activa de los estudiantes en la solución de problemas, espíritu de comunidad y un clima de respeto mutuo (1994).

Si el aprendizaje se construye socialmente en la interacción con otros, y los estudiantes tienen una participación activa, que no sólo implica involucrarse en la toma de decisiones, es necesario escuchar y recoger lo que los niños pueden decir acerca de este proceso.

En base a lo planteado, investigar la situación de aprendizaje que ocurre en la cooperación entre pares, teniendo en cuenta la perspectiva de los estudiantes, serviría para hacer una contribución a los planteamientos teóricos que destacan la importancia de la interacción entre pares en el aprendizaje y en específico de la cooperación, que provienen de la psicología educativa y dentro de ésta, de las concepciones constructivistas de la enseñanza y el aprendizaje. Además aportaría con la perspectiva de los estudiantes, que son quienes experimentan la interacción con sus compañeros y los que pueden dar cuenta de lo que aprenden o no y cómo. Conocer esta perspectiva puede contribuir a que podamos sintonizar mejor con las experiencias y criterios de aprendizaje de los niños (Scheuer, Pozo, de la Cruz y Echenique, 2006). Villa y Thousand (1994) plantean que “el aprendizaje activo supone la participación de todos los alumnos en todos los aspectos del proceso de aprendizaje”; y agregan que “significa también capacitar a los alumnos para que determinen qué y cómo han de aprender” (p.137).

Por otro lado, es importante investigar la situación de aprendizaje en la cooperación entre pares, ya que, según Durán, el aprendizaje entre iguales apoya la inclusión (2009). Por lo tanto, teniendo en consideración este último aspecto, la cooperación adquiere una importancia en el ámbito educacional que amerita la realización de estudios que contribuyan a establecer los diferentes aspectos que se ven involucrados en ella.

Por lo tanto, la pregunta que guía esta investigación es ¿Qué características tiene la situación de aprendizaje que ocurre en la cooperación entre pares desde la perspectiva de los estudiantes de segundo ciclo, en un liceo particular subvencionado de la Región Metropolitana?

## **2. Marco Teórico.**

Este apartado se ha estructurado en torno a cuatro grandes temas: cooperación, aprendizaje, voz de los estudiantes e inclusión educativa. La primera sección se centra en la cooperación, el aprendizaje cooperativo y sus características. La segunda sección se centra en el concepto de aprendizaje y los componentes del sistema de aprendizaje. La tercera sección se focaliza en la voz de los estudiantes y su importancia en la educación. Por último, la cuarta sección aborda los conceptos de inclusión y educación inclusiva, sus elementos claves y las características de una escuela inclusiva

### **2.1 Cooperación.**

La cooperación es una característica de los seres humanos que se produce naturalmente. Tomasello expresa que los niños alrededor del primer año de vida, cuando comienzan a caminar y a hablar, son cooperativos y esto no lo aprenden de los adultos (2009). Para Tomasello, la cooperación es una característica necesaria para la evolución, bienestar y supervivencia de los seres humanos, pues implica colaboración mutua, en el sentido que al trabajar juntos, con un objetivo común, todos se benefician. Además, requiere de altruismo, entendiendo que al cooperar, se realiza un sacrificio individual, de alguna manera, por los otros. Por tanto la cooperación, para Tomasello, ha permitido la evolución de la humanidad, pues gracias a ésta, los seres humanos han desarrollado una cultura que posee dos características singulares, la acumulación de artefactos y las instituciones sociales, que son un conjunto de maneras únicas que requieren de la cooperación y motivan al hombre a cooperar. (2009).

Según Johnson, Johnson y Holubec “la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes” y agregan que “en una situación

cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo” (1999, p. 5).

Por tanto, la cooperación, no sólo se produce naturalmente sino que implica la interacción de los seres humanos en busca de un objetivo común.

Para Piaget (1969) la cooperación, desde el punto de vista intelectual, es la más indicada para favorecer el intercambio real del pensamiento y la discusión, puesto que la relación entre pares que aprenden, favorece conductas que conducen al desarrollo de una mente crítica, de la objetividad y la reflexión discursiva.

Desde la perspectiva de Vygostki, la interacción con los otros en un tarea conjunta es necesaria para que los estudiantes avancen hacia la resolución independiente de un problema. Dicho autor planteó, en este sentido, el concepto zona de desarrollo próximo, estableciendo que “es la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vygotski, 1978, p.133). Por tanto, la zona de desarrollo próximo es el lugar donde, gracias a los soportes y la ayuda de los otros, puede desencadenarse el proceso de construcción, modificación, enriquecimiento y diversificación de los esquemas de conocimiento que define el aprendizaje escolar” (Onrubia, 2007 p. 105).

La cooperación también se encuentra en los procesos de enseñanza-aprendizaje al interior del aula. Los profesores pueden utilizar tres formas de estructurar el proceso de enseñanza- aprendizaje: estructuras individualistas, competitivas y cooperativas (Pujolás, 2009).

En las estructuras cooperativas el profesor fomenta la autonomía y la participación de los estudiantes y comparte con ellos la responsabilidad de enseñar, y los estudiantes consiguen aprender y contribuir solamente si los demás también consiguen alcanzar este doble objetivo (Pujolás, 2009). Esta forma de

estructurar la actividad de enseñanza y aprendizaje de manera cooperativa es conocida como aprendizaje cooperativo.

El aprendizaje cooperativo, ha sido definido como el “empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p.14). De acuerdo a Pujolás “es el uso didáctico de grupos reducidos de alumnos y alumnas (generalmente, de cuatro o cinco) que trabajan en clase en equipos, con el fin de aprovechar la interacción entre ellos mismos y aprender los contenidos curriculares cada uno hasta el máximo de sus capacidades, y aprender, a la vez a trabajar en equipo” (2009, p.14). Agrega que el aprendizaje cooperativo no es simplemente un recurso que pueda usarse o no de acuerdo a lo que se quiere conseguir, ya que requiere de cambios esenciales en la estructura fundamental de aprendizaje que se relacionan con la forma en que se organiza el trabajo al interior del aula y que determina los diferentes recursos didácticos que podemos utilizar en ella (Pujolás, 2009).

Johnson, Johnson y Holubec (1999), desde la teoría de la interdependencia social, postulan que en las estructuras cooperativas se da una interdependencia positiva, lo que produce como consecuencia una interacción promotora en la que las personas promueven y facilitan los esfuerzos de los otros por aprender. Esto conduce a un incremento de los esfuerzos, por lograr las metas u objetivos, relaciones interpersonales positivas y salud psicológica, a diferencia de las estructuras competitivas e individualistas, en las que se produce una disminución de los esfuerzos para alcanzar logros, relaciones interpersonales negativas y desajustes psicológicos. Es necesario agregar que la interdependencia positiva es uno de los elementos esenciales para que la cooperación funcione. Sin embargo, existen otros cuatro componentes que deben estar presentes en las experiencias de aprendizaje cooperativo. Estos son: responsabilidad individual y grupal, interacción estimuladora o cara a cara, técnicas interpersonales y de equipo y evaluación grupal. Estos cinco elementos constituyen características de los buenos grupos de aprendizaje y requieren de una puesta en práctica rigurosa por

parte del docente, quien debe producir las condiciones necesarias para una acción cooperativa eficaz (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

## **2.2 Hacia una concepción de aprendizaje.**

Considerando que se ha abordado la interacción social y la cooperación haciendo referencia al enfoque sociocultural y a concepciones constructivistas del aprendizaje, es fundamental comprender el concepto de aprendizaje desde estas perspectivas teóricas.

De acuerdo al enfoque sociocultural el aprendizaje es un proceso constructivo, social y comunicativo. *Es constructivo*, pues, una nueva comprensión del mundo implica construir sobre la base de nuestra experiencia. *Es social* porque se aprende en interacción social con nuestros semejantes y/o a partir de los recursos generados por ellos y *es comunicativo*, ya que toda interacción es comunicación y en el ámbito educativo esta comunicación es preferentemente verbal, pues en el aula se usan modos de expresión verbal oral y escrita (Cubero, Cubero, Santamaría, Saavedra y Yossef, 2007). Desde esta perspectiva, el aprendizaje es un proceso preferentemente social, ya que el aprendizaje se construye en la interacción con otros (Cubero et al. 2007). Por lo tanto, en el aprendizaje es fundamental la interacción social, pues éste se concibe como un proceso que se realiza en actividades desarrolladas en forma conjunta e implica la participación de los estudiantes en cooperación con otros.

Por otro lado, en la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, el aprendizaje puede ser entendido como “un proceso que conduce a la integración, modificación, establecimiento de relaciones y coordinación entre esquemas de conocimiento que ya poseíamos, dotados de una cierta estructura y organización que varía, en nudos y en relaciones, a cada aprendizaje que realizamos” (Coll y Solé, 2007 p.16).

Es importante mencionar que para la concepción constructivista se aprende cuando se es capaz de elaborar una representación personal, sobre un objeto de



la realidad o contenido que se pretende aprender (Coll y Solé, 2007). Por lo tanto, el aprendizaje posee un carácter activo, fruto de una construcción personal en la que intervienen otros agentes culturales, imprescindibles para esa construcción personal (Coll y Solé, 2007).

En este enfoque teórico, el estudiante adquiere relevancia, pues participa activamente en el proceso. Desde esta perspectiva, Onrubia plantea que “el aprendizaje escolar es un proceso activo desde el punto de vista del alumno, en el cual éste construye, modifica, enriquece y diversifica sus esquemas de conocimiento con respecto a los distintos estilos escolares a partir del significado y el sentido que puede atribuir a estos contenidos y al propio hecho de aprenderlos” (2007, p.101).

Lo anteriormente planteado, implica que el estudiante toma decisiones en su aprendizaje, respecto de qué y cómo aprende y esto implica que, para la construcción de aprendizajes significativos y la participación activa de los estudiantes, su voz debe ser escuchada.

Para Vygotski (1978) la interacción con las personas del entorno y la cooperación con los semejantes, es necesaria para internalizar procesos psicológicos superiores que se vinculan al aprendizaje. Expresa que “todas las funciones psicológicas superiores se originan como relaciones entre seres humanos” (1978, p.94). Desde esta perspectiva, se muestra que el contexto social y la interacción son imprescindibles para el aprendizaje, puesto que las funciones psicológicas superiores no podrían darse sin esa interacción.

Esto tiene mucho sentido si se considera el concepto de zona de desarrollo próximo de Vygotski, en el que se aprecia que la interacción social entre pares vista como cooperación con compañeros es esencial. Es más, Vygotski plantea que lo que crea la zona de desarrollo próximo es un rasgo esencial del aprendizaje; es decir “el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante” (1978, p 139). Es así como la zona de desarrollo próximo se genera en la interacción entre el

estudiante y los copartícipes en una actividad, que abarca los instrumentos disponibles y las prácticas que se han seleccionado, además, depende de la naturaleza y calidad de la interacción como del límite superior del estudiante (Wells, 2001).

De acuerdo a lo expuesto, la interacción social constituye un elemento primordial para el aprendizaje, pues “el aprendizaje y la enseñanza en la zona de desarrollo próximo son claramente dependientes de la interacción social” (Wells, 2001, p.321). Asimismo, existen otros autores como Pujolás que coinciden en darle importancia a la interacción social en el aprendizaje. Pujolás, expresó que “en la actualidad las personas reconocen que las interacciones sociales que se establecen en el proceso de enseñanza aprendizaje, tanto entre alumnos como con el profesor, juegan un papel muy importante en la construcción de los conocimientos y en la realización de aprendizajes significativos” (2009, p.12).

### **2.2.1. Propuesta de los componentes de un sistema de aprendizaje.**

El interés por comprender cómo se da el aprendizaje en las experiencias de cooperación entre pares, requirió la búsqueda de herramientas que permitieran organizar la información. A partir de esta idea, se consideraron los planteamientos de Pozo, quien aborda el aprendizaje como un sistema, utilizando para ello el concepto de “situación de aprendizaje”.

La situación de aprendizaje, según Pozo, está conformada por tres componentes: condiciones, procesos y resultados. Pozo agrega que para cada uno de ellos existen diferentes tipos y variantes (2006).

Las condiciones pueden definirse como “el tipo de práctica que tiene lugar para aprender” (Pozo, 2006, p.216). Para efectos de esta investigación, se consideró, además, que dentro de las condiciones se encontraban factores que se dan en la cooperación entre pares y que pueden ser favorables y desfavorables, pues facilitan u obstaculizan la experiencia y sirven para promover procesos de aprendizaje.

Los procesos de aprendizaje se refieren a la actividad mental que la persona que está aprendiendo realiza y que tiene que ver con la forma en que se producen cambios que resultan del aprendizaje y los mecanismos cognitivos que se utilizan para ello (Pozo, 2006). Por lo tanto, existen diferentes procesos de aprendizaje y estos se vinculan estrechamente con las condiciones que surgen en la situación de aprendizaje.

Por último, el resultado de aprendizaje es aquello que se aprende o cambia como consecuencia del aprendizaje y no debe confundirse con los contenidos (Pozo, 2006). Pueden existir diversos resultados de aprendizaje dependiendo de las combinaciones entre los tres componentes mencionados. Pozo propone una clasificación basada en cuatro resultados principales: aprendizaje de sucesos y conductas, social, verbal y conceptual y de procedimientos.

El aprendizaje de sucesos y conductas tiene relación con el aprendizaje de relaciones entre acontecimientos que ocurren en el ambiente, que permiten anticipar o realizar predicciones y puede provocar otras reacciones asociadas a las emociones. También involucra el aprendizaje de respuestas eficientes frente a ciertas condiciones ambientales y el aprendizaje de teorías implícitas sobre las relaciones de objetos y personas (Pozo, 2006).

El aprendizaje social se asocia con la adquisición de pautas de conducta y conocimientos vinculados a las relaciones sociales. Esto implica el aprendizaje de formas de comportamiento propias de la cultura, adquisición de actitudes o formas de comportamiento determinadas, frente a una situación específica y de sistemas de conocimiento socialmente compartido, que sirven para organizar la realidad social como para facilitar la comunicación de grupos sociales (Pozo, 2006).

El aprendizaje verbal y conceptual tiene relación con la incorporación de hechos y datos a la memoria, la comprensión de conceptos, que permiten dar significados a los hechos y con la reestructuración de los conocimientos previos.

Por último, el aprendizaje de procedimientos se relaciona con la adquisición y mejoramiento de habilidades, destrezas y estrategias para realizar tareas específicas. Este implica el aprendizaje de técnicas, estrategias de planificación,

toma de decisiones y control de técnicas y estrategias de control, sobre los procesos de aprendizaje (Pozo, 2006).

### **2.3. La voz de los estudiantes, una perspectiva necesaria.**

La intención de esta investigación es considerar la perspectiva de los estudiantes, pues, desde el enfoque sociocultural y la concepción constructivista, los estudiantes juegan un papel relevante en el proceso enseñanza aprendizaje, por tanto, escuchar lo que los estudiantes tienen que decir es importante, ya que, desde esta concepción se considera que “el enseñante negocie el currículo y acepte que las oportunidades de aprendizaje más valiosas con frecuencia son aquellas que surgen cuando se anima a los estudiantes compartir la iniciativa de decidir en qué aspectos del tema de una clase se desean centrar y cómo desean hacerlo” (Wells, 2001, p. 320). Por lo tanto, el estudiante adquiere un papel activo, dónde su voz es importante en las decisiones al interior del aula. En segundo lugar, los niños tienen el derecho fundamental de expresar sus opiniones en torno a los asuntos que les afectan y expresar libremente sus ideas (Unicef, 1989). Tercero, los niños desde muy pequeños entran en el significado y aprenden a dar un sentido narrativo al mundo que los rodea, donde la narración de los niños hace comprensible aquello que les sucede y es un instrumento para proporcionar significado que domina gran parte de la cultura (Bruner, 1990). Por lo tanto, una manera de entender lo que ellos comprenden del mundo y cómo lo significan es escuchándolos (Bruner, 1990). Siguiendo esta misma idea, Wells (2001) plantea que lo que creen los estudiantes influirá en su comprensión de nuevas experiencias y nueva información, por lo cual es importante descubrir cuáles son esas creencias para abordarlas. Agrega que no sólo se debería animar a los estudiantes a expresar sus opiniones, sino que también a comentar y cuestionar las de otros, pues, esta situación contribuirá al progreso de la comprensión individual y colectiva.

Por otra parte, conocer la perspectiva de los estudiantes frente al aprendizaje “es importante para la investigación, planificación y práctica educativas, pues estas concepciones operan implícitamente sobre el aprendizaje en calidad de mediadoras de los procesos que los aprendices ponen en juego al aprender, así como de los parámetros que orientan sus esfuerzos, metas e, incluso, la recurrente y en cierta medida tácita autoevaluación de los propios logros y capacidades” (Scheuer, de la Cruz, Huarte, Bosch, Bello y Baccalá, 2006). En este mismo sentido Rudduck y Flutter, plantean que los comentarios de los estudiantes acerca de la enseñanza y el aprendizaje nos pueden señalar aspectos que pueden ayudar a perfeccionar estrategias de mejora (2007).

Además, escuchar la voz de los estudiantes puede contribuir a que podamos sintonizar mejor con las expectativas y criterios de aprendizaje de los niños (Pozo et al. 2006). En esta misma línea, Rudduck y Flutter (2007) afirman que “el hecho de que tengan más oportunidades para hablar de la enseñanza puede ayudar a los alumnos comprender su propio aprendizaje y sus hábitos de trabajo, de manera que sientan que lo controlan, lo que, a su vez, parece que refuerza su motivación y compromiso”(p.125). Estos autores agregan que cuando los estudiantes están comprometidos y participan en las tareas vinculadas a la enseñanza, existe mayor probabilidad que empleen energía para controlar su aprendizaje y se preocupen que sus experiencias en clase sean más interesantes y productivas.

Considerando la importancia de escuchar la voz de los estudiantes, a fin que participen, se motiven, compartan y se comprometan con sus aprendizajes, Olson y Torrance reconocen que debe existir una nueva concepción de las clases que considere el conocimiento y las creencias de los estudiantes, pues, las aulas no pueden ser vistas como un lugar donde la información es transferida de un adulto a un niño, sino más bien como comunidades de aprendices, quienes pueden expresar, compartir y revisar sus creencias para aprender (1996).

Por último, para Rudduck y Flutter (2007) consultar las perspectivas de los estudiantes tiene un potencial transformador que puede ayudar a establecer un espíritu más inclusivo al interior de los establecimientos educacionales.

#### **2.4. Inclusión Educativa.**

Esta tesis aborda la cooperación desde una perspectiva inclusiva, pues, no se puede desconocer la relación entre inclusión y cooperación. Para los autores que definen la inclusión, la cooperación se constituye como un principio relevante, ya que se vincula a la participación democrática, que es considerada un valor inclusivo. De acuerdo a Ainscow, Booth y Dyson (2006), la participación tiene que ver con estar y colaborar con otros, lo que implica un compromiso activo en la toma de decisiones, el reconocimiento y valoración de la existencia de diferentes identidades y aceptar a cada uno por quien es. Por lo mismo, la inclusión busca aumentar la participación de todo el mundo, respondiendo a la diversidad (Booth y Ainscow, 2011). En este sentido, para Ainscow, la cooperación forma parte del marco valórico y de principios que se deben poner en acción para superar la exclusión.

Por lo tanto, es relevante para esta investigación entender el concepto de inclusión. La inclusión es “un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (Booth y Ainscow, 2000, p.9). Para estos autores, las barreras mencionadas tienen que ver con las dificultades que enfrentan los estudiantes y que se originan en la interacción entre éstos y los diferentes contextos que afectan su vida: personas, políticas, instituciones, cultura, circunstancias sociales y económicas. Echeita (2011) plantea que “las barreras son todas aquellas actitudes, valores, procesos, decisiones, normas, y prácticas educativas que interactúan negativamente con las posibilidades de aprendizaje, participación y de acceso y presencia de los alumnos en los contextos educativos comunes, en

particular, la de aquellos más vulnerables” (p.39). Esta perspectiva implica un cambio de enfoque, desde un enfoque en el que las dificultades se perciben como un problema del niño y el estudiante debe adaptarse a la escuela, a un enfoque en el que las dificultades no están en el niño, sino que en el contexto. Por lo tanto, la escuela es la que debe adaptarse al estudiante, identificando las barreras y buscando formas para enfrentarlas y eliminarlas.

La educación inclusiva, en palabras de Blanco (2006) “aspira a hacer efectivo para todas las personas el derecho de una educación de calidad, que es la base de una sociedad más igualitaria” (p.6) y agrega que “un aspecto clave de la inclusión es conseguir la plena participación de todas las personas en las diferentes esferas de la vida humana (p.7). Según la UNESCO (2005), la inclusión busca dar respuestas apropiadas, a las diversas necesidades de aprendizaje, en contextos formales y no formales de la educación.

De acuerdo a Ainscow (2004), la inclusión tiene tres elementos claves. Primero, la inclusión debe ser entendida como un proceso, pues es una búsqueda interminable de maneras para atender a la diversidad. Segundo, requiere la identificación y eliminación de barreras al aprendizaje y la participación. Por último, implica poner énfasis en los grupos de estudiantes que pueden estar en riesgo de marginalización o exclusión. Es así como la inclusión demanda una transformación en los modelos educativos, que implica un cambio de enfoque respecto a la atención de la diversidad, en el que la escuela debe desarrollar una cultura, política y prácticas inclusivas, que se estén orientadas a minimizar o eliminar las barreras al aprendizaje y participación de todos los estudiantes y proporcionar los apoyos que necesiten.

Para desarrollar la inclusión es necesaria la promoción de valores inclusivos. Según Booth y Ainscow (2011) “para la inclusión lo más importante es poner los valores inclusivos en acción” (p.36) y agregan que esto consiste en comprometerse con valores específicos que representan el anhelo de superar la exclusión y fomentar la participación. Los valores necesarios y que más contribuyen al desarrollo educativo inclusivo son: igualdad, derechos,

participación, respeto a la diversidad, comunidad, sustentabilidad, no violencia, confianza, honestidad, coraje, alegría, compasión, amor, esperanza- optimismo y belleza. (Booth y Ainscow, 2011). Por lo tanto, la inclusión requiere de un marco valórico que sirva de guía para promover acciones que permitan aumentar la participación y reducir la exclusión y discriminación.

#### **2.4.1. Escuelas Inclusivas.**

La escuela inclusiva representa la forma más eficaz para enfrentar la discriminación, objetivo que cobra mayor relevancia en el mundo, para crear comunidades que acepten a todo el mundo, sin importar su país, ni su cultura de origen (Pujolás, 2011).

Para Pujolás, “una escuela y un aula inclusivas son aquellas en las que pueden aprender juntos alumnos diferentes” (2009, p. 25). Esto significa que es una escuela donde no se excluye, ni se discrimina a ningún estudiante, en la que la diversidad es comprendida como un hecho natural y los estudiantes aprenden juntos no sólo en la misma escuela, sino que en una misma aula.

El desarrollo de una escuela inclusiva requiere de la construcción de una comunidad inclusiva. Según Stainback, Stainback y Jackson (1999) una comunidad inclusiva es aquella en la que “los dones y talentos de cada cual (incluyendo a aquellos alumnos tradicionalmente definidos por sus discapacidades profundas o su comportamiento crónicamente molesto) se reconocen, estimulan y utilizan en la mayor medida posible” (p.23). Esto implica que en las comunidades inclusivas, cada uno de sus miembros es importante, valioso y tiene una responsabilidad y un rol que ejercer para apoyar a los demás.

De acuerdo a Stainback, Stainback y Jackson (1999) en las escuelas inclusivas, el aula es la unidad básica de atención y las clases son organizadas de manera heterogénea, fomentando a los estudiantes y profesores para que se apoyen mutuamente. Además plantean que las escuelas inclusivas se



caracterizan por tener una filosofía de la clase, en la que todos los estudiantes forman parte del grupo y todos pueden aprender, se presentan y respetan los derechos de cada alumno, se presta apoyo a los estudiantes para ayudarlos a lograr los objetivos curriculares adecuados. Las adaptaciones y apoyos especializados se prestan en el aula común, por lo tanto se promueven redes de apoyo entre compañeros y se realizan adaptaciones del aula, el profesor no mantiene el control total de la clase y orienta a los niños para que comprendan y se beneficien de las diferencias de cada uno. Considerando estas características y en especial, la necesidad de organizar las clases en forma heterogénea y la promoción de la ayuda mutua; la cooperación y el aprendizaje entre pares, surge como una respuesta para dar satisfacción a la necesidad de atender la diversidad en una misma aula.

Por otro lado, para el desarrollo de la inclusión en las escuelas es necesario considerar tres dimensiones que permiten explorar los procesos de inclusión y exclusión en los establecimientos educacionales. Booth y Ainscow (2000) plantean que estas dimensiones hacen posible orientar la reflexión hacia los cambios que debieran producirse para avanzar en la inclusión. Dichas dimensiones son: culturas, políticas y prácticas. La primera dimensión “se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora y estimulante en la que cada uno sea valorado” (Booth y Ainscow, 2000, p.18). Además, agregan que se vincula al desarrollo de valores inclusivos que se transmiten a toda la comunidad y que guían las decisiones en la política escolar. La segunda dimensión, hace referencia a la elaboración de políticas inclusivas, poniendo la inclusión como foco del desarrollo de la escuela, con el propósito que mejore el aprendizaje y participación de todos los estudiantes (Booth y Ainscow, 2000). Finalmente, la tercera dimensión se relaciona al desarrollo de prácticas que reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. Desarrollar prácticas inclusivas significa que la escuela debe promover y asegurar la participación de todos, tanto en las actividades de aula como en las actividades extraprogramáticas (Booth y Ainscow, 2000).

Por tanto, la inclusión y el desarrollo de escuelas inclusivas requiere de la reestructuración de la cultura, la política y las prácticas de los centros educativos o establecimientos escolares (Booth y Ainscow, 2000). En esta línea, la cooperación no toma relevancia solo como un principio que apoya la participación, además adquiere importancia, en cuanto a las prácticas inclusivas, pues, las experiencias cooperativas permiten aumentar la participación de todo los estudiantes y se constituyen como un medio para avanzar hacia inclusión. En esta misma línea, Durán (2009) expresa que la inclusión tiene que ver con la creación de comunidades, en las que todos se sientan reconocidos y tengan oportunidades de participar y aprender, por lo tanto, para que un aula se convierta en una comunidad es necesario que todos sus miembros trabajen cooperativamente para aprender.

### **3 Objetivos.**

#### **Objetivo General de Investigación.**

- Comprender la situación de aprendizaje que ocurre en la cooperación entre pares, en el contexto escolar, desde la perspectiva de los estudiantes.

#### **Objetivos Específicos.**

- Identificar experiencias de cooperación entre pares, en las que han participado los estudiantes, en el contexto escolar, desde su propia perspectiva.
- Describir la situación de aprendizaje que ocurre en la cooperación entre pares, en el contexto escolar, desde la perspectiva de los estudiantes.
- Describir las valoraciones que hacen los estudiantes respecto de las experiencias de cooperación entre pares, en el contexto escolar.

#### **4. Marco Metodológico.**

En esta sección se justificará el uso de un enfoque cualitativo en la investigación. Luego, se describirá a los participantes, indicando número, muestra y selección de éstos, para posteriormente, explicar las técnicas que se utilizaron para recoger la información y procedimientos, que se usaron para realizar el análisis de los datos, finalizando con las consideraciones éticas de esta investigación, que involucraron a participantes, apoderados y al establecimiento educacional.

##### **4.1. Justificación de la Metodología y Enfoque de Investigación.**

El presente estudio se efectuó utilizando una metodología cualitativa, pues ésta busca recoger las experiencias de los participantes, permitiendo a la vez, comprender aspectos subjetivos y sociales sobre un fenómeno o un acontecimiento (Flick, 2004). Además según Taylor y Bodgan los estudios cualitativos “tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas” (1987, p.20). En este enfoque cualitativo todas las perspectivas son valiosas, pues no se busca la verdad, sino una comprensión de las perspectivas de otras personas (Taylor y Bodgan, 1987), aspecto fundamental para este estudio.

Además, el estudio tuvo un carácter exploratorio y descriptivo, ya que su intención fue “examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p.10) y buscó especificar propiedades, características y rasgos importantes del fenómeno que se analiza (Hernández et al, 2006).

La investigación ocupó un diseño de estudio de casos, pues, es un método que permite, mediante procedimientos flexibles y adaptables, el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos sobre un fenómeno en estudio, para lograr una mayor comprensión y claridad (Rodríguez, Gil y García, 1996). Además, tiene un

carácter particular, ya que se centra en una situación, suceso, programa o fenómeno concreto (Rodríguez et al, 1996). Es un estudio de caso intrínseco, pues, su finalidad es aprender sobre un caso en particular, sin generalizar (Stake, 1998).

#### 4.2. Participantes

Se optó por una muestra intencionada compuesta por estudiantes de segundo ciclo de educación básica (cuyas edades fluctúan entre los 12 y 14 años) de un establecimiento educacional particular subvencionado de la Región Metropolitana. Se escogió estudiantes de los cursos mencionados, pues, éstos ya mantenían una buena relación con el investigador, aspecto fundamental para establecer espacios de confianza en los que los estudiantes puedan expresar con libertad sus opiniones. También se consideró que los niños de segundo ciclo, tienen un mayor desarrollo de su lenguaje verbal oral y por tanto, mayores posibilidades de expresar sus ideas pensamientos y opiniones con más claridad.

Se trabajó con los 40 estudiantes, que aceptaron participar voluntariamente en la investigación.

A continuación, se presenta una tabla con el número de participantes por curso.

Tabla 1. Número de participantes por curso

Curso	Matrícula	Número de participantes
Quinto	41	12
Sexto	44	16
Séptimo	41	12

### **4.3. Técnicas y Procedimientos de Producción de la Información.**

Para llevar a cabo el estudio en el establecimiento educacional, primero se realizó una reunión con el equipo directivo: Directora, Coordinador Académico, Coordinadora Académica del ciclo básico y Coordinador Académico del ciclo medio, con el fin de explicar los objetivos de la investigación, dar cuenta de la utilidad de la información que puede ser aportada a partir del estudio y solicitar la autorización, para realizarlo en sus dependencias y con sus estudiantes. Luego, se efectuó la presentación e invitación a padres y apoderados, en reunión de apoderados, para explicar la investigación y responder las inquietudes. Conjuntamente, se entregó a los padres las cartas de consentimiento, para que voluntariamente aceptaran la participación de sus hijos en el estudio (anexo 1). Más tarde, se invitó a los estudiantes a participar en la investigación, se entregó información acerca de los objetivos, la metodología de investigación y de la confidencialidad. Los estudiantes que aceptaron participar, firmaron voluntariamente un asentimiento (anexo 2).

Por último, se entregó a los profesores jefes, de los cursos implicados y de las asignaturas en las que se realizarían las entrevistas, una carta informativa, junto con la programación de las entrevistas (horarios y días en las que se llevarían a cabo) solicitando y agradeciendo su colaboración.

Para recoger la información, los estudiantes participaron en una actividad grupal de Fotoelicitación. La técnica de Fotoelicitación consiste en presentar imágenes a los participantes, a partir de las cuales se reflexiona y se discute de forma grupal. De esta manera, el informante se transforma en una parte activa de la investigación, ya que contextualiza y llena de sentido las imágenes (Arias, 2011).

Para conformar los grupos, se consideró la heterogeneidad en el rendimiento académico (promedio de notas), con el fin de que participaran en cada grupo de entrevista, niños con diferente desempeño escolar. Para cada curso se registraron los rendimientos académicos de los estudiantes y se configuraron 4 grupos de

rendimiento: rendimiento alto, medio alto, medio y medio bajo. Luego, se eligió a un estudiante de cada grupo de rendimiento en forma aleatoria. De esta manera, se conformaron 3 grupos de quinto, 4 de sexto y 3 de séptimo básico.

En la actividad de Fotoelicitación, que duró aproximadamente 20 minutos con cada grupo, se mostraron aproximadamente catorce fotografías que mostraban experiencias de cooperación entre dos o más pares (anexo 3), con el fin de dialogar con los estudiantes sobre ellas, describir lo que mostraban y evocar experiencias previas.

Para la recolección de la información se realizaron entrevistas grupales semiestructuradas, con el fin de recoger la perspectiva de los estudiantes, de esta manera la entrevista “se convierte en la portadora de las voces de los niños, y los entrevistadores deben hacer todo lo que puedan por darles la oportunidad de expresar sus opiniones, si quieren hacerlo” (Gollop, 2010, p.81).

Para realizar las entrevistas, se confeccionó una pauta con preguntas que fueron formuladas, de acuerdo al avance de la discusión surgida a partir de las imágenes.

Además, las respuestas de los estudiantes fueron grabadas en un registro de audio para realizar posteriormente, su transcripción y análisis.

Preguntas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué te parece la imagen?</li> <li>• ¿Qué ves en ella? ¿Te agrada?</li> <li>• ¿Cómo la describirías?</li> <li>• ¿Qué están haciendo los participantes? ¿Cómo?</li> <li>• ¿Has tenido experiencias de trabajo en las que has recibido ayuda de tus compañeros? ¿Cuáles?</li> <li>• ¿Cómo han sido esas experiencias en las que has recibido ayuda de tus compañeros?</li> <li>• ¿Por qué?</li> <li>• ¿Qué más puedes agregar?</li> <li>• ¿En qué situaciones has trabajado con ayuda de tus compañeros?</li> <li>• ¿Cómo ha sido ese trabajo? ¿Qué crees tú?</li> </ul>

- ¿Qué has aprendido cuando recibes ayuda de tus compañeros
- ¿Cómo crees que aprendes, al trabajar junto a tus compañeros?
- Durante las clases, cuando el profesor les da ejercicios ¿Has trabajado junto a un compañero o compañeros para resolver una tarea?
- ¿Cómo ha sido esa ayuda?
- ¿Cómo aprendes cuando recibes ayuda de tus compañeros? ¿Por qué?
- ¿Has ofrecido ayuda a tus compañeros? ¿Cómo ha sido esa ayuda?
- ¿Te agradó ayudarlos? ¿Por qué?
- ¿Sientes que te has beneficiado ayudando? ¿Cómo? ¿Por qué?
- ¿Has recibido ayuda de algún compañero? ¿Cuándo; en qué situación?
- ¿Cómo ha sido esa ayuda?
- ¿Qué piensas de lo aprendido con la ayuda de un compañero o ayudando a otro?

#### **4.4. Análisis de Datos.**

Los datos obtenidos de la actividad de Fotoelicitación fueron analizados de acuerdo a los lineamientos del análisis de contenido. En este procedimiento se establecen categorías a partir de la información recogida en las entrevistas (Flick, 2004). Específicamente, el análisis se llevó a cabo mediante la codificación de la información recogida y agrupación de estos códigos en categorías.

##### **4.4.1 Codificación y Categorización**

En una primera instancia, la información recogida en audio de las entrevistas realizadas a los estudiantes fue transcrita. Luego, la información fue organizada mediante el software para el análisis cualitativo de Datos Atlas ti 7.0. Posteriormente, se realizó una lectura preliminar con el fin de identificar conceptos significativos y planteamientos repetitivos en torno a las experiencias de cooperación y el aprendizaje. A continuación, se realizó la codificación. Para ello se asignaron códigos usando las propias palabras de los estudiantes. En un

comienzo, los códigos fueron abordados separadamente, es decir se analizó la información de las entrevistas de acuerdo al curso (quinto, sexto y séptimo básico) y se agruparon los códigos en categorías, que más tarde fueron integradas. Además el análisis se llevó a cabo teniendo en cuenta cada objetivo específico.

En el caso de las experiencias de cooperación entre pares, se utilizó como referencia las tipologías de segmentos de actividad, Berliner y Stodolsky (en Coll & Solé, 1999). Según Stoldosky, un segmento de actividad es una parte de la lección, que tiene un tema, que ocupa un periodo de tiempo, se realiza en un lugar determinado, tiene un formato, instruccional y además, implica las personas que participan, materiales, expectativas y metas de comportamiento (en Coll & Solé, 1999). De acuerdo a esta definición, Berliner y Stoldosky identificaron tipos de segmentos de actividad, que se utilizaron en esta investigación como referencia para agrupar las experiencias de cooperación entre pares.

A partir de las segmentos de actividad planteados por estos autores, se analizaron las experiencias entre pares descritas por los estudiantes, para agruparlas en 2 categorías. La primera categoría definida como: actividades de ejercitación, se construyó en base a una adaptación de las categorías planteadas por Berliner y Stoldoky. La segunda categoría: actividades de construcción, corresponde a una tipología de segmento de actividad establecida por Berliner.

En cuanto a la situación de aprendizaje, las categorías usadas para agrupar los códigos recogidos en las entrevistas, se establecieron usando como referencia los criterios establecidos por Pozo (2006) para la situación de aprendizaje, en que reconoce tres componentes fundamentales: condiciones, procesos y resultados de aprendizaje. Al mismo tiempo, se establecieron subcategorías para cada componente mencionado. Dichas subcategorías surgieron al analizar los códigos y agruparlos, identificando aquellos que podían responder a una misma clase. Por tanto, para el componente condiciones de aprendizaje, se establecieron 2 subcategorías: condiciones favorables y desfavorables. Para el componente procesos de aprendizaje se identificaron 2 subcategorías: andamiaje y reciprocidad. Por último, para el componente, resultados de aprendizaje, se



determinaron tres subcategorías: aprendizajes verbales y conceptuales, aprendizajes sociales y aprendizajes metacognitivos.

#### **4.5 Consideraciones Éticas.**

Todos los participantes, así como sus apoderados y el establecimiento educacional, fueron debidamente informados de los objetivos y la metodología que se utilizó para la consecución de los objetivos, previamente a la realización de la investigación.

Como se mencionó anteriormente, el equipo de gestión del establecimiento, fue informado en una reunión, donde se respondió a todas las inquietudes respecto de la realización de la investigación. Asimismo, se informó en horario de clases, previa autorización de la dirección del establecimiento educacional, a los estudiantes de los cursos implicados y se explicitó la voluntariedad de la participación, por ende los estudiantes fueron invitados a participar. Esto quedó especificado en un formulario de asentimiento, en el que los niños aceptaron de manera voluntaria participar en las entrevistas.

Los padres, por su parte, fueron informados de la investigación y sus objetivos, en reunión de apoderados; en ella también tuvieron la oportunidad de manifestar sus dudas. Una vez que se dio respuesta a las interrogantes planteadas, los apoderados expresaron su conformidad frente a la participación de sus hijos, en un formulario de consentimiento que firmaron voluntariamente.

En ambos formularios (asentimiento y consentimiento), se explicitó que las entrevistas serían grabadas en archivos de audio para ser transcritas y analizadas posteriormente. Además, se aseguró la confidencialidad de la información entregada.

Finalmente, para efectos de difusión y comunicación de los resultados obtenidos, se utilizaron nombres ficticios para resguardar la confidencialidad e identidad de los participantes.

## **5. RESULTADOS.**

En este apartado se presentan los resultados de la investigación, de acuerdo al análisis de los datos recogidos. Dicho análisis fue realizado conforme a cada objetivo específico planteado. La información se organizó en torno a los objetivos específicos planteados. Por tanto, en primer lugar, se describen las experiencias de cooperación, en las que han participado los estudiantes, organizadas en categorías que fueron construidas tomando como referencia las tipologías de segmentos de actividad, establecidas por Berliner y Stodolsky (en Coll & Solé, 1999). En segundo lugar, a partir del discurso que los estudiantes hicieron de las experiencias de cooperación en el aula, se describe la situación de aprendizaje en base a tres componentes: condiciones, procesos y resultados de aprendizaje. En tercer lugar, se exponen las valoraciones que realizan los estudiantes respecto de las experiencias de cooperación, agrupadas en dos categorías: valoraciones positivas y negativas, de acuerdo a si facilitan o dificultan la cooperación entre compañeros.

### **5.1 Experiencias de Cooperación entre Pares descritas por los Estudiantes.**

Para efectos de la investigación, la pregunta por experiencias de cooperación fue operacionalizada como experiencias en que los estudiantes daban o recibían ayuda de sus pares. Por tanto, las experiencias de cooperación descritas por los niños, están relacionadas a los aspectos planteados: dar y recibir ayuda de sus compañeros.

En relación a las experiencias de cooperación, los estudiantes mencionan experiencias que se concretan en diferentes tipos de actividades, vinculadas a labores diversas, planteadas por el profesor y que los niños deben llevar a cabo, para aprender, o internalizar alguna habilidad o contenido escolar. Dentro de estas actividades, también se pueden encontrar variadas formas de agrupación, que van desde la realización individual de un ejercicio, con ayuda de un par, a la elaboración de elementos en equipos de trabajo. Por lo tanto, para facilitar la

comprensión de las experiencias mencionadas por los estudiantes, se han organizado en dos grandes segmentos, definidos por los elementos comunes que se presentan en las vivencias recogidas. Estos son: actividades de ejercitación y de construcción.

### **5.1.1 Actividades de Ejercitación**

Son actividades diádicas, en las que los estudiantes, trabajan en su puesto, en forma individual y cuando no entienden, piden ayuda a un compañero, que se encuentra cerca. Por ejemplo, un estudiante mencionó:

“Eh... cuando nosotros estábamos haciendo una guía de Matemáticas, yo le pedí a mi compañera de al lado que me ayudara porque no entendía un ejercicio que teníamos que hacer. Entonces, ella me explicó, cuando yo vi el ejercicio, toda la pregunta, todo eso, y entonces yo entendí y pude lograr hacer el ejercicio” (Quinto básico, entrevista grupo 1).

En esta cita, se aprecia que el niño se ve enfrenado a una actividad que no puede realizar solo, por tanto, solicita ayuda a su compañero, quien satisface la necesidad que presenta su par y la experiencia concluye con éxito, pues, el estudiante logra, gracias al aporte de su camarada, comprender y ejecutar el ejercicio.

En este tipo de experiencias, en las que el trabajo en aula no ha sido programado para que los estudiantes lo realicen en grupo, se observa que existe una necesidad de los niños por ayuda; sobre todo, cuando no comprenden una tarea y requieren que se las expliquen, para continuar avanzando. En estas situaciones, también ocurre que los estudiantes se complementan para llegar al resultado, ya que la necesidad de ayuda surge de ambas partes, quienes se unen para obtener un logro.

“Yo en Matemáticas, estábamos haciendo una guía de operatoria combinada. Y a mí me faltaba algo, entonces mi compañera que se sentaba al lado mío me explicó” y agrega “Y después nos dimos cuenta que las dos teníamos casi los mismos errores, y empezamos a

corregir y cuando le pedimos a la miss que nos revisara, las teníamos buenas todas”.  
(Quinto básico, entrevista grupo 1).

Finalmente, se puede decir que dar y recibir ayuda, surge espontáneamente, como un acuerdo tácito entre pares, quienes se ayudan para beneficiarse mutuamente. Esta experiencia es llevada a cabo en diferentes asignaturas, principalmente, ante la necesidad de comprender, para seguir avanzando, como en la cita que se presenta a continuación:

Estudiante: “También en física cuando el profesor nos entrega alguna guía y.... eh...”

Entrevistador: “Que no se entienda”

Estudiante: “Sí, generalmente yo lo hago con mi compañera de puesto y cuando no entendemos algunas cosas nos ayudamos y eso” (Séptimo básico, entrevista grupo 2, 98, 99,100).

### **5.1.2 Actividades de Construcción**

Son actividades grupales o individuales, en que los estudiantes construyen y obtienen, a partir de diversos materiales o ideas, un producto que puede ser concreto (como en el caso de la elaboración de objetos de arte) o simbólico (actividades en las que el producto utiliza sistemas de símbolos específicos, tales como: musicales, verbales, espaciales, entre otros).

En cuanto a las actividades de construcción concretas, los estudiantes mencionan: elaboración de papel maché, creación de un mural, fabricación de máscaras y de un mitón.

“cuando hicimos el papel maché ahora la Sol picaba papel y yo diario, y así nos ayudamos”  
(Séptimo básico, entrevista grupo 4).

En la experiencia relatada por el niño, se aprecia que ambos participan en una misma tarea, para lograr el objetivo común, que es obtener un producto. Lo mismo sucede en el caso del mural y en la fabricación del mitón:

“en Artes Visuales teníamos que hacer un mural, cada uno tenía que pintar una parte del mural y para así juntarlo y formar otra vez el mural, pero algunos no hicieron el trabajo.

Entonces, no se completó, pero los que estaban ahí empezaron a pintar los que faltaban”. (Quinto básico, entrevista, grupo 2).

“Yo el año pasado pa’ tecnología teníamos que hacer un mitón y con René nos ayudamos mutuamente” (Quinto básico, entrevista grupo 3).

En las situaciones mencionadas por los estudiantes, nos damos cuenta que la ayuda surge, tanto en actividades individuales como grupales; dicho apoyo nace no sólo como una necesidad de entender, sino además, como una forma de completar una tarea y alcanzar un objetivo. En este sentido, la ayuda y la interacción entre pares se transforma en un aspecto fundamental para el desarrollo, en las experiencias vividas por los niños, en el ámbito escolar.

Respecto a las experiencias de construcción simbólica, los estudiantes expresan que trabajan con sus compañeros, preparando disertaciones, inventando canciones, slogans, haciendo afiches, revistas y mapas conceptuales. Por ejemplo, cuando a un estudiante se le consulta acerca de experiencias en que ha recibido ayuda de sus compañeros responde:

“En el trabajo de Ciencias Naturales que es hacer como un mapa conceptual y que ese cuesta porque tiene muchos conceptos, entonces con un grupo de amigos es más fácil hacerlo” (Sexto básico, entrevista grupo 4).

En esta actividad, se aprecia que el niño visualiza el trabajo junto a sus pares como una experiencia positiva, pues, para él facilita la realización de tareas que pueden resultar difíciles. Otro aspecto a considerar de esta cita, es que el estudiante menciona que trabajar con grupos de amigos es más fácil, por tanto, las interacciones que se dan en un ámbito de confianza y afectividad, permiten que sea más sencillo cumplir con las exigencias escolares. Los estudiantes se relacionan de diferentes maneras con sus compañeros y una relación de amistad con ellos marca una diferencia en las interacciones que se dan entre ellos, pues, en este ámbito, existe una seguridad que les permite ser más sinceros, pedir ayuda con mayor facilidad e incluso reconocer cuando no entienden algo, sin temor. Otro estudiante, al responder la misma pregunta manifiesta:

“En por ejemplo los grupos que hacemos disertaciones o en el mapa conceptual dando ideas, o en trabajos de lenguaje, cuando por ejemplo también, cuando nos queda una duda después de una tarea” (Sexto básico, entrevista grupo 2).

En este relato, el estudiante expresa que al trabajar con sus pares, la ayuda consiste en aportar, compartir ideas y responder dudas; de esta forma, los puntos de vista, conocimientos previos y la comprensión de la temática o tareas que deben abordar, se complementan dando origen a ajustes, que enriquecen la acción común y por ende, la tarea a realizar.

Por otro lado, es importante señalar que, de acuerdo a lo expresado por los estudiantes, se evidencia una mayor cantidad de experiencias de cooperación, en las asignaturas de Artes Visuales y Ciencias Naturales, pues, muchas de las experiencias descritas corresponden a actividades realizadas en estas asignaturas. Hecho que ha sido expuesto en forma explícita por los niños.

En el caso de Ciencias Naturales, los estudiantes mencionan actividades en las que han trabajado junto a sus compañeros, escribiendo y dando ayuda, tales como: elaboración de afiches, mapas conceptuales, revistas. Por ejemplo:

“este año cuando hicimos la revista en Ciencias Naturales. Al principio, yo con mi grupo me sentía cómoda porque siempre hablábamos. Y como me ayudó mi compañera, la Maca, yo dije “mejor voy a hacer el trabajo sola porque si no iba a conversar mucho” y no podía concentrarme y la Maca me empezó a ayudar a concentrarme en mi objetivo, y al final terminamos haciendo como una revista juntas” (Quinto básico, entrevista grupo 2).

En esta cita, la estudiante manifiesta que trabaja en grupo en la asignatura de Ciencias Naturales. También, expresa algunas dificultades que se dan en la interacción como problemas para concentrarse, cuando el grupo conversa mucho, dificulta el desarrollo de la tarea requerida. Sin embargo, se evidencia cómo una compañera la apoya para que logre el objetivo.

En suma, las experiencias de cooperación entre pares descritas por los estudiantes en las entrevistas responden a dos tipos de actividad: actividades de ejercitación y actividades de construcción. Ambas categorías plantean diferencias específicas en cuanto a la forma de agrupación y la generación de un producto a

partir del trabajo. Mientras que en las primeras la cooperación surge de una relación diádica y las actividades se organizan alrededor de la realización de ejercicios o guías puntuales; en las segundas, se dan diversas formas de agrupación y las actividades apuntan a generar un producto que puede ser concreto (material) o simbólico, pues utiliza preferentemente un sistema simbólico.

Con el objeto de apoyar la lectura de los resultados relacionados a las experiencias de cooperación, se elaboró una tabla para mostrar la frecuencia de las experiencias identificadas por los estudiantes y una figura que organiza los códigos en torno a las categorías establecidas para las experiencias de cooperación.

Tabla 2. Experiencias de cooperación descritas por los estudiantes.

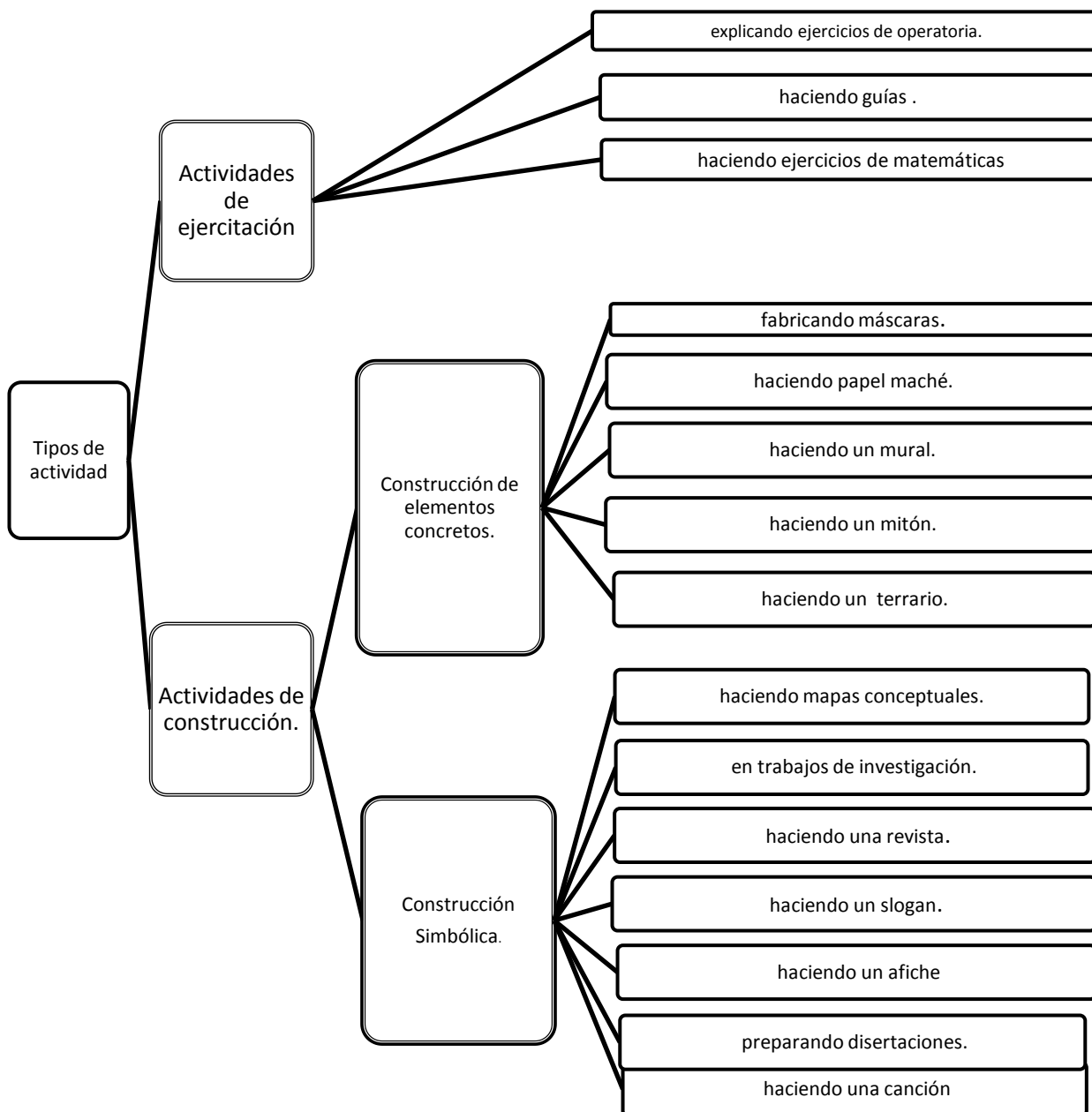
Categoría	Frecuencia
Actividades de ejercitación	6
Actividades de construcción simbólica	13
Actividades de construcción de elementos concretos	5

Para facilitar la comprensión de este apartado, a continuación, se presenta la figura 1 que muestra una síntesis de las categorías y subcategorías establecidas en torno a las experiencias de cooperación entre pares, a partir de los códigos recogidos en la investigación.

Figura 1. Categorías propuestas y los códigos que agrupan las diferentes citas de los estudiantes.

Códigos en vivo:

**Yo trabajo con mis compañeros...**

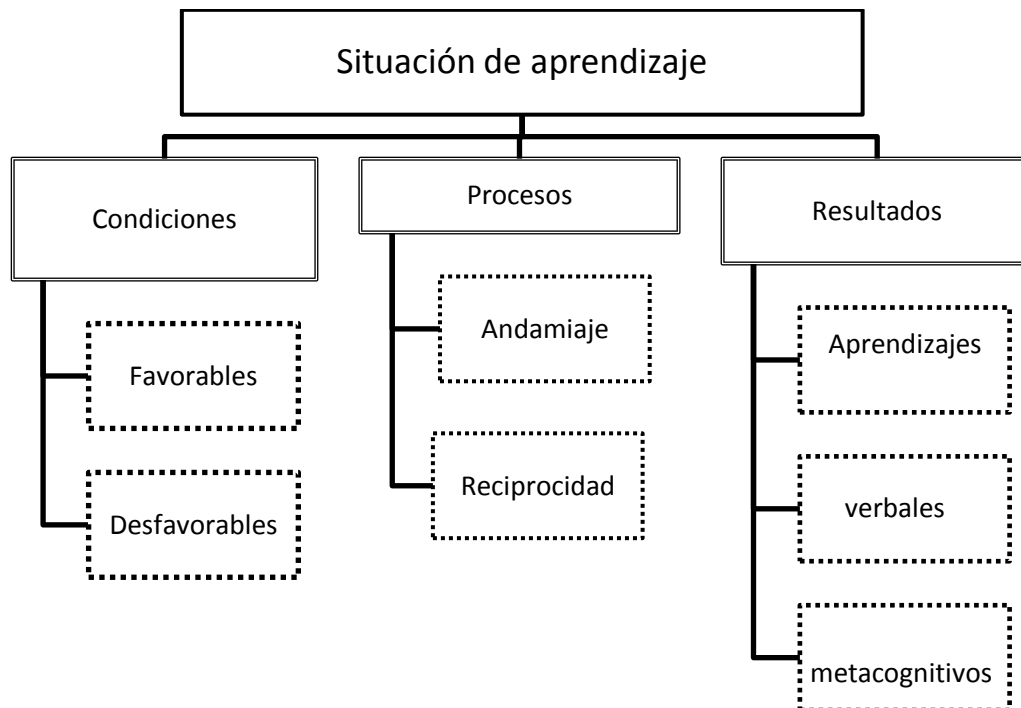




## 5.2 Situación de Aprendizaje en la Cooperación: Un Sistema de Construcción del Conocimiento entre Pares.

Con el objetivo de describir la situación de aprendizaje, ésta se abordará en función de tres componentes, a fin de considerar los diferentes factores que se ponen en juego en ella, a partir del discurso de los niños. Estos componentes básicos permitirán ahondar en el análisis de los aspectos involucrados en el aprendizaje que se da en las experiencias de cooperación entre pares. Dichos componentes fueron visualizados en las opiniones planteadas por los estudiantes en el transcurso de las entrevistas, pues ellos señalaron varios elementos que se vinculan directamente con éstos (figura 2).

Figura 2. Componentes de la situación de aprendizaje, que se dan en la cooperación entre pares.



## **5.2.1 Condiciones**

Las condiciones, factores que se dan dentro de la experiencia de cooperación entre pares y que pueden ser favorables y desfavorables. Favorables, cuando permiten que la cooperación se dé en el marco de una interrelación interpersonal positiva y desfavorables, cuando obstaculizan o impiden la cooperación.

### **5.2.1.1. Condiciones Favorables**

Son cualidades que deben estar presentes en las relaciones interpersonales positivas y en las experiencias entre pares para que se gatille el aprendizaje entre pares y que los niños reconocen y plantean. Por tanto, se considerarán las cualidades de la relación interpersonal, nombradas por los estudiantes para describir las condiciones que se dan en la situación de aprendizaje.

Una primera cualidad de la relación interpersonal, mencionada por los estudiantes, es la diversión. En las situaciones de aprendizaje, expresadas por los niños, la diversión aparece como un elemento importante que surge en las relaciones interpersonales y en las interacciones que se originan en los trabajos en grupo o de pares, que favorecen el aprendizaje o ayudan a ponerlo en marcha. Por ejemplo:

“Porque... porque uno puede hacer el trabajo y de repente en el trabajo es divertido, porque te pueden ayudar, tú ayudas, y te diviertes haciendo el trabajo, con tus compañeros” (Quinto básico, entrevista grupo 2).

En esta cita, el niño manifiesta que dar y recibir ayuda de los compañeros es divertido, por tanto, trabajar con los compañeros es apreciado como una experiencia en que las relaciones interpersonales tienen la cualidad de ser entretenidas. Este tipo de interacción positiva y amena, resulta motivante y permite activar procesos de aprendizaje. Además, los trabajos se perciben de otra manera, cuando deben realizarlos en grupo o con los compañeros, pues por un lado, el

hecho que exista la ayuda de otro, los hace visualizar la tarea más fácil y al mismo tiempo, la posibilidad de establecer una interacción con un compañero que sea divertida, hace posible que mantengan una disposición favorable a este tipo de experiencias, como lo expresa el siguiente alumno:

“Primero cuando no tienes la ayuda es difícil, pero cuando ya tienes a tu compañero que te ayude es como un trabajo divertido, donde puedes divertirte con tu amigo” (Séptimo básico, entrevista grupo 2).

Una segunda condición, que aparece en las entrevistas y que también, es una cualidad que surge en relaciones interpersonales, es la solidaridad. Esta condición se vislumbra como el apoyar o ayudar a otros, sin importar las condiciones. Por ejemplo:

“también uno aprende que también hay que preocuparse de los demás, porque por ejemplo uno puede estar trabajando y una persona equis te puede ayudar sin que lo hayas ayudado. Y si es que no, después es como malo con esa persona, se siente raro y como que intenta ayudar, eso es bueno” (Séptimo básico, entrevista grupo 3).

En cuanto a la solidaridad, los estudiantes manifestaron que el trabajar con otros es una experiencia solidaria, pues la ayuda se da bidireccionalmente, sin que medie alguna condición en ella. Además, vinculan esta cualidad de las relaciones interpersonales con la felicidad aludiendo a que si son ayudados y ayudan son más felices. Esto se puede apreciar en la siguiente cita:

“Solidarias, porque si nos ayudan, yo encuentro que hay que estar feliz porque ellos nos prestaron ayuda, y que, por ejemplo, uno podría estar con material y no le da a ninguno y no es feliz, pero cuando alguien ayuda a otra persona es feliz porque hizo algo bueno” (Quinto básico, entrevista grupo 2) .

Una tercera condición que se da en las relaciones interpersonales, favorable para que se produzca el aprendizaje, es la confianza. En las relaciones entre pares, ésta surge como una cualidad que posibilita generar un espacio de intimidad que les permite manifestar sus dudas o dificultades, sin vergüenza, ni miedo, como se puede apreciar en el siguiente ejemplo:

Estudiante: “Es que igual también muchas veces nosotros, los niños, no tenemos como tanto así como que nos gusta preguntarle al profesor, a veces, entonces...”

Entrevistador: “¿A qué te refieres con eso?”

Estudiante: “No tenemos suficiente confianza”.

Entrevistador: “Ya”.

Estudiante: “Muchas veces no tienen suficiente confianza. Entonces, cuando uno está con un amigo es como más fácil preguntarle, porque sabes que él no te va a decir como nada, aunque es algo tonto, nosotros sabemos que tenemos que preguntarle al profesor si es que no entendemos, pero a veces es como que te da vergüenza (Quinto básico, entrevista grupo 3).

### **5.2.1.2. Condiciones Desfavorables.**

Son situaciones que dificultan la cooperación entre pares y que no admiten que ésta se dé en el contexto escolar, pueden entenderse también como barreras a la cooperación.

En relación a ellas, los estudiantes hacen referencia a situaciones en que el docente no les permite proveer la ayuda a sus compañeros e incluso los retan, como en el ejemplo:

Entrevistador: “Ya, cuéntame, ¿en qué situación le has ofrecido ayuda?”

Estudiante 2: “Cuando, hoy día, cuando el Benjamín no entendió la tabla de que nos enseñaron hoy día en la tabla”.

Entrevistador: “¿Qué tabla?”

Estudiante 2: “La tabla de Matemáticas”.

Entrevistador: “Ah, ya”.

Estudiante 2: “Y entonces él todavía no la comprendía, y yo le dije que se la iba a enseñar, pero no se la enseñé porque la miss me retó”.

(Quinto básico, entrevista grupo 2)

En esta cita, se puede apreciar que la cooperación se ve limitada por la conducta del profesor, quien no permite que se produzca, e incluso penaliza, a través de un reto, el intento de ayuda que ofrecía el niño a su compañero.

Por otro lado, los estudiantes mencionan que no se benefician del trabajo con otros, cuando hay mucho ruido en el aula, como se puede apreciar en el ejemplo:

Estudiante: Por ejemplo, en Matemáticas yo me beneficiaría mucho, pero en Historia, como hay tanta bulla, uno no se puede concentrar bien.

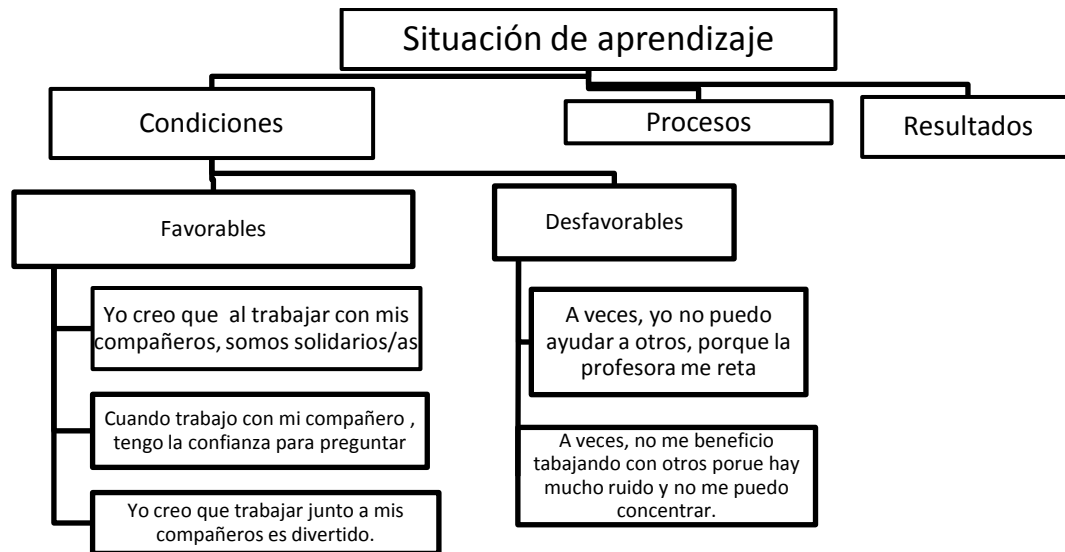
(Sexto básico, entrevista grupo 1).

En este caso, el ambiente en el que se realiza la actividad interfiere con la concentración de la niña, quien considera que no logra beneficiarse en estas circunstancias. De esta cita, se desprende que el trabajo con los compañeros al que ella se refiere, genera ruido, lo que hace pensar que las habilidades sociales necesarias para la cooperación, en este caso, no se están aplicando en la interacción, pues, una relación de respeto con los compañeros implica el uso de normas de comunicación vinculadas al respeto de turnos, al uso de entonaciones adecuadas, con el propósito de escuchar a los demás y que pueda darse una relación recíproca.

En síntesis, la cooperación entre pares, requiere de una serie de condiciones favorables que se encuentran presentes en relaciones interpersonales positivas. Respecto a estas condiciones favorables, los estudiantes hacen referencia a valores fundamentales como la solidaridad, confianza y felicidad.

Por otro lado, las condiciones desfavorables obstaculizan la experiencia de cooperación y no hacen posible el aprendizaje entre pares. En cuanto a éstas, los niños, mencionan situaciones en que el profesor no permite que se dé la cooperación y los penaliza, asimismo, experiencias en las que el ruido no los deja concentrarse.

Figura 3. Condiciones de la situación de aprendizaje, en experiencias de cooperación entre pares.



### 5.2.2. Procesos de Aprendizaje

Una segunda categoría, tiene que ver con los procesos de aprendizaje que ocurren en las experiencias de cooperación entre pares. Estos procesos pueden ser descritos, de acuerdo a lo expresado por los niños, como mecanismos que surgen en la interacción con el otro, mediante los cuales los estudiantes expresan que entienden o aprenden diversos contenidos o habilidades.

Dichos procesos de aprendizaje, identificados a partir de las entrevistas de los estudiantes, fueron abordados en dos grandes segmentos, que sirvieron como categorías de base, para ayudar a organizar los datos, con el fin de facilitar la descripción y comprensión de la información obtenida en las entrevistas y relacionada con este aspecto. Estas categorías son: andamiaje y reciprocidad.

#### 5.2.2.1. Andamiaje

Es una acción en que los estudiantes que necesitan comprender alguna instrucción, ejercicio o contenido, que no lograron entender por sí mismos, reciben

ayuda de sus pares, quienes actúan como mediadores; acercan a sus compañeros a la comprensión de actividades, tareas, o de las temáticas abordadas en aula, realizando los ajustes necesarios para que esto ocurra.

“Por ejemplo, cuando estamos en, con la compañera, en el trabajo de Naturaleza, yo no entendía qué significaba el grosor de las capas de la terrestre, y esta cierta compañera me lo explicó, y después como que yo no volví a entender y me lo volvió a explicar y en ese libro salía, me lo subrayó y me hizo leerlo y resumirlo, y ahí entendí” (Quinto básico, entrevista grupo 1).

En este fragmento, el estudiante expresa que frente a las dificultades para comprender un significado relacionado a un contenido, pide ayuda a su compañera, quien intenta que su par llegue a entender y, así, satisfacer su necesidad de ayuda. En esta experiencia, la niña que presta ayuda realiza diferentes acciones: explica, vuelve a explicar, subraya la información y luego acerca los datos a su compañera, haciendo que vuelva a leer el texto y lo resume. De esta manera, la compañera actúa como una mediadora, orientando los esfuerzos de su par, para que acceda a la comprensión de la materia abordada en la clase. Dichos esfuerzos se relacionan a los ajustes que la estudiante realiza para hacer comprensible a su compañera lo que no puede entender. En esta experiencia se puede visualizar todo el recorrido que realiza en esa acción y las estrategias usadas que, probablemente, son las mismas que utiliza cuando ella desea entender y tiene dificultades.

Se debe tener en cuenta que los estudiantes realizan diferentes acciones con el fin de darle sustento a sus compañeros para que puedan avanzar en la comprensión de ejercicios o contenidos escolares, que no pueden entender por sí mismos o descubrir las respuestas que necesitan. Dentro de esas acciones, los niños mencionan que sus compañeros los guían, haciendo alusión, nuevamente, a la idea que la ayuda no consiste en dar las respuestas, sino que más bien en orientar o mediar al otro, para que pueda llegar a ellas, como lo menciona un estudiante en esta cita:

“cuando uno no sabe o se complica en alguna pregunta o ejercicio, uno le puede pedir ayuda a los demás para que como que te guíe para poder llegar a esa respuesta” (Sexto básico, entrevista grupo 1).

Otro elemento dentro del andamiaje, es el lenguaje. Éste es un componente fundamental en las relaciones interpersonales, pues es el medio de comunicación que apoya las acciones que realizan los estudiantes para ayudar a sus compañeros. Por tanto, permite hacer más accesible la comprensión, en la medida que las palabras usadas, sean adecuadas al nivel de los niños. En relación a lo planteado, los estudiantes expresan que cuando le explica un compañero entienden mejor, aprenden más y pueden complementar sus ideas.

“Que cuando uno recibe ayuda de un compañero sobre algo que no entiende, yo creo que es mucho mejor que te lo explique un profesor, porque un amigo te lo explica mejor con las palabras, con lo que tú sabes, como tú hablas, todo, y te lo explica mejor, aprendes más que con el profesor” (Séptimo básico, entrevista grupo 1).

En el fragmento, el estudiante, menciona que entiende mejor a sus pares que al profesor, e indica que la razón de esto es el lenguaje. Por ende, los niños manejan un lenguaje común que es más conocido, cercano y que les permite entender mejor. Esto se observa cuando el niño expresa que el compañero le explica cómo él habla. Por otro lado, el lenguaje utilizado por el profesor, en este caso, no se ajusta a la necesidad de comprensión de los estudiantes. Lo mismo se puede apreciar en la siguiente cita:

Estudiante: “Que también como que te enseñan tus compañeros, tú lo entiendes como así un poco más bien porque te lo está enseñando alguien de tu misma edad”.

Entrevistador: “Ya”.

Estudiante: “Que te lo puede explicar con palabras pequeñas”.

Entrevistador: “Ya”.

Estudiante: “No de adulto”

(Quinto básico, entrevista grupo 1).



Por otro lado, el andamiaje que ocurre en el trabajo con los compañeros, permite que la ayuda se convierta en un potencial transformador de otros, ya que al trabajar con los compañeros, los estudiantes reconocen que cuando reciben ayuda y entienden, pueden ayudar a sus pares. Por tanto, el trabajo entre pares permite que el niño que requiere ayuda y la recibe, pueda continuar ayudando a otros. Esto implica dos cosas. Una vez que el individuo ve satisfecha su necesidad, se convierte en energía transformadora, pues continúa gatillando en otros cambios positivos: ayudar para que otro también aprenda, como se puede apreciar en esta cita.

“Cuando yo ayudo a alguien, alguien más así como una cadena, así yo le digo a alguien y ese alguien le puede decir a otro que no sepa, y así sucesivamente, así todos logramos saber” (Séptimo básico, entrevista grupo 2).

#### **5.2.2.2. Reciprocidad.**

Es un mecanismo que se da en las relaciones interpersonales y que facilita el aprendizaje. En este, los estudiantes reconocen que al trabajar con sus compañeros, tanto el que recibe, como el que presta la ayuda, aprende y se beneficia. Se establecen relaciones que tienen efectos positivos en el aprendizaje, para ambas personas. Por lo tanto, en el trabajo con los pares, la ayuda es mutua y bidireccional, como se puede apreciar en el siguiente fragmento:

“Eh sí, porque uno hay veces que enseña [Risa]. Yo creo que sí, nos beneficiamos los que enseñamos al otro compañero, porque así eh, demostramos que entendimos y es una fórmula para ayudar a él y también para nosotros. Eh, por ejemplo cuando hay pruebas demostramos que sabemos y ese compañero que ayudamos también lo sabe, porque al enseñarle él comprende y sabe, nos pide ayuda porque sabe que sabemos. Si no supiéramos no nos pediría ayuda” (Sexto básico, entrevista grupo 4, 168).

En esta cita, el estudiante reconoce que existe un beneficio mutuo, que no surge sólo de recibir ayuda, también de ayudar. Esto hace que se dé una relación

recíproca, de correspondencia, en la experiencia de cooperación, en que el que ayuda, es ayudado y viceversa.

Parte de esa ayuda recíproca, consiste en compartir y complementar ideas, para terminar más rápido una tarea, alcanzar un objetivo o responder mejor a diferentes actividades. Como se puede apreciar en el ejemplo:

“Eh, bueno, es bueno porque uno puede terminar la tarea más rápido, complementar su idea, hacer preguntas más completas, hacer como un pequeño debate para llegar a la respuesta” (Sexto básico, grupo 2).

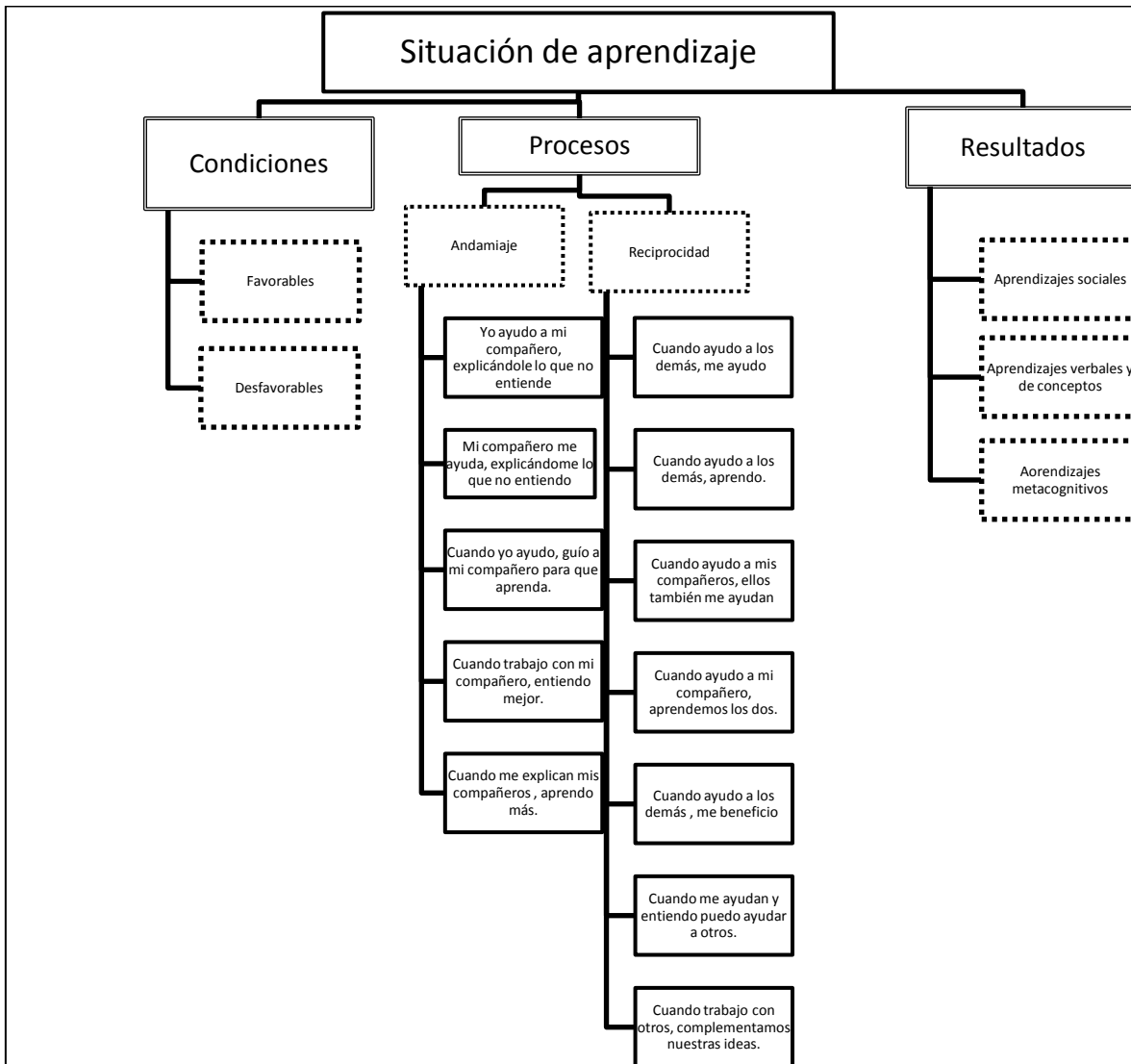
Por otra parte, en las relaciones recíprocas que se dan en las experiencias de cooperación entre pares, los estudiantes, además, reconocen la importancia de ayudar sin necesidad de esperar algo a cambio. Por ende, la ayuda se concibe como un acto desinteresado.

“Siempre hay que ayudar a otros, no importa lo que recibas” (Sexto básico, grupo 2, 87).

En suma, en los procesos de aprendizaje que ocurren en la cooperación entre pares se pudieron distinguir dos categorías: andamiaje y reciprocidad. Respecto al andamiaje, los niños plantean que en las experiencias de cooperación en las que reciben ayuda, sus compañeros hacen ajustes, orientan, guían y realizan diversas acciones tales como: subrayar, leer, explicar, entre otras, con el fin que entiendan y puedan acceder a diferentes aprendizajes. En cuanto a la reciprocidad, los niños, reconocen que en las experiencias de cooperación, en las que dan y reciben ayuda de sus pares, ambos se benefician y aprenden.

A continuación, se presenta una figura que organiza los códigos recogidos, vinculados las categorías que surgieron en la investigación y que se establecieron para el componente procesos de aprendizaje.

Figura 4. Códigos agrupados por categorías vinculadas a procesos que se dan en la situación de aprendizaje, en experiencias de cooperación entre pares.



### 5.2.3. Resultados de Aprendizaje.

Es aquello que los estudiantes aprenden en las experiencias de cooperación entre pares, desde su propia perspectiva. En este sentido, los niños mencionaron que, al dar y recibir ayuda de sus compañeros, tuvieron diversos aprendizajes. Para abordar los aspectos planteados por los niños, se

establecieron grupos de acuerdo a elementos comunes de esos aprendizajes, que dieron origen a tres categorías: aprendizajes sociales, verbales y conceptuales, y de procedimientos.

### **5.2.3.1. Aprendizajes sociales.**

Son aprendizajes que surgen en la interacción con los compañeros, que se vinculan principalmente a: conocer a los pares, formas de relacionarse y lazos que se generan a partir de esas relaciones. Por tanto, al preguntar qué piensan de lo aprendido, con la ayuda de otros o ayudando a otros, estas fueron algunas de sus respuestas:

“Por ejemplo, si uno hace un trabajo con una persona que nunca fue o no le gusta, interactúa con esa persona y habla, entonces después eso se hace como un tipo de amistad y ayudan a otras personas, así” (Séptimo básico, entrevista grupo 1).

En esta cita, el alumno reconoce que el trabajar con otros permite abrir espacios para conocerlos y generar mejores relaciones. De alguna manera, el dar o recibir ayuda contribuye a desarrollar lazos y acercarse a compañeros con los que no interactuarían si no fuese por el trabajo en conjunto. Esta misma idea se confirma en la siguiente cita:

“Eso que dijo Raúl, que últimamente hemos hecho muchos trabajos grupales, y eso más que nada, aparte de que ya todos seamos más agradables uno con el otro, esto ayuda a reforzar los lazos entre tus compañeros. O sea, entre con tus amigos. Entonces, porque a veces no te va a tocar siempre con el que tú quieres, a veces te toca con cualquiera, y tienes que forjar lazos con él y apoyarse, no importa qué tan mal te caiga o si no te cae bien” (Séptimo básico, entrevista grupo 1).

En este caso, se puede agregar que el trabajar con los pares también implica que los estudiantes realizan esfuerzos o adecuaciones, para relacionarse con otros; incluso con aquellos con quienes no se llevan bien y, por lo tanto, aprenden diferentes habilidades sociales, que les permiten generar la interacción necesaria para lograr el objetivo propuesto.

### 5.2.3.2. Aprendizajes verbales y de conceptos.

Son los aprendizajes relacionados con contenidos de asignaturas específicas o con los conocimientos de los estudiantes vinculados a una materia escolar. Por ejemplo, en esta cita el estudiante menciona los contenidos de la asignatura de ciencias naturales, que aprende en un trabajo con sus pares.

Estudiante: “Como el trabajo de Naturaleza”.

Entrevistador: “ Ya. ¿Qué me puedes contar acerca de eso?”

Estudiante: “Eh... vimos de que hay que cuidar el agua, de los diferentes tipos de consumo de agua y de las actividades con que se gasta más agua”.

Entrevistador: “Ya, y en esa experiencia, ¿recibiste ayuda de tus compañeros?”

Estudiante: “Sí”

(Quinto básico, entrevista grupo 3).

En esta otra cita un niño relata cómo le ayudó a un compañero a entender un contenido de la asignatura de matemáticas.

Estudiante: “Él, este compañero no entendía que, no sabía cómo comprobar las divisiones. Entonces, yo le enseñé a comprobar las divisiones y, por si acaso, le enseñé a dividir con dos números, porque eso era lo que estaban pasando”. (Quinto básico, entrevista grupo 1, 105).

Generalmente, estos aprendizajes no se dan solos, pues, como surgen en la interacción con los compañeros, se dan junto con aprendizajes sociales como se puede ver en el ejemplo:

“Como más que nada materia, pero también historias de ellos, o puedes ver cómo es, cómo son ellos, en su forma de enseñar, qué sé yo. Por ejemplo, no sé, algún compañero que te cuenta algo pero aprendes, no sólo aprendes de sus conocimientos, sino aprendes de él, y aprendes de cómo son tus compañeros, y eso ayuda más a la interacción entre los cursos, e interacción entre los compañeros” ( Séptimo básico, entrevista grupo 1, 120).

El niño expresa que aprende materias, es decir contenidos, sin embargo, como se puede apreciar, al mismo tiempo, se producen aprendizajes sociales ,

pues, el aprendizaje verbal y de conceptos, se da en medio de una interacción en que se ponen en juego diversas habilidades sociales.

### **5.2.3.3. Aprendizajes metacognitivos.**

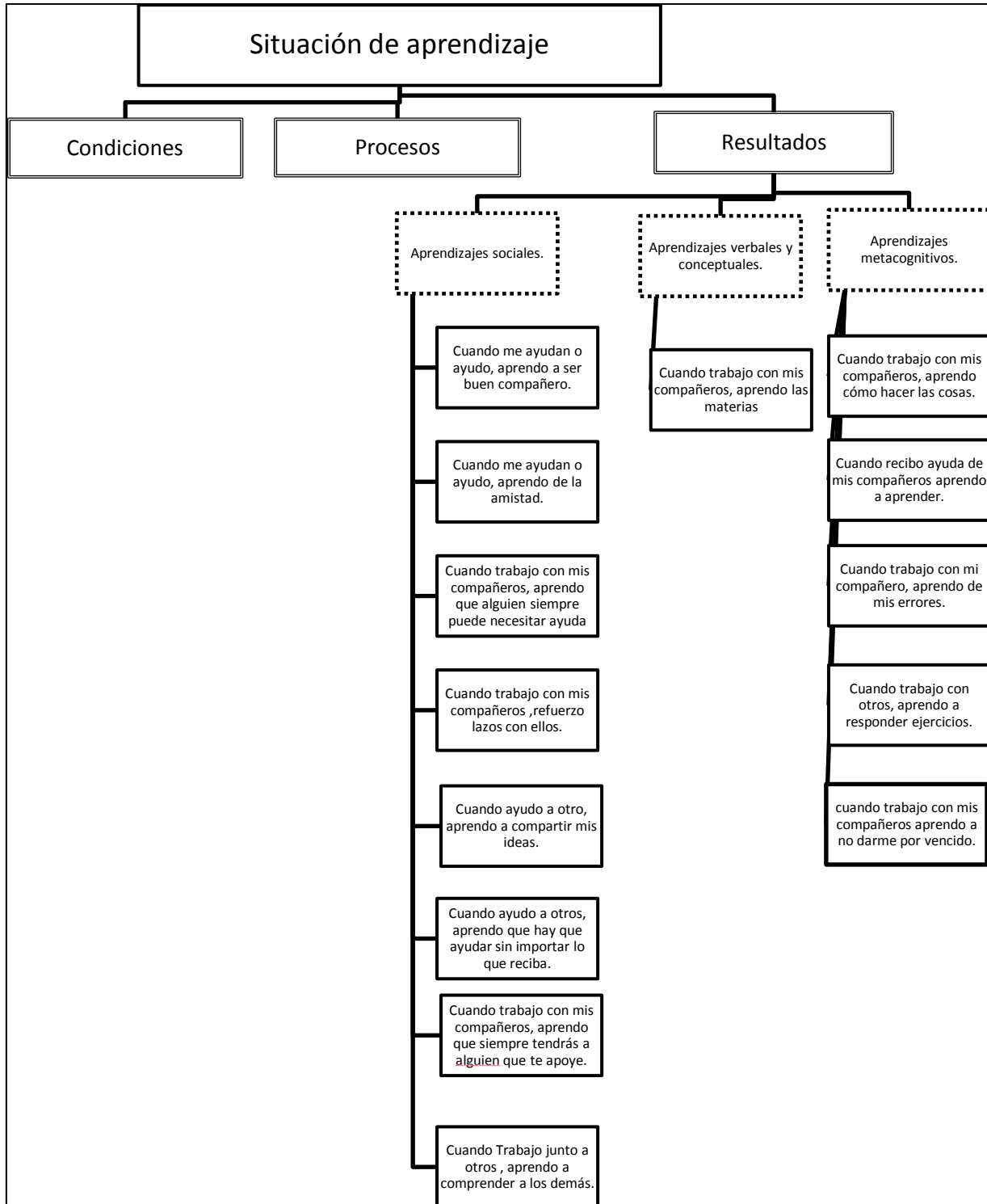
Son aprendizajes relacionados a las prácticas, métodos o recursos que usan los estudiantes para aprender. En este sentido, los niños mencionan que con sus compañeros aprenden de sus errores, cómo hacer las cosas, a aprender y a responder ejercicios.

“Que tus amigos cuando te están ayudando, también aparte de ayudarte a entender la materia, te empiezan a explicar cómo, dónde lo aprendieron, cómo lo aprendieron, cuáles fueron los métodos que él hizo para aprenderlo más fácil, y te empieza a decir ayudas lo cual el profesor no creo que te vaya a decir una ayuda como él lo hizo” (Séptimo básico, entrevista grupo 1).

En este fragmento, el estudiante manifiesta que cuando recibe ayuda de sus compañeros, no solo logra entender los contenidos escolares que su par le explica, además, reconoce que su compañero le enseña la forma en que él mismo consiguió comprenderlos, así como las acciones que debió llevar a cabo para lograrlo. Otro aspecto que debe destacarse es que el niño establece que los profesores no prestan ayuda ni apoyo en este sentido, es decir, no exponen los pasos, métodos o acciones, que los estudiantes debiesen realizar para comprender o internalizar una información.

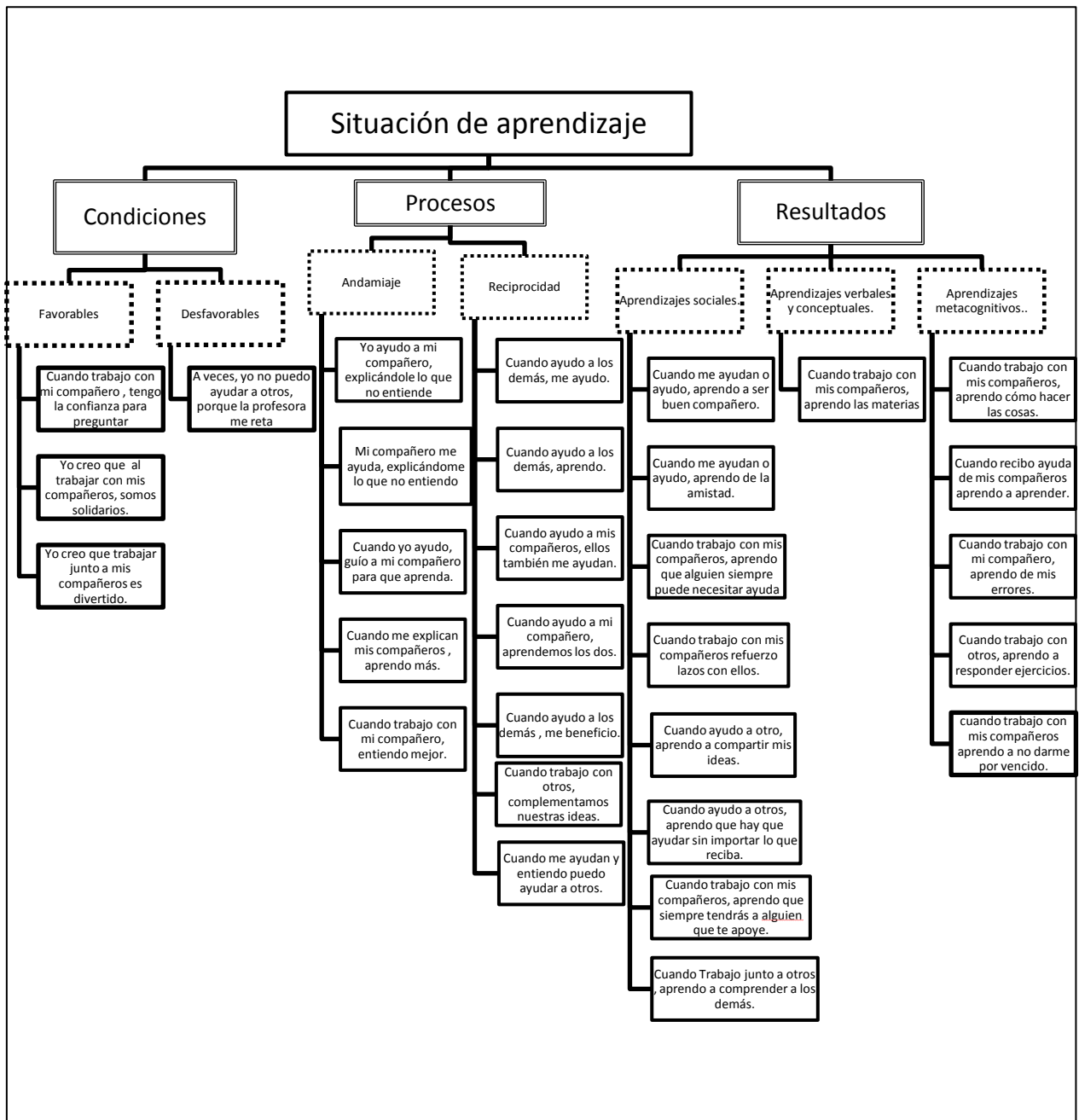
En síntesis, en cuanto a los resultados de aprendizaje, se pudieron identificar tres categorías: aprendizajes sociales, aprendizajes verbales y conceptuales y aprendizajes metacognitivos. Los aprendizajes sociales, hacen referencia a un conjunto de aprendizajes que surgen en la interacción con los compañeros y que se vinculan a las formas de relacionarse, a conocer a los demás y establecer lazos. Los aprendizajes verbales y de conceptos, son aquellos que surgen en torno a contenidos específicos o materias escolares y los aprendizajes metacognitivos, tienen que ver con cómo se aprende (figura 5).

Figura 5. Códigos agrupados en categorías vinculadas a resultados que se dan en la situación de aprendizaje, en experiencias de cooperación entre pares, desde la perspectiva de los estudiantes.



A continuación, se presenta la figura 6, para dar al lector una mirada global de los aspectos abordados hasta ahora. En ella se incluyen, los tres componentes de la situación de aprendizaje, con sus respectivas categorías y códigos asociados.

Figura 6. Situación de aprendizaje, condiciones, procesos y resultados.





Por último, se entrega una tabla con las categorías establecidas para la situación de aprendizaje y su frecuencia.

Tabla 3. Situación de aprendizaje: condiciones, procesos y resultados de aprendizaje

Categoría	Frecuencia
1. Condiciones	
1.a Favorables	9
1.b Desfavorables	1
2. Procesos de aprendizaje	
2.a Andamiaje	27
2.b Reciprocidad	25
3. Resultados de aprendizaje	
3.a Aprendizajes sociales	13
3.b Aprendizajes verbales y de conceptos	4
3.c Aprendizajes metacognitivos	9

### 5.3. Valoraciones que surgen de las experiencias de cooperación entre pares.

En el trascurso de las entrevistas y posterior análisis de éstas, fue posible identificar valoraciones vinculadas a la experiencias de cooperación, pues los estudiantes identifican circunstancias en que les agrada ayudar a sus pares y situaciones en las que trabajar con otros se transforma en una experiencia negativa.

#### 5.3.1. Valoraciones Positivas Asociadas a Valores.

Pueden ser descritas como creencias positivas y valores que surgen de la experiencia de cooperación. En cuanto a las primeras, los estudiantes expresan que trabajar con los compañeros es positivo, más fácil que trabajar solo y algunos,

incluso, lo consideran como una forma excelente de trabajo para los niños que tienen dificultades en el aprendizaje de contenidos escolares. Por ejemplo:

Estudiante: “Que, este, ayudar es una forma de excelente, una excelencia de, ahm...”

Entrevistador: “Excelente para qué”.

Estudiante: “Excelente para la gente que tiene problemas de pensar, algo así”

Entrevistador: “Ya”.

Estudiante: “Y con eso la ayuda bastante en las pruebas”.

Entrevistador: “Ya. ¿En las pruebas o para prepararse en las pruebas?”

Estudiante: “Para prepararse en las pruebas”.

(Quinto básico, entrevista grupo 1).

En esta cita, el niño considera que trabajar con los pares, no solo sirve de ayuda para las personas que tienen dificultades en el aprendizaje escolar, sino que es una manera óptima para ellos.

“Por ejemplo, en Historia, yo creo que la mayoría trabaja con su compañero de al lado, porque es como más fácil” (Sexto básico, entrevista grupo 1).

Por otro lado, se encuentran opiniones de los estudiantes, en las que hacen referencia a valores éticos tales como: solidaridad y felicidad. Es importante destacar que éstos son identificados como parte de las interacciones que realizan con sus pares, en este sentido, por una parte, las relaciones que surgen al dar o recibir ayuda de otros, tienen de base conductas solidarias, y por otro, los estudiantes manifiestan que las experiencias de cooperación, producen felicidad, porque son divertidas y solidarias. Por ejemplo:

Entrevistador: “¿Buenas, por qué?”

Estudiante 3: “Porque si es que ellos nos ayudan nosotros también podemos ayudar”.

(Quinto básico, entrevista grupo 2).

En el fondo, para que las experiencias de los estudiantes sean cooperativas y el dar y recibir ayuda se transforme en un potencial de transformación y motor de aprendizaje, deben basarse en interacciones solidarias y entretenidas. Estas terminan por producir sentimientos de satisfacción personal.

Entrevistador: "Ya. ¿Y sienten que se han beneficiado ayudando a otros?"

Estudiante 1: "Sí".

Estudiante 4: "Sí, porque además aprovechas de repasar".

Entrevistador: "Ya".

Estudiante 1: "Porque uno se, aprenda a relacionarse más con ese compañero o lo, o lo puede hacer feliz, y uno también está feliz si al otro lo haces feliz".

(Sexto básico, grupo 2).

El valor de la felicidad aparece como algo que surge de la interacción entre pares, no solo del aprendizaje del otro, sino que también de la ayuda que uno le puede proporcionar. De aquí se desprende la idea que hacer feliz a otro compañero, me hace feliz.

Entrevistador: "Si han recibido algún beneficio, algún aporte, si ha sido positivo para ustedes ayudar a otras personas".

Estudiante 3: "Sí".

Estudiante 4: "Sí".

Entrevistador: "¿Por qué?"

Estudiante 4: "Porque aparte de estar felices, podemos seguir ayudando para que todos estén felices, como le explicaba antes".

(Quinto básico, entrevista grupo 2).

Desde la perspectiva de este estudiante, la felicidad también forma permite que la ayuda se multiplique, pues, produce satisfacción y ésta, no solo abarca el aspecto físico o se relaciona a la comprensión de un determinado contenido, sino que involucra un aspecto espiritual, un fin mayor: Ser feliz.

### **5.3.2. Valoraciones Negativas que Surgen de Experiencias de Cooperación entre Pares.**

Las valoraciones negativas en las experiencias de cooperación entre pares, pueden ser descritas como situaciones del contexto o en la interacción con los compañeros, que dificultan la cooperación.

En cuanto a las valoraciones negativas que se dan en la interacción entre pares, identificadas por los estudiantes, se pueden nombrar las siguientes: el compañero que provee la ayuda, reta al otro, o se cree el profesor, hay niños que no quieren ayuda porque se consideran más inteligentes y otros en cambio se quieren aprovechar.

Considerando, lo expresado por los niños, en cuanto a la interacción entre pares, las situaciones descritas muestran, que cuando la interacción no es recíproca, ni está basada en valores como la solidaridad, ni presenta cualidades que permiten la satisfacción de ambas partes, la experiencia deja de ser cooperativa, como se puede apreciar en la siguiente cita:

Estudiante 2: “No sé, yo por ejemplo cuando, igual, igual me gusta ayudar, pero a veces cuando se aprovechan es latero, pero cuando me preguntan así como de verdad no saben, igual se siente bien ayudar”.

Entrevistador: “Ya. ¿Sí?”

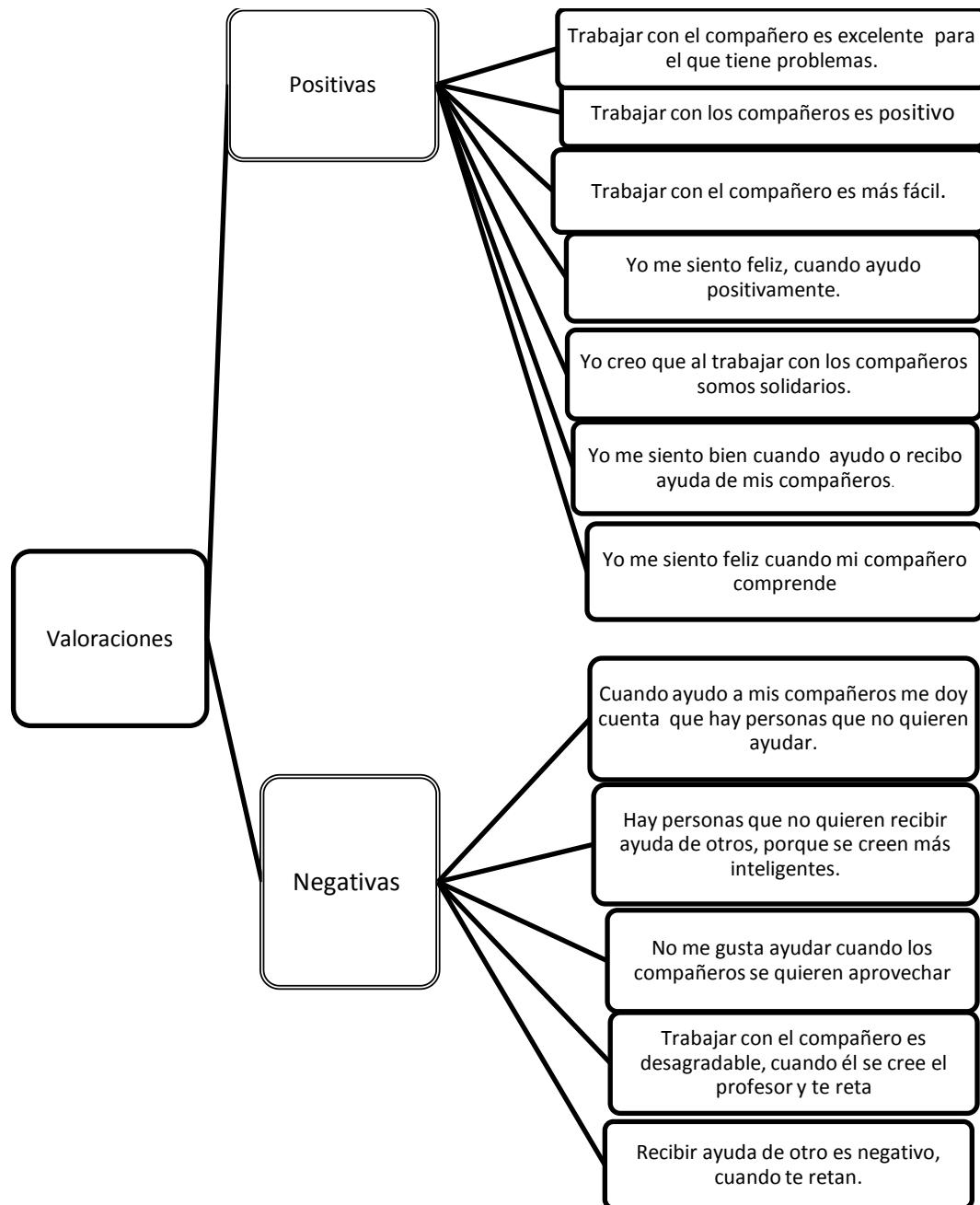
Estudiante 4: “Como dijo la Maite, hay muchos compañeros que no es que no entiendan, entienden, pero ellos se quieren aprovechar como intentando de copiarte o sacarte las respuestas, lo cual no, a mí no me gusta, por lo cual yo no muchas veces he ofrecido mi ayuda”.

Estudiante1: “Sí, se aprovechan de las cosas que tú dices, para que al final tú mismo le hagas las tareas”.

(Séptimo básico, entrevista grupo 1).

En suma, de las experiencias de cooperación entre pares, surgen diferentes valoraciones que pueden ser positivas, cuando éstas se relacionan con apreciaciones favorables de las experiencias vividas por los estudiantes en la cooperación, y negativas, cuando las experiencias se vinculan a circunstancias desagradables que se producen en la interacción con los otros.

Figura 7. Valoraciones positivas y negativas, que surgen de las experiencias de cooperación entre pares, en el contexto escolar, desde la perspectiva de los estudiantes.



Finalmente, se presenta una tabla con la frecuencia de las valoraciones de los estudiantes, respecto de las experiencias de cooperación.

*Tabla 3. Valoraciones que surgen de las experiencias de cooperación entre pares.*

<i>Categoría</i>	<i>Frecuencia</i>
<i>Valoraciones positivas</i>	<i>16</i>
<i>Valoraciones negativas</i>	<i>6</i>

## 6. Discusión y Conclusiones.

El objetivo general de este estudio fue comprender la situación de aprendizaje que ocurre en la cooperación entre pares, en el contexto escolar, desde la perspectiva de los estudiantes. Los resultados obtenidos, en general, muestran que las experiencias de cooperación ocurren principalmente en dos formatos de actividad: actividades de construcción y de ejercitación. Asimismo, estas se ven favorecidas por determinadas condiciones que ponen en juego procesos cognitivos y relacionales, que configuran importantes oportunidades de aprendizaje, que permiten a los estudiantes darle un sentido a su experiencia escolar y dan lugar a resultados de aprendizaje que pueden ser sociales, metacognitivos, verbales y conceptuales. Además, en los resultados se evidencia que predomina una valoración positiva de las experiencias de cooperación, destacando las emociones y valores que surgen en relaciones de colaboración y apoyo mutuo. Por último, los resultados mostraron que los niños tienen una comprensión profunda de los procesos cognitivos, relacionales y emocionales que intervienen en las experiencias de aprendizaje con sus pares.

A continuación, se discutirán algunos de estos hallazgos, destacando los aportes que los resultados de esta investigación suponen para la comprensión que tienen los niños del aprendizaje entre pares.

En primer lugar, en la cooperación entre pares aparecen valores como la solidaridad, felicidad y confianza, que forman parte importante de las experiencias de cooperación. La solidaridad es una dimensión que surge en el discurso de los estudiantes como un aspecto que se da en la interacción entre pares, pues implica reconocer que hay otro que requiere ayuda y un par que está dispuesto a satisfacer esta necesidad. En este estudio, la solidaridad pareciera ser una condición que hace posible el aprendizaje entre pares. Además, la solidaridad se presenta como un valor fundamental del clima de convivencia en el aula. Este aspecto es importante, ya que la solidaridad entre los estudiantes favorece que los niños estén más dispuestos a ayudar a otros. En una línea similar, Pujolás (2009)

describe la solidaridad como un valor ético, junto con la justicia y la felicidad, que debe estar presente en la educación. Agrega que la solidaridad es necesaria para que se den tres principios éticos, en forma de derechos generales en educación (derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación), y más precisamente, para generar una sociedad inclusiva. En este sentido, Booth y Ainscow (2011) expresan que la solidaridad se relaciona con valores necesarios para el desarrollo educativo inclusivo, especialmente con el valor de la comunidad, pues la solidaridad se requiere para construir una comunidad inclusiva, en la que exista un sentido de responsabilidad por los otros. Por ende, la solidaridad aparece como una condición esencial para el aprendizaje, ya que implica estar abierto a compartir con otros ideas, conocimientos, estrategias, herramientas, y la comprensión de diferentes temáticas. Los niños dan y reciben ayuda en un acto de naturaleza recíproca, en el que pueden participar y aprender juntos, reconociendo que cuando ayudan a otro, ambos se benefician. En definitiva, la solidaridad no debe ser comprendida como un simple acto de caridad en el que se ayuda a otro, sino como un acto recíproco, en el que el beneficio es mutuo.

Por otro lado, es necesario mencionar que los niños reconocen que se sienten felices cuando las experiencias de cooperación se dan en un clima de solidaridad, pues, ayudar a otros les produce felicidad y, más aún, cuando logran que su compañero comprenda. De esta manera, aparece una vinculación estrecha entre solidaridad y felicidad. Pujolás (2009) considera que la felicidad es un valor ético en la educación y la relaciona con la solidaridad, pues “la solidaridad nos proporciona felicidad individual y colectiva” (p.34). Además, agrega que “la solidaridad bien entendida, no la caridad compasiva o ramplona, va del brazo de la felicidad” (p.34). En este sentido, se puede apreciar que valores como la felicidad, diversión y alegría son importantes para las experiencias escolares de los niños. Booth y Ainscow (2011) incluyen la alegría dentro de los valores inclusivos, rescatando la importancia de los sentimientos y las emociones en la educación. Relacionan estos valores con experiencias en las que se potencia el aprendizaje por medio del juego, la diversión y el humor compartido, y destacan la relevancia



de generar este tipo de experiencias, “para potenciar la satisfacción de adquirir nuevos intereses, conocimientos y habilidades” (Booth y Ainscow, 2011, p. 44). En cuanto a la felicidad y diversión, es necesario agregar que estos aspectos aparecen simultáneamente como condición para el aprendizaje y resultado, pues los estudiantes reconocen que en las experiencias de cooperación se divierten y son felices, y al mismo tiempo, identifican que ayudar a otros, les produce felicidad.

Por otro lado, los estudiantes advierten que la confianza es un aspecto importante en las relaciones con sus pares, pues una relación más cercana les permite preguntar sin temor o vergüenza de ser juzgados. Según Booth y Ainscow (2011), la confianza también es un valor importante para la inclusión, pues “fomenta la participación y el desarrollo de relaciones así como de identidades seguras” (p.42). Agregan que “es fundamental para desarrollar el aprendizaje autónomo e independiente así como para establecer diálogos” (Booth y Ainscow, 2011, p. 42). Además, coincidiendo con lo que plantean los estudiantes, Booth y Ainscow (2011), reconocen que la confianza es importante para el desarrollo educativo, porque “las personas se sienten libres de hablar y explicarse cuando confían en que los demás mantendrán un diálogo respetuoso” (p.43).

Por otro lado, la importancia que ha adquirido la inclusión en el discurso de la UNESCO (Delors, 1996), ha generado que las experiencias de cooperación se constituyan como un medio para avanzar hacia la inclusión, pues en las experiencias de cooperación adquieren relevancia valores que hacen posible prácticas más inclusivas. Estas características no pueden ser ignoradas, ya que este estudio ha mostrado que son los propios estudiantes quienes las reconocen y valoran. Continuar desconociendo los aportes de las experiencias de cooperación entre pares, limita las prácticas educativas, cuando éstas podrían ser más enriquecedoras para los niños y generar más aprendizajes, en un clima de solidaridad, confianza y felicidad.

Otro aspecto que aparece en los resultados es que los niños muestran una comprensión de los mecanismos que usan los estudiantes para hacer accesible la

explicación de los contenidos, cuando se ayudan mutuamente. Los estudiantes señalan diferentes formas en que ajustan la ayuda en las experiencias de cooperación, que dan cuenta de la comprensión que ellos tienen del proceso que ocurre en la interacción entre pares. A través de esa interacción, los compañeros van adaptando las explicaciones de manera progresiva y regulan los apoyos y pistas que entregan, en la medida que el compañero avanza. En los resultados, estudiantes también manifiestan que dichos ajustes se evidencian en el lenguaje, ya que realizan adecuaciones para que sus compañeros comprendan, que tienen relación con los significados que comparten. Por un lado, los ajustes responden al concepto de andamiaje postulado por Bruner, Ross y Wood (1976) quienes plantearon que el adulto que presta la ayuda, la adecúa al nivel de competencia del otro, es decir a sus capacidades iniciales, para ir retirando paulatinamente esta ayuda, en la medida en que el aprendiz es más competente, hasta que pueda realizar la tarea solo. Por otro, el lenguaje como herramienta mediadora de las interacciones de los estudiantes, les entrega la posibilidad de comprender mejor a sus pares, pues, comparten significados y generan narraciones, que según Bruner (1990) les permiten dar un sentido narrativo al mundo que los rodea y comprenderlo.

Es necesario mencionar que el andamiaje proporcionado por los estudiantes se encuentra directamente vinculado al concepto de zona de desarrollo próximo, acuñado por Vygotski (1978). Siguiendo este concepto, se podría decir que para que los estudiantes que proporcionan la ayuda, puedan realizar ajustes en sus acciones, con el fin de ayudar a sus compañeros a comprender y aprender, deben transformarse en mediadores y orientar los esfuerzos de sus compañeros, para ir de su nivel real de desarrollo, a su nivel potencial. Por tanto, la cooperación produce procesos de aprendizaje importantes para los sujetos que participan en ella, pues solo cuando el niño está en interacción con otros o con un semejante, intervienen procesos evolutivos internos que son provocados por el aprendizaje. (Vygotski, 1978).

Por otra parte, en los resultados se aprecia que el discurso de los niños resalta la naturaleza recíproca de las experiencias de cooperación entre pares. Dicha naturaleza recíproca se evidencia en la interacción de los estudiantes donde se ponen en juego dos aspectos: la igualdad, a partir de la cual las relaciones se dan entre personas con igualdad de derechos y participación, y las diferencias, pues cada uno tiene características personales diferentes a las del compañero. Reconocen que existen efectos positivos para los dos, es decir, para el que ayuda y para aquel que recibe esa ayuda. En esta línea, Tomasello (2009) expresa que en la cooperación existe un fenómeno importante, que es el mutualismo o colaboración, entendiendo que el beneficio común se produce en la medida que todos trabajan juntos. Por otra parte, en la cooperación la capacidad mediadora de los estudiantes implica ofrecer ayuda, para aprender y aprender enseñando (Durán 2009). Por tanto, al trabajar con otros, el provecho es mutuo y esta ganancia, simplemente surge en la interacción.

Siguiendo esta línea, se puede afirmar que la mediación que realizan los estudiantes, ajustando la ayuda a las necesidades y capacidades de sus compañeros, hace posible que sus pares avancen hacia una mayor comprensión y construyan aprendizajes, lo que finalmente permite que aquellos que fueron ayudados también puedan ayudar a otros. De esta manera, las diferencias entre los estudiantes se convierten en un potencial que permite transformar a otro, es decir, el que es más competente en un área, puede ayudar a los demás y estos a su vez, al adquirir dicha competencia, pueden replicar esa ayuda en otros. En ese sentido, Durán (2009) plantea que las diferencias generan interacciones entre los niños, que les permiten aprender. En suma, las diferencias entre pares ayudan a potenciar los aprendizajes de los estudiantes.

La reciprocidad, por su parte requiere que las interacciones entre los compañeros, sean de igual a igual, es decir que entre ellos reconozcan los mismos derechos, participación y status pues, de esta manera, se legitima al otro, en el sentido que “todos podemos enseñar cosas a otros y que todos podemos aprender de nuestros compañeros” (Durán, 2009, p. 103). Por tanto, la experiencia

cooperativa requiere de un proceso que se da en la reciprocidad, en una interacción entre compañeros que se reconocen como pares iguales y que, al mismo tiempo, evidencian y respetan, diferencias relacionadas a sus habilidades o competencias que favorecen y enriquecen la experiencia educativa al trabajar en conjunto.

Otro hallazgo de esta investigación es que los estudiantes reconocen, además, aprendizajes relacionados a la forma en que aprenden y al aprender a aprender que se vinculan a la metacognición, pues ésta “puede referirse a dos aspectos: el conocimiento sobre procesos cognitivos y la regulación de los procesos cognitivos” (Martí, 1995, p.10). Este aspecto es importante, pues la metacognición juega un papel importante en el aprendizaje y el desarrollo (Martí, 1995). Cuando los niños ayudan a sus compañeros para que comprendan contenidos específicos, al mismo tiempo, sus pares aprenden estrategias y maneras en que pueden aprender por sí mismos y además ayudar a otros a aprender. Por ende, el hecho de que la ayuda pueda replicarse, no sólo responde a que los niños logran comprender, gracias a la ayuda de sus compañeros, también aprenden a explicar a otros. Por un lado, el estudiante que ayuda, regula las acciones, realizando ajustes para que su compañero comprenda, idea que se relaciona con el proceso de andamiaje mencionado y por otro, el que recibe la ayuda, además de comprender, aprende a autoregularse, es decir, a adecuar los procedimientos que utiliza. Recordemos que según Vygotski (1978, p. 94) “en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social y más tarde a nivel individual; primero entre personas (interpsicológico) y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). Es decir, un proceso interpersonal se transforma en intrapersonal. Se podría decir que estos aprendizajes metacognitivos que surgen en las experiencias de cooperación entre pares, pasan de la dinámica de la interacción entre compañeros, a ser internalizados por el niño.

Es importante destacar que las experiencias cooperativas fomentan aprendizajes metacognitivos, pues en la interacción entre pares los estudiantes aprenden de los procesos cognitivos propios, los usados por sus compañeros y

cómo pueden aprender. Por consiguiente, en las experiencias de cooperación se da un proceso de internalización de aprendizajes metacognitivos. Sin embargo, este proceso, de acuerdo a Martí (1995), es gradual, es decir, “se pasa de un control y guía de las actividades del niño realizado por otra persona a una cesión de dicho control al propio niño que acaba controlando su propia actividad, pasando por una fase intermedia en la que el niño y la otra persona comparten el control de los procesos cognitivos de resolución de la tarea” (p.22). Por otro lado, el conocimiento de los procesos que realizan al aprender, tiene diferentes niveles de conciencia y, si bien, durante las entrevistas los estudiantes hacen mención a aprendizajes metacognitivos, da la impresión que toman conocimiento de estos aprendizajes al preguntarles por ellos. En este sentido, un aspecto fundamental sería incluir en la educación más espacios en los que los estudiantes puedan expresar y explicar a sus pares, sus ideas, creencias y conocimientos, acerca de cómo aprender y cómo aprenden y así tomar conciencia de estos aprendizajes, a fin de hacer un mejor uso de ellos.

En términos de aprendizajes sociales, los estudiantes reconocen que las experiencias de cooperación entre pares los ayudan a conocer y forjar lazos con sus compañeros. Además, la cooperación entre pares no sólo surge para satisfacer una necesidad vinculada a la comprensión y aprendizaje de contenidos escolares, sino que ocurre en un ámbito social, en que los compañeros apoyan a sus pares, dándoles contención emocional, aconsejándolos y ayudándolos a enfrentar situaciones sociales que les resultan problemáticas. Estos hallazgos concuerdan con el estudio realizado por López (2008), quien vincula el aprendizaje cooperativo con la mejora de las relaciones sociales de los estudiantes al interior de la sala de clases, disminución de las conductas violentas y/o agresivas entre pares y el incremento de la educación intercultural. Por tanto, las experiencias de cooperación constituyen oportunidades para conocer a otros con quienes no necesariamente se tiene una amistad, reconocer en ellos sus habilidades y diferencias, generar empatía, poner en juego habilidades sociales necesarias para comunicarse con otros y abrir espacios para generar nuevas relaciones pues, de

acuerdo a Durán (2009), dichas experiencias pueden favorecer el desarrollo de relaciones de amistad.

Por último, escuchar lo que los niños tienen que decir respecto de sus experiencias de aprendizaje, se convierte en un aspecto esencial para generar experiencias de aprendizaje significativas, en las que cada uno de los sujetos se beneficie. Descubrir cuáles son las condiciones que propician estos aprendizajes e intencionarlas, puede ser uno de los desafíos a enfrentar en la educación de hoy, pues, de acuerdo a Villa y Thousand (1994), la participación de los estudiantes en todos los aspectos del proceso de aprendizaje es fundamental para lograr un aprendizaje activo, en el que los niños también puedan establecer qué y cómo aprender. En este mismo sentido, Dewey afirmó que un ambiente social es realmente educador, en la medida en que el individuo comparte o participa con otros en una actividad conjunta (1998).

De acuerdo a los hallazgos obtenidos, se puede afirmar que la cooperación entre pares permite que los estudiantes desarrollen experiencias comunes para construir conocimientos, ya que en estas experiencias los compañeros ofrecen ayudas ajustadas con diferentes formas de andamiaje, utilizando variados recursos o acciones. Lo anteriormente mencionado, puede ser vinculado a los planteamientos de Colomina, Onrubia y Rochera (2010) quienes reconocen que en la interactividad están presentes dos mecanismos interpsicológicos de influencia educativa que operan en los procesos de enseñanza y aprendizaje y que se dan en la actividad conjunta: estos son la construcción progresiva de sistemas de significados compartidos y el traspaso progresivo del control y la responsabilidad en el aprendizaje. Si bien Colomina, Onrubia y Rochera (2010) describen estos mecanismos en función de la interacción entre el profesor y el estudiante, en este estudio se pudo evidenciar que estos mismos mecanismos operan entre pares. La cooperación no se trata de una experiencia en la que el estudiante simplemente repite lo que sabe a su compañero, sino que la acción conjunta permite que los niños construyan significados y entreguen ayudas que irán modificando, para promover una actuación más autónoma de sus

compañeros, en la realización de tareas. Además, las experiencias de cooperación hacen posible que los estudiantes lleven a cabo procesos significativos para el aprendizaje y tengan conciencia de ellos. Este último punto es relevante, ya que la toma de conciencia ha adquirido importancia “como mecanismo de cambio en el desarrollo y como elemento esencial de muchos aprendizajes” (Martí, 1995, p. 25). Además, los resultados muestran que los niños tienen una comprensión profunda de los procesos cognitivos, emocionales y sociales que ocurren en las experiencias de cooperación y de los beneficios que emergen de estas experiencias. La conciencia de estos procesos y de las acciones que realizan los estudiantes para que el otro aprenda, también hacen posible que el compañero no solo entienda algún aspecto de la asignatura, sino que aprenda a aprender y de esta forma, genere sus propios recursos y estrategias, con el propósito de ponerlas al servicio de nuevos aprendizajes y, al mismo tiempo, replicar en otros lo aprendido. Por tanto, estas herramientas y estrategias pasan de un ámbito personal a uno colectivo, pues el estudiante las usa para aprender en forma individual, pero también con sus pares.

Respecto a la pregunta de investigación, los resultados del estudio muestran que las experiencias de cooperación presentan características singulares tales como: diversión en el aprender con otros, solidaridad para compartir las ideas, confianza para expresar los pensamientos, reciprocidad en el dar y recibir apoyo, y ayuda ajustada a las necesidades del compañero. Todo ello permite que estas experiencias de cooperación sean significativas y contribuyan a la construcción del aprendizaje junto a sus pares. Las características nombradas surgen de la descripción de las experiencias cooperación en sus narraciones. En éstas, además, se aprecia cómo los estudiantes significan dichas experiencias y las valoran, expresándose positivamente respecto de ellas, en tanto producen bienestar y les ayudan no solo a aprender contenidos curriculares y a aprender a aprender, sino que también a desarrollar conductas sociales de compañerismo y amistad. Por tanto, la presencia de la diversión, solidaridad, confianza,

reciprocidad y ayuda ajustada, en las experiencias de cooperación es fundamental para los estudiantes.

En cuanto a las implicancias educativas, los resultados pueden ser útiles en varios sentidos. Para los directivos y equipos de gestión de los establecimientos educacionales, los resultados serán de utilidad para implementar planes de acción destinados a responder a las necesidades de todos los estudiantes, incorporando instancias en las que se incluyan experiencias de cooperación entre pares, con el fin de potenciar los aprendizajes. Dichos planes de acción implican que los directivos adopten políticas que fomenten prácticas educativas para aumentar la participación y el aprendizaje de todos sus estudiantes como la cooperación. Esto es relevante, pues las evidencias muestran que las experiencias de cooperación resultan beneficiosas y permiten construir aprendizajes desde la zona de desarrollo próximo de cada niño, desde la perspectiva de los propios estudiantes. Es preciso, por tanto, replantear las actividades que se usan en el contexto educativo, para incluir en ellas la cooperación entre pares. En consecuencia, es indispensable reconocer que el aprendizaje y la construcción del conocimiento no es una simple acción individual y que las experiencias de aprendizaje entre pares resultan más beneficiosas para los estudiantes. Por ende, es importante que los docentes modifiquen las prácticas educativas, abran espacios para que los estudiantes puedan trabajar en conjunto, a fin de entregarles mayores oportunidades para aprender, dar una mejor atención a la diversidad. En segundo lugar, para los docentes, los resultados serán de utilidad para incorporar en el aula la cooperación, como una experiencia de aprendizaje y, además, como un valor que debe estar presente en las actividades, pues la cooperación implica estar dispuestos a compartir con otros. Esto es relevante ya que los estudiantes requieren compartir con otros sus ideas, creencias, pensamientos y significados para construir el conocimiento y el aprendizaje. En esta misma línea, es importante mencionar que la incorporación de experiencias cooperativas en el aula, debe ser intencionada, por tanto requiere que dichas experiencias sean



incluidas en la planificación curricular, como parte de las actividades a realizar en clase y también en las evaluaciones.

Por otro lado, la incorporación de experiencias cooperativas al interior del aula, también requiere que el profesor legitime la voz de los estudiantes, pues las evidencias sugieren que los estudiantes poseen una comprensión de la forma en que experimenta el aprendizaje que tiene relación con los procesos, pasos y acciones que llevan a cabo para aprender lo que puede constituir un aporte para el desarrollo de una clase. En este sentido, se requiere dialogar con los estudiantes sobre los conocimientos y creencias que tienen acerca de la manera en que aprenden y cuáles son las mejores formas para aprender, recordar y comprender, pues, la participación del estudiante, su perspectiva, en relación a qué y cómo aprende es fundamental para implementar nuevas metodologías que impliquen otorgarle un papel más activo y comprometido al estudiante con sus aprendizajes. En la medida que los niños se ven involucrados con lo que aprenden, pueden manifestar mayor interés y motivación.

Por otro lado, se aprecia la necesidad de abrir espacios en el contexto educativo para que los estudiantes reflexionen y tomen conciencia de los procesos y estrategias que se utilizan para aprender, y de las prácticas que realizan cuando le ayudan a otro a aprender, porque cuando los niños verbalizan y exponen dichas prácticas son más conscientes de ellas y de su utilidad. En este sentido, la metodología basada en imágenes que fue utilizada en la investigación resultó ser de utilidad para que los estudiantes reflexionaran y tomaran conciencia de cómo aprenden.

Asimismo, los resultados demuestran la importancia de hacer explícitos los valores en las prácticas educativas, no solo como elementos transversales a las actividades curriculares, sino que como condiciones necesarias para fomentar la cooperación entre los estudiantes, facilitar la inclusión educativa, formar sujetos de derecho que sepan vivir, compartir con otros y aprender, pues, la felicidad, la alegría, la confianza y la solidaridad, ayudan a generar un contexto positivo, en el que los niños aprenden. Es importante detenerse en este aspecto, puesto que

tomar conciencia que los aprendizajes se producen en experiencias solidarias, divertidas y felices, puede constituir una ayuda para el planteamiento de actividades y diferentes recursos metodológicos. Por lo tanto, es necesario que los valores sean visibles, se expongan durante las actividades y se hable de ellos, con el propósito que los estudiantes tengan conciencia de los valores que están presentes en su quehacer.

No obstante los aportes que surgen de este estudio, existen limitaciones que deben ser mencionadas. Por un lado, esta investigación se llevó a cabo en un establecimiento educativo en particular y por tanto, no se consideraron las opiniones de los niños en escuelas con diferentes características. Por otro lado, el estudio se realizó con un grupo de estudiantes que cursaban quinto, sexto y séptimo básico, dejando fuera niños de otros niveles educativos. Por último, el estudio se abocó a recoger las opiniones de los estudiantes por medio de entrevistas y no se realizó una observación directa de lo que acontecía al interior de la sala de clases, lo que habría aportado más información acerca de las actividades que se llevan a cabo en el aula, sus características y las formas en que participan los niños.

Considerando los resultados obtenidos en el estudio, así como sus limitaciones, se recomienda que los estudios que puedan desarrollarse en ámbitos similares, estén orientados en diferentes direcciones. Por un lado, futuras investigaciones podrán apuntar a recoger la voz de los estudiantes respecto a las experiencias de cooperación entre pares que ocurren en establecimientos educacionales municipales y particulares, a fin de contar con evidencias emanadas de ámbitos educativos con diferentes características. Por otro lado, futuros estudios pueden describir las prácticas educativas que se llevan a cabo al interior de la sala de clases, considerando la voz de los estudiantes y profesores, respecto de ellas, a fin de generar nuevas maneras de fomentar el aprendizaje en los estudiantes por medio de prácticas más ajustadas a sus necesidades y a los requerimientos de una educación para el siglo XXI. Por último, sería de utilidad que nuevas investigaciones reúnan las opiniones de los profesores respecto de

prácticas de aprendizaje entre pares, las necesidades y obstáculos que surgen, desde su perspectiva, para llevarlas a cabo.

## 7. Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M. (2004). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Documento preparado para la revista Journal of Education Change*. Manchester: Universidad de Manchester.
- Ainscow, M. Booth, T. & Dyson, A. (2006) Improving schools, developing inclusión. London and New York : Routledge
- Alarcón, J. (2004). Estudio sobre los beneficios académicos e interpersonales de una técnica del aprendizaje cooperativo en alumnos de octavo grado en la clase de matemáticas. *Revista EMA*, 9, 106-128.
- Arias, D. (2011). El co-relato de la imagen fotográfica: la arqueología visual como metodología en la exploración de la memoria etnohistórica. *Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia*, 16 (1-2), 173-188. Recuperado de <http://www.antropologia.cat/quaderns-e-178>
- Assael, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J. Sánchez, R. & Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Revista Educación y sociedad*, 32, 305-322.
- Barba, J. (2010). Diferencias entre el aprendizaje cooperativo y la asignación de tareas en la escuela rural. Comparación de dos estudios de caso en una unidad didáctica de acrosport en segundo ciclo de primaria. *Retos. Nuevas tendencias en educación física deporte y recreación*, 18, 14-18.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad y cambio en educación*, 4, 1 -15.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y participación de las escuelas. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Booth T., & Ainscow, M. (2011). Guía para la inclusión educativa: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Santiago de Chile: LOM.

- Bruner, J. (1990). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza.
- Camilli, C., López E. & Barceló, M. (2012). Eficacia del aprendizaje cooperativo en comparación con situaciones competitivas o Individuales. Su aplicación en la tecnología: Una revisión sistemática. *Enseñanza & Teaching*, 30, 81-103.
- Colomina, R. & Onrubia, J. (2010). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En Coll, C. Palacios, J. y Marchessi, A. Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza.
- Colomina, R., Onrubia, J. & Ronchera, M. (2010). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En Coll, C. Palacios, J. & Marchessi, A. Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza.
- Coll, C. & Solé, I. (1999). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En Coll, C. Palacios, J.& Marchesi, A. Desarrollo Psicológico y educación. Madrid: Alianza.
- Coll, C. & Solé, I. (2007). Los profesores y la concepción constructivista En Coll, C Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. & Zabala, A. El constructivismo en el aula. España: Graó.
- Cubero, R. Cubero, M. Santamaría, A. Saavedra J. & Yossef J. (2007) Aprendizaje y psicología histórico –cultural. Aportaciones de una perspectiva social del aula. *Revista Investigación en la Escuela, Universidad de Sevilla*, 62, 5-16.
- Delors, J. (1996). La Educación Encierra un Tesoro. Madrid: Santillana-Unesco.

Denegri, M., Opazo, C. & Martínez, G. (2007). Aprendizaje cooperativo y desarrollo del autoconcepto en estudiantes chilenos. *Revista de Pedagogía*, 28, 13-41.

Dewey, J. (1998) Democracia y educación. Madrid: Morata.

Dubet, F. (2006). Mientras más desigual es la sociedad más desigual es la escuela. *Revista docencia*, 29, 40-45.

Durán, D. (2009). El aprendizaje entre alumnos como apoyo a la inclusión. En G. Giné, D. Durán, J. Font & E. Miquel. La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. Barcelona: Cuadernos de Educación.

Echeita, G. (2011). Repensar políticas y prácticas para promover la educación inclusiva: barreras para el acceso, la permanencia, aprendizaje y la participación de los jóvenes con discapacidad en educación secundaria. VII jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa realizadas en Madrid, 2010. Santiago de Chile: UNESCO.

Flick, U. (2004). "Introducción a la investigación cualitativa". Madrid: Morata.

Gollop, M. (2010). Entrevista. En A. Smith, N. Taylor & M. Gollop. Escuchemos a los niños. México: Fondo de la cultura económica.

Goikoetxea, E. & Pascual, G. (2002). Aprendizaje cooperativo: bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. *Educación XXI. Revista de la Facultad de Educación*, 5, 227-247.

- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación México: Mac Graw Hill.
- Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, H. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Johnson, D., Johnson, R. & Stanne, M. (2000). Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis .EEUU: University of Minnesota.
- King, L. (1993). High and Low Achievers' Perceptions and Cooperative Learning in Two Small Groups. *The Elementary School Journal*, 93, 399-416.
- León, B., Gozalo, M. & Vicente, F. (2004). Factores mediadores en el aprendizaje cooperativo: los estilos de conducta interpersonal. *Apuntes de Psicología. Colegio oficial de psicólogos de Andalucía Occidental y Universidad de Sevilla*, 22, 61-74.
- León, B., Gozalo, M., & Polo, M. (2012). Aprendizaje cooperativo y acoso entre iguales. *Infancia y Aprendizaje*, 35, 23-35.
- López, M. (2008). Efectos del aprendizaje cooperativo en las habilidades sociales, la educación intercultural y la violencia escolar: un estudio bibliométrico de 1997 a 2007. Tesis Doctoral. España: Universidad de Alicante.
- Martí, E. (1995). Metacognición: entre la fascinación y el desencanto. *Infancia y aprendizaje*, 72, 9-32.
- McManus, S. & Gettinger, M. (1996). Teacher and student evaluations of cooperative learning and observed interactive behaviors. *The Journal of Educational Research*, 90, 13-22.

- Medrano, C. (1995). La interacción entre compañeros: el conflicto sociocognitivo, el aprendizaje cooperativo y la tutoría entre iguales. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 23, 177-186.
- Mulryan, C. (1994). Perceptions of Intermediate Students' Cooperative Small-Group Work in Mathematics. *The Journal of Educational Research*, 87, 280-291.
- OCDE. (2010). Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del Nuevo milenio en los países de la OCDE. España: Instituto de tecnologías educativas
- Onrubia J. (2007). Enseñar a crear Zonas de Desarrollo Próximo. En Coll, C Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. & Zabala, A. El constructivismo en el aula. España: Graó.
- Olson, D., & Torrance, N. (1996). Introduction: Rethinking The role of psychology in education. In D.Olson, & N. Torrance (Eds.), *Handbook of education and development: new models of learning, teaching, and schooling*, 1-6. Malden, MA: Blackwell
- Piaget, J. (1975). Psicología y pedagogía. Buenos Aires: Psique.
- Pombo, L., Loureiro, M. & Moreira, A. (2010). Assessing collaborative work in a higher education blended learning context: strategies and student's perceptions. *Educacional media internacional*, 47, 217-229.
- Pozo, D. (2006). Aprendices y Maestros. Madrid: Alianza.
- Pujolás, P. (2009). Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo. España: Graó.



- Pujolás, P. (2011). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica para que puedan aprender juntos alumnos diferentes. VI Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa, realizadas en Guatemala, 2009. Santiago de Chile: UNESCO.
- Rogoff, B. (1997). Los tres Planos de la actividad sociocultural. “apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje”. En Wertch, J. Del Río, D. & Álvarez, A. La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas. Madrid: Fundación infancia y aprendizaje.
- Rodríguez, G.; Gil, J. & García, E. (1996). *Métodos de investigación cualitativa*. Málaga : Aljibe.
- Rudduck, J. & Flutter, J. (2007) *Cómo mejorar tu centro escolar dando voz la alumnado*. Madrid: Morata.
- Scheuer, N., de la Cruz, M., Pozo, J. Huarte, M., Bosch, M. Bello, A. & Baccalá, M. (2006). Teorías implícitas de los niños acerca del aprendizaje de la escritura. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, M. Mateos, E. Martín, M de la Cruz. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. España: Graó.
- Scheuer, N., Pozo, J., de la Cruz, M. & Echenique, M. (2006). Las concepciones de los niños acerca del aprendizaje del dibujo como teorías implícitas. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, M. Mateos, E. Martín, M de la Cruz. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. España: Graó.

- Sharan, S. (1980). Cooperative Learning in Small Groups: Recent Methods and Effects on Achievement, Attitudes, and Ethnic Relations *Review of Educational Research*, 50, 241-271
- Slavin, R. (1980). Cooperative learning. *Review of educational research*, 50, 315-342.
- Slavin, S. (1990). Achievement Effects of Ability Grouping in Secondary Schools: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 60, (3), 471-499.
- Stainback, S., Stainback, W. & Jackson J. (1999). Hacia las aulas inclusivas. En Aulas inclusivas. Madrid: Narcea.
- Stake, R.E. (1998) Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. España: Paidós
- Temprado, M. (2009). Ventajas del aprendizaje cooperativo para la socialización de los alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista interuniversitaria de formación de profesorado*, 23, 137 – 150.
- Tomasello, M. (2009). Why we cooperate. Boston: Review book.
- United Nations Children's Fund [Unicef]. (1989). Convención sobre los derechos del niño. Recuperado de Unicef:  
<http://www.unicef.cl/unicef/index.php/Texto-Oficial-de-la-Convencion>.
- UNESCO (2005). Guidelines for inclusión. Ensuring access to education for all. París: UNESCO
- Villa, R. & Thousand, J. (1994). La colaboración del alumno. En Stainback, S. y Stainback, W. Aulas inclusivas. Madrid: Narcea.

Vygotski Lev.s. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

Wells, G. (2001). Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación. Temas de educación. Barcelona: Paidós.

Whicker, M., Bol, L. & Nunnery, J. (1997). Cooperative Learning in the Secondary Mathematics Classroom. *The Journal of Educational Research*, 91, .42-48.

Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976). The Role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17, 89-100.

York, J., Giangreco, M., Vandercook, T. & Macdonald, C. (1994). Celebrar la diversidad, crear comunidad. En Stainback, S. y Satinback, W. Aulas inclusivas. Madrid: Narcea.

## 8. Anexos.

### Anexo N °1



Universidad de Chile  
Facultad de Ciencias Sociales  
Escuela de Postgrado  
Departamento de Psicología

#### INFORMACIÓN SOBRE EL PRESENTE ESTUDIO

##### **Estimado/a Estudiante.**

Ha sido invitado/a a participar en la investigación *“Aprendizaje a través de la cooperación entre pares, desde la perspectiva de los alumnos”*.

La presente investigación, se desarrollará dentro del Magíster de Psicología Educacional, de la Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad de Chile y tiene como objetivo, recoger las opiniones de los alumnos, respecto de experiencias de cooperación entre pares, que pueden darse en el contexto escolar, para comprender los procesos de aprendizaje que ocurren mediante la cooperación.

Con el fin de alcanzar el objetivo de la investigación, se realizarán entrevistas grupales con alumnos, de aproximadamente de 20 minutos cada una, que serán registradas por medio de grabadora de audio.

Dichas entrevistas, se realizarán en el Liceo, en un espacio adecuado para el desarrollo de la conversación. Como éstas se grabarán, solicitamos además, autorización para registrar el audio.

La información obtenida, será de carácter confidencial y sólo conocida por el equipo de investigación. Con ello, se garantiza la privacidad en la publicación de los resultados y la no identificación de quién ha emitido las opiniones. Estos datos, no serán facilitados a otras personas, ni tampoco serán comercializados. El compromiso de parte de los investigadores, es utilizar esta información con fines exclusivamente académicos.

La participación en la investigación, no implica beneficios económicos de ningún tipo. Si lo estima conveniente, Ud. podrá dar por concluida su participación en cualquier momento de la entrevista, sin tener que dar explicaciones, o bien, solicitar la no utilización de la información entregada.

Durante la realización del estudio, los alumnos participantes podrán acercarse al entrevistador o al investigador responsable, para aclarar cualquier duda.

Un informe escrito con los resultados de este estudio, será entregado al Director del Liceo, durante el año siguiente al término de la investigación.



Universidad de Chile  
Facultad de Ciencias Sociales  
Escuela de Postgrado  
Departamento de Psicología

## ASENTIMIENTO

Por la presente carta, doy mi consentimiento para el uso de los datos que aportaré, a través de mi participación en las entrevistas realizadas para la investigación *“aprendizaje a través de la cooperación entre pares”*. Además, señalo que he sido informado de los objetivos y alcances de este proyecto que para el uso y publicación de estos datos se respetará la confidencialidad, y que, como participante, puedo retirarme de esta investigación en el momento que lo desee.

He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre mi participación, la que acepto voluntariamente.

---

Nombre y Firma del Participante

---

Nombre y Firma del Investigador

Fecha: \_\_\_\_\_

Cualquier información, duda o comentario pueden dirigirla a:

María Paz campos Herrera.  
Investigadora responsable.  
[pazmariec@gmail.com](mailto:pazmariec@gmail.com)

Dr. Mauricio López Cruz  
Profesor Tutor  
[mandrelopez@gmail.com](mailto:mandrelopez@gmail.com)  
Departamento de Psicología Universidad de Chile  
Ignacio Carrera Pinto 1045  
Fono: (2) 9787785

**Una copia de esta carta queda para el entrevistado.**

## Anexo n°2.



Universidad de Chile  
Facultad de Ciencias Sociales  
Escuela de Postgrado  
Departamento de Psicología

### INFORMACIÓN SOBRE EL PRESENTE ESTUDIO

**Estimado Sr./Sra. ---  
Apoderado/a**

Su hijo o hija (su representado/a) será invitado a participar en la investigación *“Aprendizaje a través de la cooperación entre pares, desde la perspectiva de los alumnos”*.

El propósito de este documento, es confirmar la participación de su hijo o hija (su representado/a) en la investigación.

La presente investigación, se enmarca dentro del Magíster de Psicología Educacional, de la Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad de Chile y tiene como objetivo, recoger las opiniones de los estudiantes, respecto de experiencias de cooperación entre pares, que pueden darse en el contexto escolar, para comprender los procesos de aprendizaje que ocurren mediante la cooperación. Con el fin de alcanzar el objetivo de la investigación, se realizarán entrevistas grupales con estudiantes, de aproximadamente 20 minutos cada una, que serán registradas por medio de grabadora de audio.

Dichas entrevistas, se realizarán en el Liceo, en un espacio adecuado para el desarrollo de la conversación. Como éstas se grabarán, solicitamos además, su autorización para registrar el audio.

La participación en la investigación, no implica ningún tipo de beneficio económico ni perjuicios. Su hijo o hija (su representado/a) puede rehusarse a participar o retirarse en cualquier momento del estudio, o bien, a solicitar la no utilización de la información entregada, sin mediar explicación de causa.

A cada estudiante, se le entregará una copia de las transcripciones realizadas.

Todos los datos serán tratados con confidencialidad, es decir, para su publicación no se individualizará por persona, establecimiento o corporación. Estos datos no serán facilitados a terceros, ni tampoco serán comercializados. El compromiso de parte de los investigadores es utilizar estos datos, con fines exclusivamente académicos



Universidad de Chile  
 Facultad de Ciencias Sociales  
 Escuela de Postgrado  
 Departamento de Psicología

### CONSENTIMIENTO

Por la presente carta, doy mi consentimiento para el uso de los datos que mi hijo o hija (mi representado/a) ha aportado a través de su participación en la entrevista grupal para la investigación *“Aprendizaje a través de la cooperación entre pares, desde la perspectiva de los alumnos”*. Además, señalo que mi hijo o hija (o representado) y yo, hemos sido informados de los objetivos y alcances de este proyecto; que para el uso y publicación de estos datos, se respetará la confidencialidad, y que, mi hijo o hija (o representado), puede retirarse de esta investigación en el momento que lo desee.

He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre su participación en la entrevista grupal, la que acepto voluntariamente.

---

Nombre y Firma del Apoderado (representante)

---

Nombre y Firma del Investigador

Fecha: \_\_\_\_\_

Cualquier información, duda o comentario pueden dirigirla a:

María Paz Campos Herrera.

Investigadora Responsable

pazmariec@gmail.com

Dr. Mauricio López Cruz

Profesor Tutor

mandrelopez@gmail.com

Departamento de Psicología Universidad de Chile

Ignacio Carrera Pinto 1045

Fono: (2) 9787785

**Una copia de esta carta queda para el apoderado.**

**Anexo n°3.****Imágenes utilizadas en la Fotoelicitación**





