



Facultad de Psicología.

Tesis en opción al título de Máster en Psicopedagogía.

Título: Características de la organización por el profesor de las interacciones, desde el aprendizaje cooperativo, para mejorar la posición social de alumnos aislados.

Autora: Lic. Yanisley Lorenzo Díaz.

Tutora: Dra. María Suz Pompa.

-Santa Clara-
-2013-



Facultad de Psicología.

Tesis en opción al título de Máster en Psicopedagogía.

Título: Características de la organización por el profesor de las interacciones, desde el aprendizaje cooperativo, para mejorar la posición social de alumnos aislados.

Autora: Lic. Yanisley Lorenzo Díaz.

Tutora: Dra. María Suz Pompa.

-Santa Clara-
-2013-

Pensamiento:

“La socialización sólo se presenta cuando la coexistencia aislada de los individuos adopta formas determinantes de cooperación y colaboración que caen bajo el concepto general de la acción recíproca”.

Georg Simmel.

Dedicatoria:

A mi familia, por ser tan especial conmigo y ser mi principal fuente de apoyo.

A mis amistades, por su preocupación y sus votos de confianza.

Y a todos aquellos que se esfuerzan, para que un día sus sueños se hagan realidad.

Agradecimientos:

A mi inmenso y gran Dios, quien me ha dado la fuerza y sabiduría para llegar hasta aquí por su amor.

A mi querida familia, en especial a mi esposo, por su amor y apoyo en cada una de las jornadas.

A mi tutora María, por darme un voto de confianza y apoyarme en este gran empeño.

A mis profesores, por la enseñanza brindada en cada una de las clases.

A mis compañeros de trabajo, por su ayuda y colaboración.

A mis compañeros de estudio, en especial a Miriam, por ser fuente de ánimo cuando las fuerzas se agotaban.

Resumen	
Summary	
Introducción	9
Capítulo 1: Marco teórico	19
1. 1. Características generales del desarrollo social de la adolescencia.....	19
1. 2. El contexto escolar como espacio de relaciones sociales.....	25
1. 3. La posición social del alumno aislado en el grupo escolar.....	30
1. 4. Las formas organizativas de las interacciones entre los alumnos en el contexto áulico.....	37
1. 5. El aprendizaje cooperativo como vía para el fomento de relaciones sociales de igualdad entre los alumnos dentro del grupo escolar	41
Capítulo 2: Estrategia metodológica	49
2.1 Paradigma de investigación.....	49
2.2 Tipo de estudio.....	49
2.3 Descripción del contexto.....	50
2.4 Selección de la muestra.....	50
2.5 Categorías de análisis.....	52
2.6 Métodos y técnicas empleadas.....	54
2.7 Procedimiento.....	59
Capítulo 3: Análisis de los resultados	64
3.1. Entrada al campo.....	64
3.2. Recolección de la información.....	67
3.3. Triangulación de los resultados.....	80
Conclusiones	90
Recomendaciones	91
Referencias bibliográficas	92
Anexos	

Resumen.

El presente trabajo fue realizado en la ESBU “Antonio Guiteras Holmes” del municipio de Cifuentes, con el objetivo de caracterizar la organización por el profesor de las interacciones entre los alumnos desde el aprendizaje cooperativo en el contexto áulico, para mejorar la posición social de los alumnos aislados del octavo grado de dicha institución. La investigación siguió un paradigma mixto, con un diseño de enfoque dominante, en este sentido el cualitativo, siendo un estudio de tipo exploratorio con un carácter descriptivo. La muestra estuvo compuesta por 21 alumnos que resultaron aislados y 9 profesores. Se realizaron un total de 8 sesiones de trabajo, donde se aplicaron métodos empíricos, dentro de los que se destacan la entrevista semiestructurada, la técnica sociométrica, la revisión de documentos, la observación y la entrevista grupal. La información obtenida se analizó de forma cualitativa mediante el análisis de contenido y se estructuraron matrices de datos organizadas en función de la frecuencia de aparición, unidades de significado, descripción e indicadores. Las principales conclusiones a las que se arribó como resultado del diagnóstico son que existe un predominio de las interacciones entre los alumnos de modo individualista, las actividades cooperativas se realizan con una mínima frecuencia y solo para realizar actividades evaluativas según los programas de las asignaturas. Se recomienda continuar la presente línea de investigación desde otros diseños metodológicos ampliando la población a estudiar y diseñar una estrategia de intervención que potencie la inclusión de los alumnos aislados al grupo escolar desde las potencialidades del aprendizaje cooperativo.

Palabras claves: adolescente, contexto áulico, alumno aislado, profesor, aprendizaje cooperativo.

Summary.

This work was done in the ESBU "Antonio Guiteras Holmes" Cifuentes township, in order to characterize the teacher's organization of the interactions between students from cooperative learning in courtly context, to improve the social isolated position from the eighth grade students of that institution. The research followed a mixed model with a dominant focus design, in this sense, the qualitative study being exploratory-descriptive. The sample consisted of 21 students who were isolated and 9 teachers. There were a total of 8 sessions of work which were applied in empirical methods, within which stand the semistructured interview, sociometric technique, document review, observation and group interview. The data were qualitatively analyzed using content analysis and structured data matrices organized according to the frequency of occurrence, units of meaning, description and indicators. The main conclusions were reached as a result of the diagnosis in the predominance of student interactions so individualistic, cooperative activities are performed with minimal frequency and one for evaluation activities according to the syllabi. You should continue this line of research from other methodological designs expanding the study population and design an intervention strategy that enhances students including school group insulated from the potential of cooperative learning.

Keywords: teen, courtly context, isolated student, teacher, cooperative learning.

La adolescencia es una etapa psicológica de importantes cambios, tanto a nivel biológico, psicológico como social. Es una etapa donde no solo cambia su cuerpo, no solo se desarrolla un mayor nivel de autoconciencia y se consolidan importantes procesos personológicos, sino también cambian las formas específicas de las relaciones sociales del adolescente con su medio.

Esta etapa del desarrollo está caracterizada por cambios importantes en las relaciones interpersonales. La independencia que los adolescentes obtienen de sus padres y otros familiares adultos, está generalmente acompañada por un aumento en las relaciones de amistad con otros adolescentes. Estas relaciones sociales constituyen contextos importantes para el ejercicio de habilidades sociales ya aprendidas en la infancia, al mismo tiempo en que requieren del desarrollo de otras nuevas que le permitan una armoniosa integración a estos contextos. (Giardini, Prette & Costa, 2008)

El establecer relaciones sociales fomenta en el adolescente la tendencia a la relación grupal, en respuesta a la necesidad de pertenencia a un grupo de amigos con el que comparta algunas aficiones y actividades. Aunque no todos los grupos en los cuales el adolescente interactúa tienen los mismos propósitos, sin embargo sí todos tienen una función común y es la de permitir al adolescente satisfacer sus necesidades de independencia y autoafirmación y de servir de medio para separarse, en cierta medida, del control del adulto. Estos grupos posibilitan al adolescente un espacio de reflexión, de intercambio afectivo, de surgimiento de nuevas expectativas y demandas hacia sí mismo y su entorno social. (Domínguez, 2003)

Uno de los grupos con los que interactúa diariamente el adolescente es con el grupo escolar. En la transición hacia la Secundaria Básica le es necesario fomentar nuevas relaciones interpersonales y establecer nuevos lazos afectivos con los compañeros del aula, buscando a otro significativo que satisfaga las necesidades propias de la adolescencia. Si bien, no es este el único grupo con el cual establece relaciones, es uno de los más importantes, donde se promueve de una forma planificada y consciente el desarrollo y el aprendizaje de modos de actuación, de normas de

convivencia, de valores, etc. que tendrán que asumir en su inserción a los estratos más amplios de la sociedad.

El grupo escolar se convierte en un potente agente de socialización para el desarrollo del adolescente. Este grupo tiene la característica de ser constituido formalmente para el desarrollo de un tipo de actividad, que es la actividad de estudio. Una cuestión importante para el adolescente es la necesidad que experimenta de ser aceptado por dicho grupo, lo cual desempeña un papel fundamental en el desarrollo armonioso de la personalidad en esta etapa, pues el equilibrio y bienestar emocional de este dependerá en gran medida de que logre ocupar un lugar entre sus iguales, alcanzando la aceptación dentro del grupo.

La identificación de las posiciones sociales dentro de un grupo se puede determinar por la aplicación de la técnica sociométrica, creada por Jacobo Moreno en 1934, con importantes aportes al estudio de los sistemas de preferencias, relaciones de aceptación-rechazo, formación de subgrupos al interno del grupo, entre otros. Varias investigaciones han comprobado que el no ser aceptado por el grupo de iguales o mantener una posición de aislado y en este caso por el grupo escolar puede ser causa de importantes desajustes en la vida emocional del adolescente.

Desde las últimas décadas del siglo pasado no pocas investigaciones han comprobado este hecho. Por ejemplo en los estudios de Alemaskin, (citado en Kon, 1990), se muestra que nueve de cada diez delincuentes investigados, eran aislados en sus aulas, casi todos ellos estaban descontentos con la posición que ocupaban y establecían relaciones inadecuadas con los alumnos del aula. Así también Bochkareva, (citado en Kon, 1990), en investigaciones con 140 adolescentes con desviaciones de conducta, observó que cerca de la mitad trataba con indiferencia o con hostilidad a sus compañeros del aula.

Otras investigaciones recientes como son las de las psicólogas Estévez, Martínez y Jiménez en el 2009 en España, han confirmado que la no aceptación por el grupo de iguales del adolescente en el contexto escolar, puede provocar en estos dificultades académicas, mayor fracaso y abandono escolar así como desajuste psicosocial. Esto influye a su vez en la motivación del logro académico y en la participación en las actividades de aprendizaje, así como en el fomento de habilidades cooperativas y de

ayuda, los alumnos que son rechazados o aislados por sus iguales tienden a recibir menos ayuda y más críticas del profesor y son considerados menos cooperadores que sus compañeros.

En nuestro país en una investigación realizada en la ESBU Comandante “Ernesto Che Guevara de la Serna”, ubicada dentro de la Ciudad Escolar Comandante “Ernesto Che Guevara de la Serna” de la ciudad de Santa Clara con adolescentes rechazados por el grupo de iguales, se confirmó la presencia de manifestaciones de depresión en estos adolescentes, así como la tendencia de presentar baja autoestima. Dentro de los factores protectores de no manifestar depresión se encontraron la aceptación grupal y un adecuado tratamiento pedagógico. (Cárdenas, 2008)

Los criterios que pueden estar determinando el surgimiento de esta posición social dentro del grupo escolar pueden ser varios, dentro de estas pueden ser las características personales del alumno, las particularidades del grupo y la actividad que realizan. (Kon, 1990)

También se sugiere que el control de impulsos y la autorregulación emocional son habilidades que juegan un papel importante en la iniciación y mantenimiento de las amistades con pares. (Bagwell, Molina, Pelham & Hoza, 2001; Blachman & Hinshaw, 2002 citado en Jaramillo, Lorena & Velandia, 2008)

Otras investigaciones, sin embargo, dan reporte de la importancia del papel del profesor, resaltando como aspecto significativo la percepción que tiene este sobre los alumnos aislados y cómo puede influir en el rechazo de los iguales. (White & Kistner, 1992 citado en Estévez, Martínez & Jiménez, 2009). Se señala además que los alumnos rechazados, en comparación con los alumnos populares, obtienen las peores valoraciones de los profesores en expectativas de éxito escolar, cooperación en clase, rendimiento académico y valoración de sus compañeros, por lo que se tiende a reforzar la condición de rechazado.

En una investigación realizada en Colombia por los investigadores Jaramillo, Lorena y Velandia en el 2008, sobre las diferencias que los profesores perciben entre el comportamiento de los alumnos que presentan un alto nivel de aceptación social dentro de su grupo escolar y el comportamiento de los alumnos que presentan un

bajo nivel de aceptación social, se considera que este conocimiento podría tener consecuencias sobre la forma en que orientan su relación con los distintos alumnos e influir en la dinámica social del grupo. Los resultados obtenidos demuestran que la percepción negativa que los docentes tienden a tener sobre el comportamiento de los alumnos no aceptados socialmente, comparado con el de los alumnos que gozan de aceptación social, podría estar contribuyendo al mantenimiento de su posición desventajosa, en lugar de constituir un estímulo para impulsar cambios en los patrones de interacción social del grupo escolar, lo que indica que la intervención activa del docente es un componente importante del proceso de superación de una condición de rechazo o aislamiento en un grupo escolar.

Otros teóricos apuntan, como es el caso de Muñoz (2008), que existe una relación importante entre la posición social que ocupa el alumno y las formas organizativas que desarrolla el profesor de las interacciones entre estos, puesto que las diferentes formas de organización determinarán el tipo de interdependencia y participación que los alumnos tendrán en el proceso de aprendizaje, lo cual influirá en las relaciones interpersonales que se desarrollen dentro del grupo escolar y las manifestaciones de aceptación y rechazo del grupo hacia cada uno de sus miembros.

En varias investigaciones se ha comprobado que en dependencia de las formas organizativas de las actividades de enseñanza se ejercerá un efecto positivo no solo en el aprendizaje sino también en la socialización de los alumnos. (Colomina & Onrubia, 2002)

Las formas organizativas son consideradas para algunos como estilos de enseñanza. Sin embargo se coincide con Muñoz (2008) en considerarlo como una dimensión organizativa que integra los procesos de interacción entre profesor-alumnos y alumno-alumno y los contenidos de aprendizaje.

Tres son las formas organizativas de la interacción entre alumnos más reconocidas, estas son las individualistas, competitivas y cooperativas. En investigaciones se ha demostrado que con la estructura cooperativa, frente a la competitiva o individualista, el alumno suele conseguir una mayor sensación de ser elegido, aceptado y apoyado por los compañeros de clase, al mismo tiempo, los alumnos tienden a hacer mejor

uso de la información suministrada por los compañeros, más aceptación y voluntad de ser influidos por las ideas de los demás. (Muñoz, 2008)

Asumir esta perspectiva de análisis, es entender a la educación desde un enfoque psicosocial, donde no solo se aprende sino también se convive. La autora Ibarra (2005), destaca que el interés por los factores sociales del proceso de educación se explica por el convencimiento creciente de que para comprender la realidad escolar hay que rebasar los límites de las teorías del aprendizaje y concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto social en que se desarrollan. Está demostrado, que temas como el conocimiento de la dinámica del grupo escolar, la influencia de las expectativas de los profesores en el comportamiento de los alumnos, las relaciones interpersonales que se dan entre estos y sus conflictos requieren una visión psicosocial de la educación.

A la educación, como vía específica de socialización de los sujetos en la búsqueda de su dimensión humana, le corresponde un papel determinante en la preparación para la vida de cada uno de los individuos. Para esto el proceso de aprendizaje dirigido en la escuela debe propiciar la preparación para el enfrentamiento de las condiciones actuales que enfrenta la humanidad.

Para el logro de estos propósitos, se declaran exigencias a la educación, establecidas en la política educacional, las cuales se convierten en retos que deben enfrentarse en las nuevas condiciones económicas y sociales que se han generado en las últimas décadas en el mundo y específicamente en Cuba.

Estas exigencias se encierran en el propio fin de la Política Educacional Cubana: formar las nuevas generaciones y a todo el pueblo en la concepción científica del mundo, es decir, la del materialismo dialéctico e histórico, desarrolladora de toda su plenitud humana, las capacidades intelectuales, físicas y espirituales del individuo y fomentar en él elevados sentimientos y gustos estéticos, convertir los principios ideopolíticos y morales comunistas en convicciones personales y hábitos de conducta diarios. (Rojas, Castro, Reinoso & Cerezal, 2008)

Así el Ministerio de Educación de Cuba (2007) ha establecido entre sus objetivos, para la Enseñanza Secundaria, el desarrollar en los adolescentes correctos hábitos de convivencia y salud física y mental, que se expresen en una adecuada presencia

personal, en el comportamiento responsable ante la salud individual y colectiva, en las relaciones interpersonales y en la preparación para la vida social.

Pérez (2007), plantea que la Escuela Secundaria Básica, debe lograr que los adolescentes tomen parte en su formación, descubran sus potencialidades y proyecciones en sus relaciones sociales. Es por tanto, una necesidad, el establecimiento de una determinada relación entre las exigencias sociales y las potencialidades de la personalidad del alumno para que el proceso de educación de la personalidad conduzca a un despliegue y crecimiento de su mundo interno.

Esta aspiración, desde nuestro sistema socialista, donde las igualdades sociales, la solidaridad, la cooperación ciudadana son las cualidades que lo distinguen, requiere de su concreción en las formas más elementales de relación que se establecen en el contexto escolar, desde las cotidianas expresiones de la educación formal hasta el modo de concebir los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto educativo, para que puedan ejercer un impacto en los modos de actuación cotidianos que cada alumno desarrolla en sus relaciones sociales.

En este sentido Linares (2004) plantea que el sistema educativo, como generador de factores de socialización, no sólo debe incorporar dentro del currículum el aprendizaje de habilidades de relación social, sino que, para que el individuo aprenda a cooperar de manera eficaz, debe organizar de forma cooperativa los centros escolares y muy especialmente, sus aulas. La cooperación entre iguales en el contexto educativo sería una de las claves para la mejora de las relaciones sociales y la consolidación de relaciones recíprocas, de solidaridad, de ayuda mutua, etc.

Estos comentarios realizados hasta aquí brindan un preámbulo a la situación problemática a la cual debe dar respuesta esta investigación, la cual se ha realizado en la Secundaria Básica "Antonio Guiteras Holmes" del municipio de Cifuentes, centro de referencia para la localidad, pues es una institución con una gran matrícula que acoge a gran cantidad de adolescentes de otros poblados aledaños.

Entre las problemáticas que constituyen preocupación de los profesores en este centro, se destaca la existencia de dificultades en las relaciones interpersonales entre los adolescentes. Estas se caracterizan por burlas frecuentes, faltas de respeto y en ocasiones existe dificultad para la integración de los estudiantes a diferentes

actividades que se planifican docentemente. El grado escolar en que se manifiestan estas problemáticas en mayor dimensión, es el octavo grado, lo que se reafirma mediante entrevistas a profesores del grado la existencia de problemáticas en las relaciones interpersonales, que a veces dificulta la integración de los estudiantes para lograr el aprendizaje durante el proceso docente educativo, pues algunos estudiantes permanecen aislados y no se motivan por participar.

Por tanto, constituye una preocupación para la dirección de la institución educativa, el fomento de habilidades sociales, de participación social, el desarrollo de habilidades comunicativas que permitan adecuado ajuste e integración de los alumnos al grupo escolar y también como resultado a lo más amplio de la sociedad.

Aunque varios pueden ser los criterios que intervengan en esta problemática como se ha visto, sería interesante valorar desde la concepción del proceso de enseñanza aprendizaje cooperativo las cualidades que se manifiestan en las formas organizativas de las interacciones entre los alumnos, que los profesores del octavo grado fomentan en el contexto áulico, como una de las formas que pueden potenciar la inclusión social de todos los miembros del grupo y mejorar la posición social de los alumnos aislados. Ellas pueden favorecer o entorpecer el desarrollo de las relaciones interpersonales, la aceptación mutua dentro del grupo, la participación y la colaboración entre los alumnos, así como la integración de todos estos a la dinámica del grupo escolar.

Es, por tanto, que para dar respuesta a esta problemática, se plantea como problema científico el siguiente:

¿Qué características se manifiestan en la organización por el profesor de las interacciones entre los alumnos desde el aprendizaje cooperativo en el contexto áulico, en pos de mejorar la posición social de alumnos aislados del octavo grado de la ESBU “Antonio Guiteras Holmes”?

Objetivo General: Caracterizar la organización por el profesor de las interacciones entre los alumnos desde el aprendizaje cooperativo en el contexto áulico, en pos de mejorar la posición social de los alumnos aislados del octavo grado de la ESBU “Antonio Guiteras Holmes”.

Objetivos específicos:

- Determinar los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la mejora de la posición social de los alumnos aislados mediante la organización por el profesor de las interacciones entre los alumnos desde el aprendizaje cooperativo.
- Identificar a los alumnos aislados del octavo grado de la ESBU “Antonio Guiteras Holmes”.
- Diagnosticar el estado actual de la organización por el profesor de las interacciones entre los alumnos desde el aprendizaje cooperativo en el contexto áulico, en pos de la mejora de la posición social de los alumnos aislados del octavo grado de la ESBU “Antonio Guiteras Holmes”.

Para el desarrollo de esta investigación se siguió un paradigma de investigación mixto, con un diseño de enfoque dominante o principal, en este sentido el paradigma predominante es el cualitativo, siendo un estudio de tipo exploratorio con carácter descriptivo.

Los métodos de investigación utilizados fueron teóricos, como son el método histórico – lógico, el método analítico – sintético y el método inductivo – deductivo y métodos empíricos, como son: la entrevista semiestructurada dirigida a varios informantes claves, como por ejemplo: a la Directora del centro escolar con el objetivo de conocer las principales problemáticas que desde el punto de vista psicopedagógico se pudieran analizar, comunicar a la directora del centro los objetivos de la investigación y valorar su importancia para el centro. Dirigida a la jefa de grado de 8vo para valorar desde su criterio las características que distinguen las relaciones interpersonales entre los alumnos, así como identificar algunas de las características que se manifiestan en la labor docente de los profesores en función del empleo del aprendizaje cooperativo como forma de organizar las interacciones entre los alumnos. Otra entrevista semiestructurada estuvo dirigida a los profesores guías de 8vo grado con el objetivo de corroborar, desde su criterio, la no aceptación por parte del grupo escolar de los alumnos seleccionados como aislados y conocer la valoración de ellos, según su grupo, sobre el comportamiento general de dichos alumnos. Por último se aplicó este método a los profesores que participaron en la investigación, con el propósito de conocer la forma en que estos utilizan el

aprendizaje cooperativo para organizar las interacciones entre los alumnos, en otros momentos de la docencia.

Se aplicó también la técnica sociométrica a todos los grupos de octavo grado con el objetivo de seleccionar a partir del sistema de preferencias de los alumnos, cuáles eran los adolescentes aislados del grupo escolar, que constituirían la muestra de la investigación. La revisión de documentos para obtener las primeras referencias sobre el centro escolar y la evaluación pedagógica del desempeño escolar de los alumnos aislados, los documentos oficiales revisados fueron la Caracterización del Centro Escolar en el presente curso (2012-2013) y el Expediente Acumulativo del Escolar (de los alumnos aislados).

Se realizaron observaciones a clases dirigidas a los profesores que participaron en la investigación con el objetivo de determinar las características de la labor del docente que se manifiestan en la organización de las interacciones entre los alumnos desde el aprendizaje cooperativo y conocer cómo el alumno aislado es tenido en cuenta en el fomento de esas interacciones.

Por último se efectuó una entrevista grupal a los alumnos aislados con el objetivo de conocer sus criterios sobre las características que se manifiestan en la organización de las interacciones entre los alumnos desde el aprendizaje cooperativo, que realiza el profesor.

La importancia teórica-práctica de la presente investigación radica en que la determinación de las características que se manifiestan en la organización de las interacciones entre los alumnos, por el profesor, en el contexto áulico, puede constituir el punto de partida para implementar una estrategia de intervención psicoeducativa en función de capacitar a los profesores como mediadores en lo referente a las interacciones entre los alumnos, potenciando las habilidades necesarias que le permitan desarrollar estructuras de aprendizaje cooperativo que contribuyan, no solo a alcanzar mayores niveles de aprendizaje en los alumnos, sino también a fomentar mejores relaciones interpersonales que contribuyan a la mejora de la posición social de los alumnos aislados.

El informe quedó estructurado en tres capítulos. El capítulo uno está dedicado a exponer los referentes teóricos sobre las principales regularidades psicológicas de la

etapa de la adolescencia y la especial significación que tiene para este ocupar un lugar en el grupo escolar al que pertenece. Además se establecen las bases teóricas para comprender el papel del profesor en las formas de organizar las interacciones entre los alumnos en el contexto áulico desde el aprendizaje cooperativo, lo que puede contribuir al mejoramiento de la posición de alumnos aislados.

En el segundo capítulo, se explica la metodología empleada, la descripción de la muestra y los criterios de selección de la misma, las categorías de análisis de la investigación, la descripción de las técnicas empleadas para el estudio, así como las diferentes sesiones en las cuales se desarrolló la investigación.

En el tercer y último capítulo, se plasma el análisis por las diferentes etapas que transcurre la investigación, detallando en la información obtenida por los métodos aplicados. Posteriormente se realiza el análisis mediante la triangulación de métodos y fuentes y por los indicadores determinados para caracterizar la organización por el profesor de las interacciones entre los alumnos desde el aprendizaje cooperativo.

1.1. Características generales del desarrollo social de la adolescencia.

1.1.1. Definición de la etapa de la adolescencia:

La adolescencia es una de las etapas del ser humano más hermosas y a la vez complejas que se pueda vivir, hermosa por el arribo a un sueño que todo niño tiene: ser grande, y compleja porque una vez que se está ella no existe la experiencia necesaria para aprovecharla. Es una etapa de transición desde la niñez hasta la edad adulta, en la que ya no se es niño o niña, pero en la que aún no se ha alcanzado el estatus de adulto, donde han quedado atrás un sistema de actividad y comunicación infantil y se comienza a asumir nuevos roles desde los diferentes contextos de interacción, que demandan distintos aprendizajes y el desarrollo de diversos recursos personológicos encaminados a lograr la estabilidad psíquica y emocional del adolescente, para un adecuado ajuste a la sociedad.

Por adolescencia se entiende la etapa que se extiende mayormente desde los 12-13 años hasta aproximadamente los 20 años. Kon (1990), propone la existencia de una juventud temprana de 14-15 a 17-18 años y de una juventud tardía de 17-18 a 25 años, aproximadamente.

La Organización Panamericana de la Salud (2004) y la Organización Mundial de la Salud (2005), con fines prácticos, consideran que la adolescencia comprende el período de la vida que se extiende entre los 10 y 19 años, y la juventud desde los 15 hasta los 24 años. Sin embargo, esto varía según los países, ya que en Cuba a los 21 años se considera que el individuo es adulto.

Otras clasificaciones subdividen esta etapa en tres períodos: una adolescencia temprana de los 11 a los 14 años, una adolescencia media de los 15 a los 17 años y una adolescencia tardía de los 18 a los 21 años (Palacios & Oliva, 2002). Sin embargo esta tendencia a la periodización no debe tomarse tan estrictamente, pues el desarrollo es concebido como un proceso determinado por los factores socio-históricos. (Domínguez, 2007)

Para varios autores la adolescencia representa el paso de una etapa de la vida a otra, debido a que se está en presencia de un período donde comienza la transición de la niñez a la adultez. (García & Sánchez, 2008; Palacios & Oliva, 2002; Sánchez & González, 2004)

La adolescencia en términos generales se caracteriza por significativos cambios biológicos, por una posición social intermedia entre el niño y el adulto, pues el adolescente continúa siendo un escolar, dependencia económica de los padres, pero posee potencialidades psíquicas y físicas muy semejantes a la de los adultos. Otro aspecto a destacar es el establecimiento de nuevas formas de relación con los adultos, a veces generadoras de conflictos y que agudizan las manifestaciones de la llamada crisis de la adolescencia, así como nuevas formas de relación con los coetáneos o iguales, cuya aceptación dentro del grupo se convierte en motivo de gran significación para el bienestar emocional del adolescente. (Domínguez, 2003)

Se aprecian además logros significativos de esta etapa, tales como la aparición del pensamiento conceptual teórico y de un nuevo nivel de autoconciencia, por la intensa formación de la identidad personal y el surgimiento de una autovaloración más estructurada, por la presencia de juicios y normas morales no sistematizadas, de ideales abstractos, de intereses profesionales, aún cuando la elección de la profesión no constituya un elemento central de la esfera motivacional. (Domínguez, 2003)

Con vistas a realizar un análisis más detallado del desarrollo social del adolescente, sin restarle valor a las otras esferas del desarrollo psicológico, se hace necesario estudiar las modificaciones que tienen lugar en los contextos sociales en los que los adolescentes están inmersos, como respuesta a sus nuevas habilidades y capacidades (su nueva forma de pensar, sus nuevos deseos e intereses, su nuevo cuerpo de adulto), en cuanto a los sistemas de actividad y comunicación y el sistema de relaciones que establece en cada uno de ellos. Estos contextos sociales son la familia, el centro escolar y el grupo de iguales, en los que transcurre la vida de los adolescentes, los cuales ejercen su influencia sobre el desarrollo y a su vez son los contextos en los que tiene lugar el desarrollo de este, por lo tanto, lo que ocurra en ellos influirá decisivamente sobre el curso de su desarrollo. (Oliva, 2002)

1.1.2. Principales actividades que se desarrollan en la adolescencia:

Esta etapa se caracteriza porque en ella se desarrollan dos actividades fundamentales: la actividad formal o institucionalizada y la actividad informal o no institucionalizada. En cuanto a la actividad formal el adolescente continúa asistiendo con carácter obligatorio a las instituciones de la enseñanza media. En esta etapa la actividad de estudio cambia tanto por su contenido como por su forma e impone al adolescente la necesidad de utilizar nuevos métodos de asimilación de los conocimientos, lo cual influirá notablemente en el desarrollo de la personalidad. (Domínguez, 2007; Palacios & Oliva, 2002)

En esta etapa el estudiante debe ser capaz de descubrir tras la apariencia de los fenómenos su esencia, así como asimilar conceptos científicos, además su inmersión dentro de las ciencias exactas se hace mucho más profunda. Se considera que la actividad de estudio continúa siendo de gran importancia para el desarrollo del adolescente, desde el punto de vista que el buen desempeño en ella irán fomentando un sentimiento de eficacia y éxito que lo beneficiará en su autoestima así como en la aceptación grupal, a lo contrario del fracaso.

En el caso de las actividades no formales, según Domínguez (2003), se aprecia que en su tiempo libre el adolescente realiza varias actividades con un carácter mucho más intencional y en estrecha relación con sus intereses y necesidades. Es importante conocer que algunas de estas actividades pueden llegar a ocupar un lugar elevado en la jerarquía motivacional ocurriendo un desplazamiento de la actividad de estudio a un plano secundario.

Al analizar el sistema de comunicación en la adolescencia se puede afirmar primeramente que esta etapa es considerada como un período crítico del desarrollo y una de las principales razones en que se sustenta esta valoración es la presencia de contradicciones entre adultos y adolescentes que resultan prácticamente inevitables. (Domínguez, 2007)

1.1.3. Relaciones del adolescente con los adultos:

Es en esta etapa donde se desarrolla una mayor criticidad respecto a la figura adulta, tanto con los maestros como con los padres, quienes dejan de ser figuras sagradas

de autoridad para ellos. La idealización de las figuras adultas, que en la infancia tuvieron una gran influencia, comienza a ser cuestionada y censurada, aunque es necesario aclarar que esta valoración es poco reflexiva y con tendencia a la rigidez.

En el caso del profesor, la aceptación del adolescente va a depender en gran medida más de su estilo de comunicación que de la preparación técnica. Los adolescentes privilegian a aquellos profesores que establecen con ellos diálogos abiertos y se preocupan por sus inquietudes e intereses, relacionados con la vida en general y no únicamente con la esfera del estudio. (Domínguez, 2003)

En cuanto a las relaciones del adolescente con la familia se puede señalar que en el inicio de este período, las relaciones con los padres van a ser aún estrechas. Estas relaciones van a estar determinadas por algunos factores, tales como el nivel socioeconómico de la familia, el nivel cultural de los padres, etc. El estilo comunicativo que han establecido y establecen los padres se convierte en un aspecto importante, pues las relaciones se ven favorecidas por un estilo de comunicación democrático, orientado a estimular la iniciativa y la independencia, unidos al sentido de responsabilidad del adolescente. Algunos autores han opinado que un estilo autoritario suele ser efectivo también, por cuanto este logra la combinación del estímulo a la independencia y afecto, unido a las exigencias del cumplimiento de las reglas que se establecen de forma colegiada. (Domínguez, 2003)

En esta etapa se producen cambios en el adolescente que no necesariamente tienen que desembocar grandes conflictos en el seno familiar, sin embargo varios autores son del criterio que aun en las familias con buenas relaciones pueden aparecer conflictos y producirse cambios en las relaciones padres e hijos, sobre todo en la adolescencia temprana, pero con el avance a otras etapas estas se van superando.

Según la literatura, los conflictos están más bien ocasionados por problemas de la vida cotidiana tales como las áreas de la casa, las amistades, la forma de vestir o la hora de volver a casa. Según Smetana, 1989 (citado en Oliva, 2002), esos conflictos pueden originarse porque mientras los adolescentes perciben esos asuntos como privados, sus padres aún se consideran con derecho de establecer reglas al respecto, también es frecuente que la percepción que tiene el adolescente de sus

padres experimente una clara desidealización, la imagen de sus padres ahora es más realista, con defectos y virtudes.

La ocurrencia de estos conflictos se encuentran condicionados por factores objetivos y subjetivos, el adolescente ocupa una posición social intermedia, continúa dependiendo económicamente de los padres, aún asiste a una institución escolar con vistas a lograr la preparación necesaria para su futuro desempeño profesional y muestra en ocasiones conductas infantiles o rasgos de inmadurez. (Domínguez, 2007)

No obstante el carácter más o menos agudo de los mismos depende de la capacidad o incapacidad de los adultos y en particular de los padres, para dejar a un lado la “moral obediencia” propia de las relaciones con sus hijos en etapas anteriores y establecer un diálogo abierto y una actitud de entendimiento mutuo. La incapacidad de los padres y adultos en general para dialogar con los adolescentes y la tendencia a adoptar ante estos una posición de preponderancia, que justifican con su mayor experiencia y por tanto infalibilidad, son condiciones que originan y agudizan los conflictos.

1.1.4. Las relaciones con los iguales:

En la etapa de la adolescencia se realiza con una gran significación para el desarrollo psicológico del adolescente, su necesidad de establecer estrechos vínculos con los de su misma edad, o sea los iguales. Si bien en otras etapas la familia era el principal agente de socialización, en la adolescencia el grupo de iguales ocupa un lugar primario en su sistema de relaciones, ganando en importancia, intensidad y estabilidad, aunque la familia sigue ocupando un importante lugar en la socialización de este.

Elkonin (citado en Domínguez, 2003), desde la teoría de la periodización del desarrollo, tomando como punto de referencia la actividad rectora, destaca que la principal actividad de esta etapa es la relación íntimo personal adolescente – adolescente. Si bien ha sido cuestionada la idea de una actividad rectora para cada etapa psicológica, no cabe duda de la gran importancia que tienen para el armonioso desarrollo de la personalidad del adolescente, las relaciones con los iguales y dentro de estas las relaciones de amistad.

Petrovsky (1980), al referirse a este aspecto señala que las relaciones del adolescente con los iguales y especialmente con sus amigos se construyen sobre ciertas normas importantes de la moral de la igualdad adulta, aunque la base de sus relaciones con los adultos sigue siendo la moral de la obediencia.

Continúa refiriendo este autor, que esta paradoja contiene en sí la posibilidad de importantes consecuencias: la colaboración como tipo de trato óptimo para el desarrollo de la personalidad del adolescente, puede desarrollarse más intensamente en las relaciones con los iguales. La relación comunicativa entre los iguales se distingue por encontrarse basada en un código de camaradería, que regula las relaciones entre los adolescentes bajo las premisas de ayuda mutua, confianza total y respeto.

A juicio de Kon (1990), esta relación de comunicación es polifuncional pues cumplen con las funciones informativa, afectiva y regulativa de este proceso, constituyendo un contexto en el cual el adolescente desarrolla su capacidad de reflexión, con vistas a la formación de juicios y sentidos sobre los fenómenos de la realidad, así como un importante espacio para la búsqueda de información en torno a aquellas preocupaciones que siente, de carácter más íntimo, relacionadas con su vida personal.

En las investigaciones dedicadas al estudio de la autoconciencia y autovaloración de los alumnos de la enseñanza media se demostró que la opinión y la valoración de los compañeros comienzan a adquirir para los adolescentes una gran importancia, incluso mayor que la valoración de los maestros y padres y que la particular característica de los adolescentes, es la tendencia a evitar de todas formas la crítica de los compañeros del aula y el miedo a ser rechazados por ellos. Refiere además que en muchas ocasiones los adolescentes están excesivamente expuestos a la influencia del grupo y que en su anhelo de ser aceptado por los demás pueden llegar incluso a renunciar a sus convicciones. (Bozhovich, 1976)

Las relaciones con los iguales están marcadas por la reciprocidad debido a que los adolescentes van comprendiéndose mejor unos a otros, se ayudan mutuamente, aumenta sustancialmente la intimidad de esas relaciones, hasta el punto que las amistades íntimas se convierten en un fenómeno típico de la adolescencia temprana

y media. Esas relaciones tienen un efecto positivo en el adolescente, siendo un indicador de buenas habilidades interpersonales y un signo de buen ajuste psicológico. (Oliva, 2002)

Las autoras Estévez, Martínez y Jiménez (2009), plantean que las relaciones con los iguales en la adolescencia, en comparación con la niñez, son más estables, están menos supervisadas por los adultos y se caracterizan por una mayor intimidad y empatía. Son relaciones, que por sus particularidades, influyen en el desarrollo cognitivo y emocional del adolescente, en su adaptación al medio social, en el aprendizaje de actitudes y valores, en la formación de la identidad y en la adquisición de habilidades sociales como el manejo de conflictos y la regulación de la agresión.

Aunado a lo anterior, desde la perspectiva de Gimeno, 1997 (citado en Castro, et al. 2011), las amistades adquieren un valor trascendental de apoyo a las inseguridades que definen esta etapa de desarrollo, el grupo de semejantes forma un ámbito de referencia capital para el establecimiento de la identidad todavía titubeante.

Un contexto importante donde el adolescente establece significativas relaciones es el contexto escolar y dentro de este más específicamente el grupo escolar, enmarcado en el contexto áulico. Estas interacciones están organizadas en función del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ser el contexto específico de análisis de esta investigación se dedica el apartado siguiente a las particularidades del nivel de enseñanza en el cual el adolescente se encuentra así como los matices específicos que asume las relaciones entre iguales en el grupo escolar.

1.2. El contexto escolar como espacio de relaciones sociales.

1.2.1. Transición del adolescente hacia la Enseñanza Media:

Durante la adolescencia temprana va a tener lugar una importante transición en relación con el contexto escolar: el fin de la educación primaria y el inicio de la educación secundaria, lo cual trae una serie de cambios en relación con el régimen educativo anterior.

Existe un alto consenso de investigadores y profesionales en considerar que esta transición suele ir acompañada de una serie de problemas en la relación del adolescente con la escuela. La disminución del rendimiento académico, la menor

motivación hacia las tareas escolares, la falta de asistencia a clases o el abandono de la institución son fenómenos que irrumpen con fuerza al inicio de la educación secundaria. (Domínguez, 2003)

Por su parte Blázquez y García (2008), destacan que los adolescentes comienzan en un nuevo nivel de enseñanza, el cual es de carácter obligatorio y con poca optatividad para un momento en que el adolescente tiene ansias de tomar sus propias decisiones, pudiendo existir problemas para ajustarse al contexto en cuanto a la disciplina, el mayor interés es aprobar para conseguir lo que sus padres le han prometido. Se manifiestan una serie de cambios propios de la pubertad que también pudieran desajustarlos, aunque ya se sienten un poco mayor y el nivel de responsabilidad ha aumentado y esto puede contribuir a la construcción de su estatus como adulto.

Según Domínguez (2003), hay un deterioro en las relaciones entre profesor y alumno con el paso a la educación secundaria, en general las relaciones son más tensas, distantes y frías, llegándose en algunos casos a enfrentamientos entre el profesor y algunos alumnos. También existe un aumento de la competitividad, o sea de la exigencias para superar los cursos, las evaluaciones se realizan tratando de ajustarse a estándares externos que tienen poco en cuenta las características de los alumnos.

A pesar de estas dificultades no todos los adolescentes se ven afectados de la misma forma, hay algunos factores protectores que lo ayudan en esta transición, como son el comportamiento y el estilo docente de los profesores, buenas relaciones con los padres que apoyan la autonomía e individuación de sus hijos, así como factores personales como una alta autoestima, un adecuado sentimiento de competencia personal o un buen rendimiento escolar en la primaria. (Domínguez, 2003)

Las relaciones entre iguales también pueden convertirse en un factor protector en el contexto escolar. Según Gimeno, 1997 (citado en Castro, et al. 2011), el nuevo grupo de amigos y compañeros se convierte en un signo de seguridad para el adolescente, por tanto, se asumen los valores que este grupo de pares ha reelaborado y se hacen explícitos en las relaciones de amistad.

El nivel de Enseñanza Media se encuentra hoy ante un gran reto, contribuir al desarrollo integral de la personalidad del adolescente, en una etapa psicológica donde es insaciable su necesidad de conocer y experimentar nuevas vivencias que lo hagan alcanzar su propia identidad. La escuela tiene la difícil tarea de influir positivamente en el desarrollo de la personalidad del adolescente, representa un ámbito de aprendizaje de cómo vivir en sociedad, compartir con otros iguales y adultos, de ayudarles a comprender la realidad, su entorno y a profundizar en lo aprendido por otras vías informales.

En el contexto escolar el espacio por excelencia donde se fomentan estas relaciones, aunque no el único, es el contexto áulico, el cual ha sido redimensionado por el análisis de los factores psicosociales que intervienen en él. A continuación se especifican algunas de sus características.

1.2.2. El aula desde la dimensión psicosocial:

En el transcurso de las últimas décadas, han sido diversos los factores que le han otorgado una relevancia marcada al aula, vista como contexto creado y modificado sistemáticamente por alumnos y profesores, así como su repercusión en los procesos y resultados del aprendizaje y desarrollo de la personalidad de los sujetos. (Coll & Solé, 2002)

Entender la educación desde un enfoque psicosocial supone conocer las dimensiones sociales en las que se producen los fenómenos que se estudian, supone todas las posibles relaciones con las personas e instituciones que influyen en la educación, relaciones dadas entre los profesores, entre ellos y sus dirigentes, entre los profesores y alumnos y entre los propios alumnos. (Ibarra, 2005)

Esta autora destaca, que el interés por los factores sociales del proceso de educación, se explica por el convencimiento creciente de que para comprender la realidad escolar hay que rebasar los límites de las teorías del aprendizaje y concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto social en que se desarrollan. Está demostrado que temas como el conocimiento de la dinámica del grupo escolar, la influencia de las expectativas de los profesores en el comportamiento de los alumnos, las relaciones interpersonales que se dan entre estos y sus conflictos requieren una visión psicosocial de la educación.

En este sentido refiere: "Sin una dimensión que permita interpretar en qué forma las relaciones interpersonales en el aula afectan a la conducta de aprendizaje de los estudiantes, el profesor aparecerá alejado de captar la realidad de la situación enseñanza-aprendizaje" (Ibarra, 2005, p. 7).

En esta perspectiva psicosocial se destaca la consideración de la escuela e incluso la clase como un sistema social (que no está cerrado) por los fenómenos psicosociales como determinantes en el aprendizaje escolar. Comprender al aula como una realidad psicológica permite un posicionamiento diferente en la interpretación e intervención en el campo de la psicopedagogía.

La autora Ibarra (2005), plantea que aceptar el aula como unidad de análisis redefine el campo de aplicación de la Psicología y la estrategia de operaciones, debido a que implica la consideración del contexto en que el aula está inmersa, donde se producen fenómenos psicosociales que pueden ser determinantes en el desarrollo del escolar.

El aula es considerada, por tanto, como:

Uno de los subsistemas que integran la institución escolar, representa un escenario social conformado por los profesores y los alumnos, además incluye los contenidos, las actividades de enseñanza, los materiales e instrumentos para realizar las prácticas y las evaluaciones, los cuales interactúan entre sí para imprimir a cada aula un sello identitario. (Ibarra, 2005, p. 43)

Refiere además esta autora, que la actividad de estudio, que es la principal actividad que los estudiantes realizan en el contexto áulico, es considerada como rectora del desarrollo del adolescente, con ello la valoración de los demás y de sí mismo depende de los avances individuales, del éxito o fracaso escolar. La valoración de una figura de autoridad, como es el profesor, acerca del éxito o el fracaso escolar del alumno incide en las relaciones con sus padres, en la posición que este ocupa en el grupo de sus coetáneos y en sus procesos autovalorativos.

El contexto escolar es uno de los que más satisface la necesidad del adolescente de relacionarse con otros y más específicamente el grupo escolar. Por esta razón es importante resaltar la significación de las relaciones del adolescente en este contexto.

1.2.3. Las relaciones entre los iguales en el grupo escolar:

Para el adolescente, compartir en diferentes actividades y espacio con los iguales, se torna común y necesario, esto hace que pasen más tiempo con sus compañeros que en el seno familiar, por tanto el grupo se convierte en un importante agente de socialización en la transmisión de valores y normas de conducta, que según Domínguez (2003), estarán determinados, en buena medida, por el carácter de estas relaciones, tanto en el grupo escolar o formal como en el espontáneo o informal.

No todos los grupos en los cuales el adolescente interactúa tienen los mismos propósitos, sin embargo sí todos tienen una función común y es la de permitir al adolescente satisfacer sus necesidades de independencia y autoafirmación y de servir de medio para separarse, en cierta medida, del control del adulto. Estos grupos posibilitan al adolescente un espacio de reflexión, de intercambio afectivo, de surgimiento de nuevas expectativas y demandas hacia sí mismo y hacia su entorno social. (Domínguez, 2003)

Uno de los grupos con los que interactúa diariamente el adolescente es con el grupo escolar. Es evidente que no es este el único grupo con el cual establece relaciones significativas, sin embargo es un contexto donde se promueve de forma planificada y consciente el desarrollo y el aprendizaje de modos de actuación, de normas de convivencia, de valores que tendrán que asumir en su inserción a los estratos más amplios de la sociedad.

Este grupo tiene la característica de ser constituido formalmente para el desarrollo de un tipo de actividad, que es la actividad de estudio. Para Ibarra (2005), el grupo escolar se estructura formalmente para alcanzar los objetivos planteados en los documentos programáticos, facilitándole a los maestros y directivos realizar las tareas asignadas a sus roles, más que lograr las metas y aspiraciones de los alumnos, aunque al promover las acciones que posibiliten el desempeño del rol del maestro, se propicia el aprendizaje de los alumnos y las interrelaciones entre estos.

La vida escolar constituye para los adolescentes como una parte orgánica de su propia vida y el grupo escolar es para ellos el contexto social más cercano que comienza a determinar directamente la formación de numerosos aspectos de su personalidad. Es el grupo con el cual interactúa diariamente alrededor de ocho horas

y le permite tener un acercamiento más directo entre los adolescentes de su misma edad, lo que le permite redefinirse desde un espacio común.

El grupo escolar, es a la vez, un refugio para construir un mundo propio al margen de los familiares, al tiempo que representa la continuidad del control por parte de los adultos, así como de los valores y algunas normas de estos. Es un refugio, no tanto por lo que es en sí mismo, sino por ser un espacio donde se establecen relaciones independientes del medio familiar, las que se desarrollan la mayoría de las veces tanto al margen de la familia como del centro escolar. (Castro, et al., 2011)

Las relaciones sociales y de amistad que tienen lugar en el aula surgen a partir de las agrupaciones formales impuestas por la institución y de las agrupaciones informales reguladas por las normas establecidas en el seno del grupo. Estas relaciones y agrupamientos se configuran en función de metas y normas propias de la cultura a la que pertenecen los adolescentes, pero también en función de normas específicas del grupo. Es frecuente que el grupo genere sus propias normas (por ejemplo a través de la forma de vestir, gustos y preferencias) que facilitan la diferenciación con respecto a otros grupos, la cohesión interna y su identidad grupal. (Cava & Musitu, 2000 citado en Estévez, Martínez, & Jiménez, 2009)

En estos grupos coexisten dos estructuras, la estructura formal definida por las agrupaciones que se realizan entorno a la actividad de estudio y una estructura informal determinada por las interrelaciones que se producen entre los alumnos desde su libre espontaneidad y preferencia, manifestándose relaciones de simpatía-antipatía y de aceptación-rechazo, las cuales estarán mediando la posición social que ocupe cada adolescente en dicho grupo. Las diferentes posiciones sociales tendrán una influencia particular tanto para el alumno que la experimenta, como en la dinámica del grupo en la realización de las actividades propias del contexto. Por estas razones en el próximo apartado se analizará, en particular la posición social de aislado y las repercusiones psicológicas que puede traer para el alumno dicha posición social.

1. 3. La posición social del alumno aislado en el grupo escolar.

1.3.1. Los aportes de la Sociometría y la identificación del alumno aislado:

La dinámica de las relaciones afectivas que se establecen en el aula, en tanto grupo humano, es uno de los aspectos que más interés ha despertado desde que Jacobo Moreno en 1934 crease la técnica sociométrica, la cual es de gran utilidad en la detección de alumnos con dificultades en su integración social (aislados, rechazados, etc.). (Muñoz, 2008)

Según Moreno, la Sociometría es la ciencia que se ocupa de las relaciones interpersonales que se establecen entre los miembros de un grupo. La importancia de este método es haber proporcionado una técnica útil para analizar el funcionamiento de un grupo, dirigiendo su atención a aspectos como la posición (status) sociométrica del individuo, los patrones deseados de interacción, las preferencias en la formación de subgrupos y de manera más general, la estructura informal deseada de los miembros del grupo. (Bello & Casales, 2005)

Dentro de todas las posibilidades de análisis que brinda esta técnica se quiere hacer énfasis específicamente en la de determinar la posición o status sociométrico de cada uno de los miembros del grupo, que están en dependencia del número de elecciones o preferencias que se den dentro de este entorno respecto a diferentes actividades.

Estévez, Martínez y Jiménez (2009), explican que en el caso del centro escolar, uno de los objetivos importantes, aunque no el único, para la utilización de la técnica sociométrica es la identificación de la posición que ocupa cada alumno en el mismo a partir de las elecciones y rechazos efectuados por sus compañeros en función de un criterio preestablecido. Estas autoras también plantean que en el grupo escolar, existen diferentes relaciones de poder y diversas posiciones, los miembros más aceptados por el grupo ocupan posiciones más centrales, mientras que aquellos menos aceptados se sitúan en posiciones más periféricas respecto al grupo.

Dentro de las diferentes posiciones sociales que se distinguen se destaca la de aislado. Se hace alusión específicamente a esta posición social por la dinámica propia de interacción que se fomentan entre los alumnos del grupo escolar, causando a veces dificultades en la integración para la realización de actividades conjuntas y además por las consecuencias psicológicas que puede traer para el desarrollo de los adolescentes el no sentirse aceptado por los demás.

El alumno aislado, tomando como referencia el autor Morro (2008), es el alumno que carece de amigos íntimos, no pertenece a subgrupos y está convencido de que sus pares no lo quieren. Así también las autoras Estévez, Martínez y Jiménez (2010), plantean que los adolescentes aislados son aquellos alumnos ignorados que no reciben atención de sus compañeros y que, por ello, pueden presentar problemas de autoestima y soledad. Según Bello y Casales (2005), desde la aplicación de la técnica sociométrica es el miembro del grupo que recibe de los otros una cantidad de elecciones significativamente baja.

Es importante aclarar que estas definiciones se toman como punto de referencia, pues permiten considerar también la noción de que los alumnos en esta posición social si experimentan la no aceptación por parte de sus iguales y sus relaciones interpersonales en el grupo son deficientes. Además permite ampliar el espectro de alumnos analizados en el contexto escolar y no solo verlo desde el rechazo, aunque también se puede incluir, considerando que en la propia literatura científica muchas veces se igualan estos términos como por ejemplo los autores Jaramillo, Lorena y Velandia (2008), sostienen que en los grupos escolares pueden existir alumnos que encuentran gran aceptación entre sus compañeros, mientras que otros son rechazados o permanecen aislados socialmente.

El aislamiento por los iguales suele generar diferentes efectos en el comportamiento del adolescente, lo más seguro es que posean una baja autoestima, pueden desarrollar sentimientos de inferioridad o buscar compensaciones en actividades solitarias que terminan afianzando su aislamiento. El bajo rendimiento académico, el ausentismo, el abandono temprano de la escuela suelen estar relacionados con mucha frecuencia con la falta de aceptación social, los efectos de esta falta repercuten indudablemente en la salud mental y posterior ajuste adulto. (Muñoz, 2008)

Por estas razones se dedica el apartado siguiente para puntualizar con más detalles las repercusiones psicológicas que puede traer para el desarrollo del adolescente ocupar la posición social de aislado.

1.3.2. Repercusiones psicológicas de la posición social de aislado para el adolescente:

De gran significación personal para el adolescente es la necesidad de ocupar un lugar dentro del grupo de iguales, lo que desempeña un importante papel en el desarrollo armonioso de la personalidad en esta etapa, ya que el equilibrio y bienestar emocional del adolescente, dependerá de que logre ocupar entre sus iguales este lugar y de la aceptación que alcance dentro del grupo. Por el contrario la ausencia del reconocimiento deseado por parte de sus iguales, puede llevar al adolescente a convertirse en el peor alumno de su aula y por este camino pueden desarrollarse conductas antisociales. (Domínguez, 2003)

En algunos estudios se ha comprobado que la posición desfavorable en el grupo escolar de los adolescentes puede ser un factor de riesgo en el surgimiento de desviaciones de la conducta en los adolescentes. En los estudios de Alemaskin citado en Kon (1990), se muestra que nueve de cada diez delincuentes investigados, eran aislados en sus aulas, casi todos ellos estaban descontentos con la posición que ocupaban y establecían relaciones inadecuadas con los compañeros del aula.

Bozhovich (1976), comenta que la causa más frecuente de la conducta indisciplinada en los grados medios es no saber conquistar el lugar deseado en el grupo escolar y la mala conducta de los alumnos generalmente es una consecuencia de su intento de conquistar por medio de la falsa temeridad, de la tontería, etc., la estimación de los alumnos, ya que no pueden hacerlo mediante cualidades positivas.

Al respecto se ha encontrado que adolescentes que han crecido experimentando rechazo o aislamiento por parte de sus compañeros están más propensos a presentar trastornos de ansiedad, baja autoestima, depresión o sentimientos de soledad, así como problemas de ajuste social, tales como agresión, ausentismo o fracaso escolar y conducta antisocial. (Jaramillo, Lorena & Velandia, 2008)

Estévez, Martínez y Jiménez (2009), plantean que en el ámbito del contexto escolar la no aceptación social por los iguales es fundamental en este sentido. Estas autoras destacan que en numerosas investigaciones se ha observado una fuerte asociación entre el rechazo escolar y el fracaso en los estudios, la depresión o la implicación en

conductas de riesgo tales como el consumo de sustancias o el comportamiento antisocial.

En una investigación realizada por Cárdenas (2008), como parte de un trabajo de diploma se encontró que los alumnos no aceptados por el grupo escolar presentaban niveles bajos de autoestima en comparación con el grupo de alumnos aceptados entre sus iguales.

Otro aspecto por el cual es necesario el abordaje de esta temática es por la estabilidad en el tiempo de la posición social, y mucho más si es la de aislado o rechazado. Los autores Jiang y Cillessen, 2005 (citado en Jaramillo, Lorena y Velandia, 2008), indican que en algunas investigaciones longitudinales realizadas sobre la aceptación, el rechazo o el aislamiento social en la escuela, se pone de relieve la notable estabilidad que estos patrones de interacción tienen durante todo el período escolar. Es decir, que una vez que el alumno ha alcanzado el status de rechazado o aislado dentro de su grupo escolar es muy probable que lo conserve durante años.

Varios pueden ser los criterios que influyan en el surgimiento de la posición social de alumnos aislados dentro del grupo escolar, algunas investigaciones apuntan hacia la definición de algunas de ellas, las cuales citaremos en el apartado siguiente.

1.3.3. Criterios que influyen en la aparición de la posición social de los alumnos aislados en el grupo escolar:

Los criterios que pueden influir en la aparición de la posición social de aislado de los alumnos en su grupo escolar pueden ser complejos y variados. Algunas investigaciones han encontrado algunos de estos como por ejemplo la influencia en los coetáneos, la fuerza física, las cualidades morales que se manifiestan directamente en la comunicación y en la actividad de estudio, las cualidades intelectuales, el buen comportamiento escolar, el amor al estudio y los hábitos de estudio, el atractivo externo. Además las cualidades de la personalidad que se ponen de manifiesto en la comunicación y en la interacción con los alumnos como son la honradez y la disposición para ayudar en los momentos difíciles de la vida. (Domínguez, 2003)

Las autoras Estévez, Martínez y Jiménez (2009), destacan algunos resultados investigativos que abordan como un factor importante en el contexto escolar el papel que ejerce la figura del profesor, dentro de los cuales se destacan White y Kistner (1992), que comentan que las verbalizaciones que hacen los profesores de los alumnos influyen en la percepción de agrado o desagrado del grupo de iguales. Los autores (Helsen y et al. 2000; Ladd, Birch y Buhs, 1999), destacan que las valoraciones que hacen los iguales sobre las cualidades de un alumno están influidas por la observación de la interacción entre el profesor y el alumno.

Otra de las investigaciones que destaca el papel del profesor, es la realizada por Jaramillo, Lorena y Velandia (2008), en la cual estudiaron las diferencias de las percepciones de los profesores entre el comportamiento de los alumnos que presentan un alto nivel de aceptación social dentro de su grupo escolar y el comportamiento de los alumnos que presentan un bajo nivel de aceptación social. Los resultados obtenidos demuestran que la percepción negativa que los docentes tienden a tener sobre el comportamiento de los alumnos no aceptados socialmente, comparado con el de los alumnos que gozan de aceptación social, podría estar contribuyendo al mantenimiento de esa posición desventajosa, en lugar de constituir un estímulo para impulsar cambios en los patrones de interacción social del grupo escolar.

Otro factor, respecto a la labor del profesor, que puede influir en la aparición de la posición social de los alumnos, según Muñoz (2008), es la forma organizativa mediante la cual este desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Ellas determinan un tipo de interacción entre los alumnos que pueden favorecer o no el fortalecimiento de las relaciones interpersonales, el desarrollo de habilidades comunicativas así como la interrelación de los miembros del grupo en las diferentes actividades que desempeñan.

El modo de organización de las actividades de aprendizaje en el aula y con esto las interacciones entre los alumnos, tiene una gran correspondencia con lo que tradicionalmente se ha denominado estilo de enseñanza, de modo que para algunos autores es visto como variable del profesor y para otros se asigna a los procesos de interacción entre alumnos. Sin embargo se coincide con Muñoz (2008), en

considerarlo como una dimensión organizativa que integra los procesos de interacción entre profesor-alumnos y alumno-alumno y los contenidos de aprendizaje. La forma organizativa de la clase exige a la vez un nivel de participación de los alumnos en los cuales tendrán un papel de atención y recepción pasiva o tendrán una implicación más activa. En una investigación realizada por Epstein (1983) citado en Muñoz (2008), se encontró que la evaluación sociométrica en las escuelas de alta participación indicaba que muchos alumnos y alumnas eran elegidos como mejores amigos y muy pocos quedaban fuera, lo cual podía ser el resultado de un mayor contacto durante las actividades escolares.

Para Muñoz (2008), existe una especial relación entre la posición social que ocupa el alumno en el grupo escolar y las formas organizativas de las interacciones entre los alumnos que el profesor desarrolla.

Al decir de este autor, en el contexto de interacción:

“El alumno es concebido como parte del grupo-clase más que como individuo en el sentido de que en la clase existe una compleja red de interacciones, afectos, rechazos, atracciones y repulsiones que constituyen un factor dinamizante muy poderoso que facilita o dificulta el buen funcionamiento de la estructura organizativa, el rendimiento académico y el aprendizaje de habilidades sociales básicas en el desarrollo de la competencia social del individuo”. (Muñoz, 2008, p. 504)

Desde esta perspectiva, el análisis entonces se centraría en dos de las posibles dimensiones de los procesos de interacción específicos que pueden tener lugar dentro del aula: las relaciones entre iguales desde el punto de vista de la aceptación o no de cada uno de los alumnos por sus compañeros de clase y el tipo de interdependencia y participación que estos tienen en el proceso de aprendizaje, determinado por la forma de organización de las interacciones entre los alumnos. (Muñoz, 2008)

En la presente investigación se asume esta perspectiva por establecer los fundamentos teóricos que permiten la asociación de la labor mediadora del profesor en la organización de las interacciones entre los alumnos con la posición social que pueden ocupar estos dentro del grupo escolar, la cual puede estar determinada por

el nivel de participación e interdependencia que se logre fomentar entre los alumnos del grupo en la realización de las actividades de aprendizaje. Esto posibilita, por tanto, la comprensión teórica del problema planteado, que sin pretender determinar las causas que puedan estar influyendo en la aparición de esta posición social en el contexto escolar, se aspira a describir las características que se manifiestan en el modo en que los profesores organizan las interacciones entre los alumnos con vistas a mejorar dicha posición social.

En el apartado que sigue se hará referencia a las tendencias educativas más actuales que toman como punto de referencia la relación entre iguales y que conceden prioridad al tipo de interacción que se promueven entre los alumnos, destacando primeramente algunos presupuestos teóricos que resaltan la importancia de las interacciones entre iguales para el desarrollo psicológico del adolescente.

1.4. Las formas organizativas de las interacciones entre los alumnos en el contexto áulico.

1.4.1. Valoraciones teóricas sobre la importancia de las interacciones entre iguales para el desarrollo psicológico:

El valor educativo de la interacción entre alumnos ha sido objeto de estudio desde las diferentes perspectivas teóricas presentes en la psicología de la educación. Los resultados de estas investigaciones se resaltan en Muñoz (2008), a los cuales se hace alusión:

- Desde la perspectiva cognitivo-evolutivo se considera clave la interacción entre iguales en el desarrollo de la autonomía moral (Piaget, 1971; Kohlberg, 1980), la adopción de perspectivas (Light, 1979), la solución de conflictos (Blatt y Kohlberg, 1975) y la negociación (Corsaro, 1981), así como en el éxito académico. (Doise y Mugny, 1984)
- Desde la perspectiva etológica, esta interacción es necesaria para la socialización de la agresividad y el desarrollo prosocial. (Furman, Rahe y Hartup, 1979)
- La perspectiva sociogrupal considera que el grupo de iguales cumple importantes funciones en la transmisión de normas culturales y que la aceptación de los

compañeros facilita la aceptación socioemocional del alumno (Roff, Sells y Hymel, 1972) y el desarrollo de la autoestima. (Allen 1976)

- Desde las teorías del aprendizaje se ha comprobado la eficacia del refuerzo y los modelos proporcionados por los iguales (Dodge y Frame, 1982), así como de la información vicaria para la percepción de la propia eficacia. (Bandura, 1981)
- La psicología desde el enfoque histórico-cultural ha demostrado, por su parte, la influencia que la interacción entre iguales ejerce en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores en la autovaloración y en la autorregulación. (Vigotsky, 1988)

Para comprender aún más la importancia de las interacciones entre iguales, se hace necesario retomar algunas ideas de este último enfoque, encabezado por Vigotsky, el cual subraya la importancia de los aspectos socioculturales y la interacción social en el desarrollo individual, asumiendo dicha postura como base en la comprensión de este fenómeno.

Para Vigotsky (1988), todo lo que el sujeto adquiere, ha pasado antes por las relaciones sociales, es así, que lo que posee, ha tenido una entidad social previa; esto es, el psiquismo interior proviene del psiquismo interpersonal. Esto se relaciona con la Ley psicogenética del desarrollo, de esta forma Vigotsky afirma que todas las funciones superiores aparecen dos veces en el desarrollo del niño: la primera, a nivel intersíquico, en las actividades sociales; la segunda, a nivel intrapsíquico, como propiedad interna del pensamiento del niño. Por tanto todas las funciones psicológicas internas han atravesado anteriormente por una etapa externa en su desarrollo, pues inicialmente han sido funciones sociales.

El mundo de los adultos se convierte en el principal regulador de la conducta del niño, si bien desde la perspectiva de Vigotsky, las relaciones entre iguales se convierten en agentes de interacción, a través de los cuales puede llegar a producirse la interacción individual de los procesos intersíquicos allí presentes, contribuyendo al desarrollo ontogenético.

Vigotsky acuñó una de las nociones que más han sido utilizadas en la actualidad, la noción de Zona de Desarrollo Próximo, es ahí en la zona de desarrollo próximo donde ocurre el desarrollo ontogenético del individuo, de tal forma, que toda

instrucción debe centrarse en esta zona: un poco más allá del desarrollo real del niño, pero dentro de su desarrollo potencial, pues sólo de esta forma se pondrá en marcha sus funciones más avanzadas que se encuentran en proceso de maduración; lo que permitirá adquirir nuevos niveles de desarrollo real, así como la creación de una zona de desarrollo potencial más avanzada.

Estos apuntes permiten tener una visión precisa sobre la importancia que tiene para el desarrollo psicológico del adolescente, la relación que establece entre los iguales en los diferentes contextos con los que interactúa, sabiendo que de los factores sociales que se conjuguen en cada uno de ellos dependerá la influencia que reciba este.

1.4.2. Formas organizativas de las interacciones entre los alumnos, en el contexto áulico, mediadas por el profesor:

Varios autores coinciden, en que las formas organizativas que se pueden fomentar en el contexto áulico pueden ser situaciones individualistas, situaciones competitivas y situaciones cooperativas. (Biaín et al., 2000; Colomina & Onrubia, 2002; Johnson & Johnson, 1999 citado en Ferreiro, 2007; Muñoz, 2008)

La diferencia entre los tipos de situaciones está dada por los objetivos que definen a cada una de ellas:

Las **situaciones individualistas**: cada alumno persigue y obtiene sus propios resultados, sin que haya relación entre estos y otros alumnos. Los alumnos realizan las actividades que se proponen y cada uno funciona como punto de referencia para sí mismo. Los criterios de progreso son personales y están basados en el rendimiento propio. Obviamente la organización del aula que mejor favorece este tipo de aprendizaje es la de alumnos con sus mesas colocadas en fila uno detrás del otro, con el objetivo de que no se molesten unos a otros en su trabajo. La distribución frontal del salón y el método expositivo del maestro se justifica por este modo de concebir la enseñanza.

En las **situaciones competitivas**: cada alumno solo puede alcanzar sus objetivos si los demás no alcanzan los suyos. Para que alguien gane, otros tienen que perder. Se puede competir en tiempo, ¿quién es el que antes soluciona un ejercicio?, en calidad

¿quién es el que mejor hace?, en cantidad ¿quién es el que más problemas resuelve? En cualquier caso el éxito del alumno está unido al fracaso de los otros.

Las **situaciones cooperativas**: los objetivos que persiguen los participantes están estrechamente vinculados entre sí y solo si los otros alcanzan los suyos, los resultados que persigue cada miembro del grupo son igualmente beneficiosos para los restantes alumnos con quienes está interactuando.

Según varias investigaciones las situaciones cooperativas son las de mayor impacto en las interacciones entre los alumnos, favoreciendo el aprendizaje así como potenciando variables afectivo y motivacionales, las relaciones entre los estudiantes, el altruismo, la capacidad de tomar en consideración el punto de vista del otro así como la autoestima de estos. (Colomina & Onrubia, 2002)

Dentro de las formas concretas de las situaciones cooperativas, según Damon y Phelps, 1989 (citado en Colomina y Onrubia, 2002) y Muñoz (2008), se pueden encontrar: la tutoría de iguales, la colaboración entre iguales y el aprendizaje cooperativo.

La **tutoría entre iguales**: el alumno es considerado como experto en un contenido determinado, que instruye a otro o a otros que son considerados novatos.

La **colaboración entre iguales**: es donde dos o más alumnos del mismo nivel trabajan juntos de manera constante e ininterrumpida en el desarrollo y resolución de una tarea.

El **aprendizaje cooperativo**: no significa simplemente que los alumnos trabajen juntos, sino que requiere que los incentivos sean contingentes al rendimiento del grupo más que al rendimiento individual, un reto importante es proporcionar a cada alumno o grupo, igual oportunidad para triunfar y obtener recompensas. La estructura cooperativa se produce cuando los alumnos son conscientes de que pueden conseguir sus metas si los compañeros también alcanzan las suyas.

Con la estructura cooperativa, frente a la competitiva o individualista, el alumno suele conseguir una mayor sensación de ser elegido, aceptado y apoyado por los compañeros de clase, al mismo tiempo, los alumnos pueden hacer mejor uso de la información suministrada por los compañeros, promueven una comunicación más precisa de la información, más aceptación y voluntad de ser influidos por las ideas de

los demás, menos dificultades de comunicación y comprensión y más confianza de las ideas propias. (Muñoz, 2008)

El estilo democrático de comunicación que se pone de manifiesto en las actividades cooperativas suele asociarse a una atmósfera positiva en clase, una mayor cooperación, menos competitividad y frustración. Wright y Cowen, 1982 (citado en Muñoz, 2008), estudiaron las asociaciones entre la atmósfera de la clase y la aceptación de cada alumno por sus iguales y en las clases en que los alumnos percibían un mayor orden y organización, así como una mayor socialización, el alumnado mostraba índices generales de aceptación mutua.

Por las potencialidades que brinda el aprendizaje cooperativo, no solo para aprender desde el punto de vista de la adquisición del conocimiento, sino también por las posibilidades que brinda en el fomento de relaciones entre iguales en el contexto áulico, en el establecimiento de una comunicación abierta y desprejuiciada entre estos, en la aceptación y ayuda mutua, se considera la forma organizativa más efectiva que puede permitir la mejora de la posición social de alumnos aislados dentro del grupo escolar, a través de la labor mediadora del profesor.

Para el autor Linares (2004), el aprendizaje cooperativo podría considerarse como un sistema de aprendizaje en el que la finalidad del producto académico no es exclusiva, sino que unido a esta, busca la mejora de las propias relaciones sociales, donde para alcanzar tanto los objetivos académicos como los relacionales se enfatiza en la interacción grupal, por tanto tiene una contribución doble en el proceso de enseñanza aprendizaje, donde no solo se aprende sino también se crece como persona.

Por estas razones se dedica el apartado siguiente a tratar la temática del aprendizaje cooperativo, haciendo énfasis en especial en las potencialidades que tiene su aplicación para el fomento de las interacciones entre los alumnos de modo cooperativo, así como la labor mediadora que el profesor debe desempeñar en su ejecución.

1.5. El aprendizaje cooperativo como vía para el fomento de relaciones sociales de igualdad entre los alumnos dentro del grupo escolar.

1.5.1. Consideraciones generales sobre el aprendizaje cooperativo:

Las ideas pedagógicas esenciales del aprendizaje cooperativo no son nuevas, han estado presentes a lo largo de la historia de la educación. Lo que es nuevo es la reconceptualización teórica que se ha hecho a partir de los puntos de vista de la ciencia contemporánea y de las investigaciones experimentales e investigación-acción; así como, su eficacia en la práctica educativa actual, en comparación con otras formas de organizar el proceso de enseñanza. (Ferreiro, 2007)

La justificación del aprendizaje cooperativo, se avala porque el hombre es un ser social que vive en relación con otros y los grupos son la forma de expresión de los vínculos que se establecen entre ellos. Para Vigotsky (1988), el psiquismo humano se forma y desarrolla en la actividad y la comunicación, destacando los beneficios cognitivos y afectivos que conlleva el aprendizaje grupal como elemento que establece un vínculo dialéctico entre proceso educativo y el proceso de socialización humana.

Según Johnson, 1999 (citado en Arteaga, Aparicio y Serrano, 2006), el aprendizaje cooperativo constituye un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo y se desarrolla a través de un proceso gradual en el que cada miembro se siente mutuamente comprometido con el aprendizaje de los demás, generando una interdependencia positiva que no implica competencia.

Otras de las definiciones del aprendizaje cooperativo es la emitida por Beltrán y Bueno, 1997 (citado en Ferrer, 2007), considerando que es el aprendizaje que se produce en las situaciones de interacción, donde las metas de cada uno de los individuos están en función de las metas de los demás.

Los métodos de aprendizaje cooperativo son estrategias sistematizadas de instrucción que presentan dos características generales: la división del grupo de clase en pequeños grupos heterogéneos que sean representativos de la población general del aula y la creación de sistemas de interdependencia positiva mediante estructuras de tarea y recompensa específicas. (Sarna, 1980; Serrano & Calvo, 1994; Slavin, 1983 citado en Linares, 2004)

Linares (2004), refiere que el empleo del aprendizaje cooperativo, como forma de organizar las interacciones en el aula para el desarrollo de las actividades, conlleva

al logro de los siguientes objetivos: distribuir adecuadamente el éxito para proporcionarle el nivel motivacional necesario para activar el aprendizaje, superar la interacción discriminatoria proporcionando experiencia de similar posición social, requisito para superar las diferencias y prejuicios en el aula, favorecer el establecimiento de relaciones de amistad, aceptación y cooperación necesaria para desarrollar la tolerancia, así como una actitud más activa ante el aprendizaje.

Además se puede incrementar el sentido de la responsabilidad ante el estudio y el grupo de iguales, que lo conlleven a desarrollar un sentido de pertenencia hacia el mismo, desarrollar la capacidad de cooperación y las habilidades comunicativas, las competencias intelectuales y profesionales y convertirse en una vía para favorecer el proceso de crecimiento personal tanto del alumno como del profesor.

El logro de estos objetivos fomentarán en los alumnos vivencias de bienestar y agrado en su proceso de aprendizaje, pero además tendrán la oportunidad de compartir con otros, no solo sus conocimientos y habilidades, sino también sus afectos, preocupaciones, formas de pensar, actitudes, valores que en el espacio de la interacción fomentará un ambiente de aceptación e igualdad entre los alumnos de la clase, aspecto este central en nuestra investigación.

No cabe duda, por todas las ideas abordadas, que el aprendizaje cooperativo es una de las formas más efectivas para organizar las interacciones en el contexto áulico, creando espacio para la comunicación, la interdependencia de los alumnos, las relaciones de ayuda mutua, etc.

Se valora como muy positivo el especial énfasis que hacen algunos autores en considerar que el aprendizaje cooperativo no es el simple hecho de situar a los estudiantes en actividades de trabajo grupal, sino es necesario la planeación y movilización de los alumnos en el desarrollo de tareas que requieran de la interacción entre todos y desde el aporte que cada uno pueda hacer en la resolución de la misma, considerando por tanto como valiosa y de gran estima la contribución que cada alumno pueda aportar en el desarrollo de las actividades, sin hacer distinciones entre ellos por ningún criterio.

1.5.2. El papel del alumno en el aprendizaje cooperativo:

Desde el aprendizaje cooperativo el papel del alumno es redimensionado, ya no es el alumno pasivo que escucha y recibe todo lo que le es enseñado por el profesor, sino que es protagonista de su propio aprendizaje, realiza una construcción social de lo que aprende. En este aspecto Ferreiro (2007), señala que en este tipo de actividad es necesario la participación del alumno en su propio proceso de aprendizaje, su actividad externa, pero también interna, es decir, aquella que se refiere a los procesos psicológicos superiores provocados por la actividad externa y más aún en la necesidad de tener en cuenta los procesos de comunicación inherente a toda actividad humana.

Para aprender significativamente es necesario, además, que haya momentos de interacción del sujeto que aprende, con otros que le ayuden a moverse de un no saber, a saber, de no poder hacer, a saber hacer, y lo que es más importante de no ser, a ser, según Vigotsky, 1997 (citado en Ferreiro, 2007). Esto es precisamente lo que el aprendizaje cooperativo retoma de la teoría de Vigotsky, la necesidad del otro, de las otras personas, para comprender lo que se aprende.

Esto indiscutiblemente es un espacio para la estimulación de la zona de desarrollo potencial de los alumnos, favoreciendo así su desarrollo psicológico. En este espacio de interacción el alumno no solo aprende con los otros, sino que también se convive con otros y se favorece su desarrollo socio-afectivo.

Por tanto, una actividad con estructura cooperativa exige que los alumnos establezcan una serie de relaciones e interactúen para llegar a una construcción conjunta. La interdependencia social positiva abarca las condiciones organizacionales y de funcionamiento que deben darse al interior del grupo. Los miembros del grupo deben necesitarse los unos a los otros, confiar en el entendimiento y el éxito de cada integrante, además de considerar aspectos de interdependencia en el establecimiento de metas, tareas, recursos, roles y premios, sumado a la interacción y el intercambio verbal entre los integrantes del grupo. (Arteaga, Aparicio & Serrano, 2006)

La participación genuina de los alumnos en clase exige momentos de interactividad y momentos de interacción como una unidad, como dos caras de una moneda. De ahí

que el aprendizaje cooperativo sea igual a la integración de momentos de trabajo individual (equivalentes a la interactividad necesaria para aprender) y de momentos de trabajo con otros (que se identifican con los procesos de interacciones entre los sujetos que aprenden). (Ferreiro, 2007)

El aprendizaje cooperativo tiene que ver con la necesidad de la actividad del alumno en clase, nunca espontánea, en todo instante orientada, guiada e intencionada, pero con una libertad responsable y comprometida de los aprendices. El aprendizaje cooperativo como forma de organizar las interacciones entre los alumnos, acude al principio de la socialización del conocimiento que necesita la capacitación de los alumnos para realizar actividades en conjunto, a fin de desarrollar la solidaridad y el intercambio.

Los autores Biaín et al. (2000), resumen en este sentido, que los alumnos:

- Tienen que representarse la tarea a realizar y compartir entre todos el mismo objetivo, deben ser conscientes desde el principio del tipo de cooperación que esa tarea exige y deben tener un reflejo claro de las ventajas de haber realizado la tarea en grupo.
- El éxito del trabajo del grupo debe descansar en que todos y cada uno de los alumnos del grupo aprendan, de que todos tengan éxito.
- Para funcionar en grupo se distribuyen tareas, papeles o responsabilidades individuales. Esto también provoca que la carga de dificultad se haga menor y posibilite que todos los alumnos puedan superar sus obstáculos y consecuentemente, mejoren la motivación y autoestima.
- Es importante el trabajo individual previo al trabajo en grupo, la cual será el punto de partida y permitirá la participación de todos en la tarea colectiva.
- Se evalúa el progreso, pero no en un nivel homogéneo, no todos tienen que llegar hasta un punto determinado sino que deben progresar significativamente desde su punto de partida y deben además, ser conscientes de ello.

Como se aprecia, este tipo de aprendizaje, requiere del profesor la planeación previa de la clase, implica además el uso de estrategias de aprendizajes no convencionales, tener en cuenta el carácter activo del alumno y el grupo. Esto conlleva a que el profesor desarrolle una mayor dosis de creatividad y ejerza una labor mediadora en

la organización de las actividades docentes de modo cooperativo. A continuación se destaca la labor del profesor.

1.5.3. La labor mediadora del profesor en la organización de las interacciones entre los alumnos desde el aprendizaje cooperativo:

Según Ferreiro (2007), una característica distintiva del aprendizaje cooperativo es la mediación pedagógica. Ese modo de relacionarse es la mediación, concepto medular para explicar el tipo de relación entre un adulto que sabe y puede realizar una tarea y otro sujeto que requiere de ayuda para hacerlo, en el marco conceptual de la zona de desarrollo potencial, aportado por Vigotsky como ya se ha tratado.

Así también los autores Biaín et al. (2000), destacan el papel mediador del profesor desde el hecho de que es alguien a quien se le pregunta algo, una fuente de consulta, pero nunca la única. Interviene directamente cuando observa que se pone en peligro la cooperación y algún grupo tiene dificultad y no puede seguir cooperando.

Por su parte Linares (2004), coincide con estos autores al considerar que el profesor media en el aprendizaje de los alumnos, organizando la situación que requiere la actividad a realizar. Se relaciona a través de esa situación con los alumnos favoreciendo y dinamizando la cooperación, lo que le permite atender a todos dependiendo de sus necesidades, las cuales no se saben de antemano sino que se detectan en el curso de la actividad de los alumnos cooperando.

Es importante también la intervención del profesor en la organización de los grupos de trabajo. El profesor debe asignar el alumnado a los grupos teniendo en cuenta, en la medida de lo posible, los intereses de los mismos pero realizando el agrupamiento con alumnos heterogéneos en cuanto a rendimiento académico, motivaciones, posición social, sexo, raza, etc. El número de alumnos para formar equipos depende del nivel de competencia para trabajar en grupo. Además no basta con programar experiencias cooperativas sino que la clase debe estar preparada para poder cooperar, deberá ser una clase que permita variar sin dificultad la ubicación de mesas y sillas, en la que haya un rico y variado material común. (Biaín et al. 2000)

Según Reuven Feuerstein (citado en Ferreiro, 2007), el profesor al mediar, debe cumplir con ciertos requisitos, entre estos están:

- La intencionalidad del profesor, que significa tener muy claro qué se quiere lograr y cómo ha de lograrse tanto el profesor como el alumno, que hace suya esa intención, dada la reciprocidad que se alcanza. Es importante resaltar el significado, es decir, que el alumno le encuentre sentido a la tarea y vea sus ventajas.
- La comunicación recíproca, es una relación actividad-comunicación mutua, en la que ambos, profesor y alumno, participen activamente. Esto solo se puede facilitar desde un modelo de comunicación donde la educación está centrada en el proceso. Según Ibarra (2005), en esta concepción el profesor estimula la construcción del conocimiento en el alumno y propicia el aprendizaje.
- La comunicación positiva del profesor, es la tendencia a emitir comentarios positivos sobre los alumnos y el valorar sus cualidades, lo que influye favorablemente en la valoración que hacen los alumnos de la clase de otros compañeros y que por el contrario, sus comentarios negativos tienen una influencia negativa.
- También propone, que el profesor debe desarrollar en los alumnos el sentimiento de capacidad o autoestima, o lo que es lo mismo, despertar en ellos el sentimiento de que son capaces. Esto será posible en dependencia de la forma en que el profesor percibe a sus estudiantes, basado en la percepción del rol que tiene del alumno.

Haciendo una síntesis de la literatura científica revisada (Arteaga, Aparicio & Serrano, 2006; Biaín et al., 2000; Colomina & Onrubia, 2002; Ferreiro, 2007, Linares, 2004 & Muñoz, 2008) respecto al procedimiento específico de la puesta en práctica del aprendizaje cooperativo, que el profesor debe ejecutar, se señala que este debe desarrollar las siguientes acciones:

- Autoprepararse previamente para el desarrollo de actividades de carácter cooperativo. Planificar con claridad el trabajo a realizar, los objetivos que se persigue. La tarea debe estar delimitada con precisión, así como el papel que deben asumir los alumnos en la ejecución de la actividad.
- Preparar con anterioridad a los alumnos para el desarrollo de las actividades cooperativas, alternando momentos de trabajo individual, con momentos de

trabajo en grupo. Es importante la distribución de roles y responsabilidades individuales a los alumnos.

- Organizar el grupo en función del desarrollo de las actividades cooperativas, lo que implica la capacidad para fomentar un clima de aceptación y empatía entre los estudiantes y requiere una preparación en el empleo de técnicas grupales y una disposición espacial en el aula acorde para el desarrollo de las actividades cooperativas.
- Desarrollar en los alumnos una actitud positiva para la participación en las actividades cooperativas dentro del contexto áulico, valorando sus ventajas y potencialidades.
- Establecer un proceso comunicativo recíproco entre profesor y alumnos y entre alumnos, así como poseer una percepción adecuada de los alumnos que permita estimularlos a alcanzar resultados satisfactorios en su desempeño.
- Propiciar al alumno la orientación adecuada para el desarrollo de la actividad en cooperación y los recursos necesarios para su desarrollo.
- Realizar acciones de observación, intervención y evaluación en cada actividad cooperativa, que contribuya a guiar el proceso de participación y cooperación entre los alumnos.
- La evaluación debe ser compartida, el equipo valora lo aportado por el individuo, la clase evalúa al equipo y el profesor cada producción individual.

Las actividades que el profesor desarrolla en el contexto áulico desde el aprendizaje cooperativo, pueden mejorar la posición de los alumnos aislados en el grupo escolar, en la medida que potencien las relaciones interpersonales, la participación activa de los alumnos en el proceso de aprendizaje y la interdependencia positiva que se genera entre estos mediante la interacción. Además desde la valoración de igualdad, aunque se fomente desde la heterogeneidad, que se debe generar entre los alumnos en la medida que cada contribución puede ser valiosa en la resolución de las tareas, aunque sean necesarias reajustarlas, por las relaciones de ayuda mutua y aceptación, por la comunicación abierta y directa que se fomentan en los equipos de trabajo cooperativo, por la posibilidad de compartir las experiencias personales con otros que pueden generar vivencias de bienestar y comprensión mutua.

2.1. Paradigma de investigación:

Esta investigación se realizó con un enfoque mixto, el cual es definido como un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema. (Creswell, 2005; Mertens, 2005; Teddlie & Tashakkori, 2003; Williams, Unrau & Grinnell, 2005 citado en Hernández, Fernández-Collado & Baptista, 2006)

En el empleo de este tipo de enfoque se hace necesario determinar el tipo de diseño por el cual se realizó la investigación, en función de la forma en que se utilizaron y a la vez relacionaron los dos paradigmas de investigación, tanto el cuantitativo como el cualitativo.

En este caso es un diseño de enfoque dominante o principal, en este sentido el estudio se desarrolla bajo la perspectiva de alguno de los dos enfoques, el cual prevalece pero se mantiene un componente del otro enfoque. (Hernández, 2006)

Para la presente investigación el paradigma predominante es el cualitativo, determinado por la forma de desarrollar las fases de la investigación, por los métodos empleados para la recogida de la información. Además este paradigma es el más conveniente desde el objetivo mismo que plantea la investigación, pretendiendo describir las características de hechos que ocurren en un proceso de interacción entre alumnos, mediado por el profesor.

La perspectiva cuantitativa se aprecia en el análisis de los resultados donde se transforman datos cualitativos, determinados por el análisis de contenido, en datos cuantitativos, determinado por la frecuencia de aparición de esos contenidos, lo que permite establecer los por cientos que representa la manifestación de estos.

2.2. Tipo de estudio:

El tipo de estudio utilizado es el exploratorio con un carácter descriptivo, ya que los mismos según Grau, Correa y Rojas (2004), tienen como propósito describir situaciones y eventos, buscar, especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. En

este caso se trata de describir las características de la organización de las interacciones entre los alumnos desde el aprendizaje cooperativo por parte de los profesores en el contexto áulico, específicamente, de los alumnos identificados como aislados, lo que serviría de base para proyectar, en un momento determinado, acciones psicopedagógicas que potencien la mejora de la posición social en el grupo escolar, de dichos alumnos.

2.3. Descripción del contexto:

La presente investigación se realizó en la ESBU “Antonio Guiteras Holmes”, del municipio de Cifuentes, provincia de Villa Clara. Esta institución cuenta con una matrícula de 403 estudiantes distribuidos en los tres grados de la enseñanza media. Específicamente en octavo grado existe una matrícula de 130 alumnos, distribuidos de la siguiente forma: en el 8vo #1, 33; en el 8vo #2, 32; en el 8vo #3, 32 y en el 8vo #4, 33. La distribución de esta matrícula por género se comporta de la siguiente manera: 78 de sexo masculino y 52 de sexo femenino.

El claustro docente está compuesto por 63 profesores distribuidos por las siguientes asignaturas: Ciencias Naturales: 7, Historia: 5, Español: 6, Inglés: 3, Educación Física: 3, Educación Laboral e Informática: 4, Matemática: 4, Instructores de Arte: 4, Bibliotecarias: 3, Ajedrez: 2, Técnicos de Laboratorio: 2, Adiestrados: 7. De los mismos, 8 profesores cuentan con la categoría de máster y 43 profesores son licenciados. Es importante destacar que desde el curso anterior (2011-2012), a partir de los cambios propuestos por el Ministerio de Educación, los profesores generales imparten dos asignaturas y las clases por televisión solo se utilizan como apoyo a la enseñanza.

2.4. Selección de la muestra:

La selección de la muestra para esta investigación fue de tipo no probabilística. Estas según Hernández (2006), al no interesar tanto la generalización de los resultados son de gran valor pues se pueden obtener casos que interesan al investigador y que llegan a ofrecer una riqueza para la recolección y análisis de los datos. La selección depende de criterios que define el investigador según los objetivos que pretenda alcanzar.

La muestra de la presente investigación estuvo conformada por 21 alumnos aislados de los grupos de 8vo grado del centro escolar antes mencionado y 9 profesores del mismo grado.

La selección de la muestra para determinar los alumnos aislados se realizó mediante un muestreo no probabilístico intencional. Los criterios de selección para determinar la muestra de los alumnos aislados fueron los siguientes:

- Que estuvieran cursando el 8vo grado.
- Que recibieran un número significativamente bajo de elecciones (0-0) en la aplicación de la técnica sociométrica, en función de dos tipos de actividades: actividad de estudio y actividades recreativas.
- Corroborar mediante el criterio del profesor guía de cada grupo, la no aceptación por parte del grupo escolar de esos alumnos.
- Contar con la disposición de los alumnos para participar en la investigación.

Finalmente la cantidad de alumnos que cumplieron con los criterios de selección, resultaron ser:

Grupos	8vo #1	8vo #2	8vo # 3	8vo # 4	Total
Cantidad por grupos.	6	5	5	5	21

El promedio de la edad de estos alumnos es de 13 años. En todos los casos se garantizó el consentimiento informado.

La selección de los profesores también se realizó mediante un muestreo no probabilístico intencional, para lo cual se establecieron los siguientes criterios:

- Disposición a colaborar en la investigación.
- Que impartan asignaturas a los grupos de 8vo grado.
- Que las asignaturas impartidas fueran en el contexto áulico.
- Que los profesores tuvieran más de tres años de experiencia en la docencia.

Finalmente los profesores con los que se trabajó fueron un total de 9, con la misma cantidad de asignaturas, lo que queda representado en la siguiente tabla:

No.	Nivel profesional.	Especialidad.	Asignatura que imparte.	Experiencia en la docencia.
1	Licenciada.	Matemática.	Matemática	8 años.
2	Licenciada	Historia de Cuba.	Historia Contemporánea.	40 años.
3	Licenciada.	Química.	Química (Profesora guía del 8vo 2)	3 años.
4	Licenciada.	Ciencias Naturales.	Biología (Profesora guía del 8vo 4)	10 años.
5	Licenciado	Geografía	Geografía.	3 años.
6	Master.	Historia de Cuba.	Historia de Cuba. (Profesora guía del 8vo 3)	8 años.
7	Licenciada.	Español.	Español (Profesora guía del 8vo 1)	5 años.
8	Licenciada.	Física.	Física.	3 años.
9	Licenciada.	Educación Laboral.	Educación Laboral.	10 años

2.5. Categorías de análisis:

Las categorías de análisis que han sido objeto de estudio de la presente investigación son:

Alumno aislado: Es el alumno que carece de amigos íntimos, no pertenece a subgrupos y está convencido de que sus pares no lo quieren. Es el alumno seleccionado a partir de la aplicación de la técnica sociométrica, que no recibió ningún tipo de elección para las dos actividades del cuestionario.

Características que se manifiestan en la organización por el profesor de las interacciones entre los alumnos desde el aprendizaje cooperativo:

Esta categoría está determinada por la manifestación de los siguientes indicadores:

Orientación de la actividad: lograr que los alumnos se representen la tarea a realizar y que compartan entre todos los mismos objetivos, deben ser conscientes desde el principio del tipo de cooperación que esa tarea exige.

Formación de una actitud positiva para la participación en las actividades cooperativas: lograr que el alumno le encuentre sentido a la tarea y que conozca las ventajas de la actividad cooperativa.

Distribución de tareas o responsabilidades individuales: cada alumno debe desarrollar en el trabajo en equipo un rol o tarea específica para que pueda participar desde las potencialidades reales que posee, apoyándose en el diagnóstico individual de cada alumno.

Interacción entre los alumnos como necesidad para resolver la tarea: Una actividad con estructura cooperativa exige que los alumnos y alumnas establezcan una serie de relaciones e interactúen para llegar a una construcción conjunta. El éxito del trabajo en grupo descansa en que todos y cada uno de los alumnos del grupo aprendan, de que todos tengan éxito y no en busca del éxito individual.

Organización de los grupos de trabajo: el alumnado debe ser asignado a los grupos teniendo en cuenta en la medida de lo posible los intereses de los mismos pero realizando el agrupamiento con alumnos heterogéneos en cuanto a rendimiento académico, motivaciones, posición social, sexo, raza, etc.

Organización del espacio áulico: el aula debe estar preparada para poder cooperar, deberá ser una clase que permita variar sin problema la ubicación de mesas y sillas, en la que haya un rico y variado material común y, por lo tanto, sea necesario que existan responsables de su uso y cuidado.

Fomento de una comunicación recíproca: debe establecerse una relación actividad-comunicación mutua, en la que ambos, profesor y alumno, participen activamente, estimulando el intercambio entre profesor y alumnos y entre los propios alumnos. Crear un clima de aceptación y empatía entre estos.

Manifestación de una comunicación positiva: emisión de comentarios positivos sobre los alumnos, valorando sus cualidades, para influir favorablemente en la valoración que hacen los alumnos de la clase de determinados alumnos.

Favorecer en los alumnos el desarrollo de una autoestima positiva: resaltar en cada alumno las potencialidades y valores que cada uno tiene independientemente de las dificultades que pueda presentar, despertar en los alumnos el sentimiento de que son capaces.

Realización de acciones de observación, intervención y evaluación en cada actividad cooperativa: El profesor realiza labores de observación e intervención según la necesidad que se muestre en el grupo, necesitando que el profesor aclare algún punto de la actividad. La evaluación debe ser compartida, el equipo valora lo aportado por el individuo, la clase evalúa al equipo y el profesor cada producción individual.

2.6. Métodos y técnicas empleados:

Métodos teóricos:

El Método Histórico – Lógico: Este método se utilizó para el estudio de los referentes teórico-metodológicos que han valorado la importancia que para el adolescente tiene ocupar un lugar importante dentro de su grupo escolar y han identificado las formas de interacción en el contexto áulico que pueden favorecer la mejora de la posición social de los alumnos aislados.

El Método Analítico – Sintético: se aplicó en el tratamiento teórico de la temática investigada a partir del análisis y síntesis de las características que se deben manifestarse en la organización de las interacciones entre los alumnos desde el aprendizaje cooperativo.

El Método Inductivo – Deductivo: A través de este método se logra inferir las características que se manifiestan en la organización de las interacciones entre los alumnos desde el aprendizaje cooperativo que se observan en el contexto de investigación, haciendo un tránsito de lo particular a lo general, aunque no sea propósito establecer generalizaciones sino solo predicciones de modo elemental.

Métodos empíricos:

Entrevista semiestructurada:

Esta se puede definir como una reunión para intercambiar información entre una persona (entrevistador) y otra (el entrevistado), que mediante las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto al tema. (Hernández, Fernández-Collado & Baptista, 2006)

Las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados.

En la presente investigación se realizaron varias de ellas dirigida a diferentes informantes claves que permitieran un acercamiento a la realidad en estudio.

Dirigida a la Directora del centro escolar (Ver Anexo 2):

Objetivos:

- Conocer las principales problemáticas que desde el punto de vista psicopedagógico se pueden tratar.
- Comunicar a la directora del centro los objetivos de la investigación y valorar su importancia para el centro.
- Realizar el encuadre de la investigación.

Dirigida a la jefa de grado de 8vo (Ver Anexo 3):

Objetivos:

- Valorar desde su criterio las características que distinguen las relaciones interpersonales entre los alumnos.
- Identificar algunas de las características que se manifiestan en la labor docente de los profesores en función del empleo del aprendizaje cooperativo como forma de organizar las interacciones entre los alumnos.

Dirigida a los profesores guías de 8vo grado (Ver Anexo 5):

Objetivos:

- Corroborar desde el criterio del profesor guía de cada grupo, la no aceptación por parte del grupo escolar de alumnos seleccionados como aislados.

- Conocer la valoración de los profesores guías (según su grupo) sobre el comportamiento general de los alumnos que resultaron aislados.

Dirigida a los profesores que participaron en la investigación (Ver Anexo 8):

Objetivo: Conocer la forma en que los profesores utilizan el aprendizaje cooperativo para organizar las interacciones entre los alumnos, en otros momentos de la docencia.

Técnica sociométrica (Ver Anexo 4):

Objetivo: Seleccionar a partir del sistema de preferencias de los alumnos, cuáles son los adolescentes aislados del grupo escolar, que constituyen la muestra de esta investigación.

Descripción de la técnica:

La creación de la técnica sociométrica se le atribuye a la figura del psiquiatra rumano Jacobo Moreno, en 1934. Esta técnica consiste en un sencillo cuestionario donde cada persona indica con qué miembros de un grupo desea (o no) desarrollar alguna actividad específica.

En su elaboración se toman en cuenta dos tipos de criterios, que están en dependencia de la actividad que realice el grupo, estos criterios son uno funcional y otro afectivo. La pregunta o las preguntas de criterio funcional deben corresponderse con la actividad fundamental que se realiza en el grupo, el contenido abarca el cómo desearía estructurarse y orientarse el grupo para cumplir con la tarea específica. En este caso la principal actividad que realizan los grupos, es la actividad de estudio.

Las preguntas de criterio afectivo, son las que se orientan hacia los sentimientos de simpatía y aceptación, que se obtiene cuando en el cuestionario sociométrico se formulan preguntas acerca de las preferencias de los miembros del grupo para el desarrollo de actividades recreativas.

En la aplicación de la técnica se utilizaron los dos criterios y se les solicitó que explicaran el por qué de la elección. Se estableció un número ilimitado de elecciones, pues esto permite conocer la totalidad de las preferencias dentro del grupo y

determinar con más seguridad que alumno resulta aislado al no recibir ningún tipo de elección.

En la aplicación del cuestionario sociométrico se ofrecieron las siguientes indicaciones:

Para conocer las preferencias de los alumnos para el desarrollo de la actividad de estudio se orientó que los alumnos contestaran:

- ¿Con cuáles alumnos de tu grupo prefieres estudiar?

Además se les indicó que podían elegir tantos compañeros como quisieran y que señalaran el por qué de su elección.

Para conocer las preferencias de los alumnos para el desarrollo de actividades recreativas se orientó que los alumnos contestaran:

- ¿Con cuáles alumnos de tu grupo prefieres divertirte o conversar?

Al igual que en el otro criterio, se les indicó que podían elegir tantos compañeros como quisieran y que señalaran el por qué de su elección.

Una vez contestado el cuestionario se pasa a la elaboración de la planilla sociométrica y la matriz sociométrica. En función de los objetivos para la aplicación de la técnica solo se elaboró hasta la matriz sociométrica, pues mediante ella ya se obtuvo la información de cuántos alumnos aislados se encontraban en los grupos escolares objetos de investigación, por ser un fenómeno de carácter individual.

En este sentido Bello y Casales (2005), refieren que para los fenómenos individuales no es necesario la confección del sociograma pues se observan de manera directa en la matriz sociométrica.

La matriz sociométrica se elaboró a partir de los datos de la planilla sociométrica. Es una tabla de doble entrada, donde aparece, tanto por la parte horizontal como por la vertical, la relación de los integrantes del grupo y está concretada en números. Las elecciones emitidas por los alumnos, así como el orden de estas, se reflejan en el interior de la tabla, mediante letras.

Para la determinación del alumno aislado se cuenta la cantidad de elecciones que recibió, que aparecen en el sentido vertical de la tabla, los alumnos seleccionados son los que recibieron 0 elección para los dos tipos de actividades.

Revisión de documentos:

Este método es utilizado para obtener la información disponible en un número determinado de documentos, registros y materiales oficiales y públicos. Se analizaron varios documentos normativos como fuente de información para obtener las primeras referencias sobre el centro escolar y la evaluación pedagógica del desempeño escolar de los alumnos aislados.

Los documentos oficiales revisados fueron:

- Caracterización del Centro Escolar en el presente curso (2012-2013).
- Expediente Acumulativo del Escolar (de los alumnos aislados).

Observaciones a clases (Anexo 6):

La observación es el estudio o seguimiento, con un objetivo definido de los sujetos en situaciones reales, haciendo un riguroso análisis de lo observado. Los propósitos esenciales de la observación en la inducción cualitativa, entre otros pueden ser: explorar ambientes, contextos, describir las actividades que se desarrollan en estos, las personas que participan en tales actividades y los significados de las mismas, comprender procesos, etc. (Hernández, Fernández-Collado & Baptista, 2006)

Esta constituye una herramienta muy importante para describir las características de la forma en que el profesor organiza las interacciones entre los alumnos desde el aprendizaje cooperativo y conocer cómo es tenido en cuenta al alumno aislado en el fomento de esas interacciones, que se desarrollan en el contexto áulico, objeto de estudio de la presente investigación.

Se realizaron observaciones a clases en los 4 grupos de 8vo grado a todos los profesores que se seleccionaron.

Objetivos:

- Determinar las características de la labor del docente, que se manifiestan en la organización de las interacciones entre los alumnos, desde el aprendizaje cooperativo.
- Conocer cómo el alumno aislado es tenido en cuenta en el fomento de esas interacciones.

Entrevista grupal a los alumnos aislados (Anexo 10):

Las entrevistas grupales consisten en reuniones de grupos pequeños (de tres a 10 personas) en las cuales los participantes conversan en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal, bajo la conducción de un especialista en dinámicas grupales. Existe un interés por parte el investigador por cómo los individuos forman un esquema o perspectiva del tema a tratar. (Hernández, Fernández-Collado & Baptista, 2006)

Objetivo: Conocer el criterio de los alumnos aislados sobre las características que se manifiestan en la organización de las interacciones entre los alumnos desde el aprendizaje cooperativo, que realiza el profesor.

2.7. Procedimiento:

La investigación se realizó desde el mes de diciembre del 2012 hasta el mes de abril del 2013. Se inició en el mes de diciembre la revisión bibliográfica y con esto la generación de ideas, hasta que después se fue concretando la idea de la investigación.

La entrada al campo, la recolección de datos así como el análisis de los resultados se realizó entre el mes de enero y abril.

Se realizaron un total de 8 sesiones de trabajo, la mayoría de estas se efectuaron en el horario de la tarde teniendo más facilidad para contactar con profesores y alumnos, aunque las observaciones se realizaron según el horario de las clases, que podían ser en cualquier sesión del día.

Fase 1: Entrada al campo y selección de la muestra.

Sesión 1:

En esta sesión se realizó el primer contacto con la institución escolar, se solicitó una entrevista semiestructurada con la Directora del centro, la cual accedió muy atentamente.

El objetivo de esta sesión fue presentarle a la Directora del centro, como máxima figura de autoridad de la institución, los objetivos de la investigación y las razones del

acercamiento al centro, además conocer algunas de las problemáticas que afectaban el buen funcionamiento del proceso docente-educativo del centro y solicitar su autorización para la realización de la misma, la cual mostró su apoyo incondicional, lo que se avala por la firma del consentimiento informado. (Ver Anexo 1).

Una vez realizado el encuadre de la investigación y reconocer la problemática esencial a la que estaría dirigida la investigación, se le propuso entonces la necesidad de tener un contacto con el claustro de profesores del 8vo grado para presentarle los objetivos de la investigación y de ahí determinar los docentes con los cuales se realizaría la investigación, según los criterios de selección. La Directora propuso que ese contacto podría realizarse en la siguiente preparación metodológica de los profesores.

Además se solicitó la oportunidad de revisar la Caracterización del Centro Escolar del presente curso (2012-2013), con el objetivo de conocer las principales particularidades del mismo y conformar la descripción del contexto de investigación.

Sesión 2:

En esta sesión mediante la colaboración de la directora se realizó la presentación de la investigación a los profesores del claustro de 8vo grado, reunidos en su departamento. Después de un intercambio general con ellos se realizó la selección de los profesores con los que se iba a trabajar, quedando conformada la muestra por 9 profesores. Estos se mostraron interesados y ofrecieron su colaboración para el desarrollo de la misma. En esta sesión se solicitó a estos profesores algunos datos para conformar la caracterización del grupo, como fueron: especialidad, nivel profesional, asignatura que imparten y años de experiencia en la docencia.

Además se aprovechó esta ocasión para coordinar, con la jefa de grado, una entrevista semiestructurada, quedando acordada para el miércoles siguiente.

Sesión 3:

En esta sesión se efectuó la entrevista con la jefa de grado en el horario de la mañana, en el departamento de los profesores. Esta entrevista se realizó con el objetivo de identificar algunas particularidades que distinguen las relaciones

interpersonales entre los alumnos del 8vo grado e identificar algunas de las características que se manifiestan en la labor docente de los profesores, en función del empleo del aprendizaje cooperativo como forma de organizar las interacciones entre los alumnos. La entrevista se realizó en un ambiente cordial y de colaboración.

Sesión 4:

En esta sesión se aplicó la técnica sociométrica en el horario de la tarde. En esta sesión, se establece el primer contacto con los alumnos para aplicar dicha técnica a todos los grupos de octavo grado, con el objetivo de determinar los alumnos aislados en estos grupos. La entrada a cada grupo se realizó con la directora de la institución y el profesor guía de cada uno de estos, informándole la importancia que tenía su colaboración en la investigación, aunque no se puntualizó en detalle los objetivos de esta por cuestiones éticas, evitando que algún alumno se sintiera aludido. Se explicó además que a partir de la aplicación de esa técnica, la investigadora seleccionaría a algunos alumnos que continuarían en la investigación. Los alumnos se mostraron colaborativos y dispuestos a participar.

Se procedió a la aplicación de la técnica, para lo cual se le dio a cada alumno una hoja de papel y se les pidió que utilizaran su lápiz para responder a las preguntas del cuestionario sociométrico, antes descrito.

Una vez analizado los resultados de esta técnica, quedaron seleccionados 21 alumnos aislados, distribuidos en los 4 grupos de 8vo grado, como se ha declarado, los cuales constituyeron una parte de la muestra de esta investigación. Para confirmar la selección realizada se solicitó el criterio de los profesores guías de cada grupo, con el fin de constatar dificultades de estos alumnos en la aceptación por parte del grupo escolar, lo cual fue corroborado.

Sesión 5:

En esta sesión se revisó el Expediente Acumulativo del Escolar de los alumnos que resultaron aislados, para conocer la evaluación pedagógica que han realizado los profesores guías del desempeño escolar de estos alumnos. Además se realizó una entrevista semiestructurada a los profesores guías de cada grupo con el objetivo de corroborar desde el criterio de estos, la no aceptación por parte del grupo escolar de

los alumnos seleccionados como aislados y conocer la valoración de los profesores guías (según su grupo) sobre el comportamiento general de estos alumnos. Los profesores se mostraron colaborativos y con gran interés en la temática pues valoran que le puede servir de ayuda para su labor educativa.

Fase 2: Recolección de datos.

A partir de aquí se comenzó la recolección de datos, con la aplicación de las observaciones a clases, entrevistas semiestructuradas a profesores, así como una entrevista grupal a los alumnos aislados, con el fin de obtener información que permitiera la descripción de las características de la forma de organizar las interacciones entre los alumnos desde el aprendizaje cooperativo que desarrollan los profesores.

Sesión 6:

En esta sesión se comenzó a realizar las observaciones a clases, método mediante el cual se obtuvo una información más detallada sobre las formas de organizar las interacciones entre los alumnos desde el aprendizaje cooperativo, describiéndose así las características que las distinguen y cómo es tenido en cuenta al alumno aislado en el fomento de esas interacciones.

Se coordinó con la jefa de grado de 8vo, el horario en el cual se podían observar algunas clases en todos los grupos de octavo. Para esto se conformó un plan de observaciones teniendo en cuenta las asignaturas de los profesores participantes en la investigación, estas se desarrollaron en varias jornadas, se realizaron un total de 18 observaciones.

Sesión 7:

En las observaciones realizadas se comprobó que la principal forma de organizar las interacciones entre los alumnos, fue mediante las situaciones individualistas. Esto planteó la necesidad de realizar una entrevista semiestructurada a los profesores para conocer con más precisión el empleo, en otros momentos de la docencia durante el semestre, del aprendizaje cooperativo como forma para organizar las interacciones entre los alumnos y los criterios que utilizan para su organización.

Sesión 8:

Esta sesión estuvo dedicada a la realización de una entrevista grupal a los alumnos aislados, con el objetivo de conocer el criterio de estos sobre las características que se manifiestan en la organización de las interacciones entre los alumnos desde el aprendizaje cooperativo, que realiza el profesor.

Se realizó en el horario de la tarde, en la biblioteca del centro escolar, asegurándose condiciones de iluminación, ventilación, privacidad y espacio para que el proceso fluyera sin contratiempos.

Se formaron dos subgrupos con el total de los alumnos aislados, quedando conformado un subgrupo de 10 alumnos de 8vo 1 y 8vo 2 y un segundo subgrupo con 11 alumnos del 8vo 3 y 8vo 4. Se realizó una sesión única con cada subgrupo. Cada sesión grupal duró 1 hora.

Fase 3: Análisis de los resultados:

Esta fase se fue intercalando con la de recolección de datos, establecida así desde la metodología cualitativa, lo que permite un ir y venir en el proceso investigativo.

La esencia del análisis cualitativo consiste en que la recolección de los datos no estructurados requiere de una estructuración para comprender las categorías más esenciales que darán respuesta al problema planteado, basado en el análisis de contenido.

Para el análisis de los datos se confeccionaron matrices de datos (Ver Anexos 7, 9 y 11) organizadas en función de la frecuencia de aparición (perspectiva cuantitativa), unidades de significado, descripción y los indicadores.

Se realizó un análisis de cada etapa de la investigación y de los métodos aplicados, finalmente se efectuó la triangulación de los resultados en el que se describen las características de las formas en que los profesores organizan las interacciones entre los alumnos desde el aprendizaje cooperativo, en pos de mejorar la posición social de los alumnos aislados.

Capítulo 3: Análisis de los resultados.

3.1. Entrada al campo:

En la entrada a la institución escolar la primera acción que se realizó fue una **Entrevista con la directora del centro** (Ver Anexo 2), la cual mostró su disposición a colaborar en todo lo que fuera necesario. Se solicitó un abordaje sobre las principales problemáticas, desde el punto de vista psicopedagógico, que presentaba la institución. Entre las referidas, se destaca, las dificultades en las relaciones interpersonales entre los alumnos, al comentar: *“mira, frecuentemente se ve entre los alumnos dificultades en sus relaciones, se burlan unos de los otros, se dicen nombres, se faltan el respeto y segura que en ese ambiente algún alumno se ha de sentir herido, la adolescencia es una etapa muy difícil. Esta situación se ve en todos los grados pero en octavo grado más. A lo mejor con una ayuda se puede mejorar esa situación”*. Esta problemática, constituye el punto de partida para el análisis de una dificultad que se puede presentar en las relaciones interpersonales y es la de existir alumnos aislados en los grupos escolares, lo cual puede traer consecuencias negativas para el desarrollo psicológico de estos.

Aunque varios pueden ser los criterios que intervengan en esta problemática, es de interés en esta investigación valorar desde la concepción del proceso de enseñanza aprendizaje cooperativo las cualidades que se manifiestan en las formas organizativas de las interacciones entre los alumnos, que organizan los profesores, como una de las vías que puede potenciar las relaciones interpersonales entre todos los miembros del grupo y mejorar la posición social de los alumnos aislados. Una vez que la idea de la investigación se clarificó, se informaron los objetivos que se perseguían y la directora nos refirió su total pertinencia para realizarla en el centro.

En la revisión de la **Caracterización del Centro Escolar** como documento oficial, además de conformar la descripción del contexto, se refleja la existencia de un trabajo sistemático por parte de los profesores guías que permite tener un conocimiento certero de las problemáticas de los alumnos, lo cual contribuye a realizar un trabajo preventivo para la solución de estas.

En la **Entrevista a la jefa del octavo grado** (Ver Anexo 3), se comprobó también las dificultades en las relaciones interpersonales, caracterizadas por la falta de respeto,

la burla entre los alumnos, los nombretes lo cual dificulta un ambiente de armonía y respeto entre los alumnos, refiriendo: *“entre ellos se dicen cosas, nombretes, se ríen unos de los otros, que a lo mejor eso es propio de los adolescentes pero la verdad que eso afecta y hay alumnos que se ven que no se relacionan tanto con los demás por estas mismas cosas, nosotros hemos hablado con los estudiantes pero se ha resuelto muy poco”*.

Además, en esta entrevista se apreció que la forma más frecuente de organizar las interacciones entre los alumnos para el desarrollo de las actividades docentes es desde lo individual, las formas cooperativas solo se emplean en función de los seminarios o trabajos prácticos de las asignaturas, al puntualizar: *“bueno casi siempre se trabaja de forma individual, aunque los seminarios o los trabajos prácticos de algunas asignaturas si se hacen por equipos porque así está planificado por los programas de las asignaturas, pero bueno lo cotidiano es que no se hace mucho”*.

De esta entrevista se pudo obtener un primer acercamiento a la problemática en estudio indicando la existencia de dificultades en la integración de los estudiantes a la dinámica grupal y sin embargo las formas que los docentes emplean para organizar las interacciones entre los alumnos resultan ser individualistas lo que no contribuye a la inclusión de los alumnos aislados al grupo escolar, cuestión esta que se profundizó con otros métodos de investigación.

En la aplicación de la **Técnica sociométrica** (Ver Anexo 4) realizada a todo el octavo grado, se determinaron como alumnos aislados 21, de una matrícula de 130 alumnos, lo que representa un 16, 15% de la matrícula total. Los criterios de preferencia que primaron para la actividad de estudio están dados por un nivel alto de rendimiento académico, buenas relaciones de amistad y por la oportunidad de recibir ayuda para superar dificultades. En lo referido a la preferencia para las actividades recreativas los criterios referidos fueron las características personales tales como la simpatía, ser agradables, confiables, capaces de guardar secretos, también el hecho de tener relaciones de amistad y sentir bienestar en la compañía del compañero.

En la **Entrevista a los profesores guías** (Ver Anexo 5), para corroborar la selección de la muestra de los alumnos aislados, se manifestó un total reconocimiento de estos

alumnos, refiriendo que presentan dificultades en la relación con el grupo escolar y que en ocasiones se observa que no se integran al grupo en algunas actividades, al referir en su generalidad: *“la mayoría de estos alumnos se ven casi siempre solos, no se sientan a conversar con otros niños, en el receso se quedan en el aula, no salen, pero además cuando se van a hacer actividades en equipo algunos niños no quieren compartir con ellos y se ve a veces que prefieren no trabajar juntos, esto a veces es un problema para realizar los seminarios”*.

En el proceso de la entrevista también se mostró que aunque sí existe conocimiento de esta problemática por parte de los profesores guías, las acciones realizadas no han sido efectivas, pues solo se han quedado en un nivel personal de reflexión con los alumnos pero no se han realizado acciones desde el nivel grupal, con una carácter más planificado desde la docencia que puedan ser efectivas para favorecer la integración de todos los alumnos a la dinámica del grupo escolar.

En la revisión del **Expediente Acumulativo del Escolar** de los alumnos aislados se aprecia que la mayoría de ellos proceden de familias funcionales con buena relación entre la escuela y los padres, exceptuando 3 alumnos. El comportamiento social de estos alumnos es caracterizado como favorable, aunque en la minoría de estos se aprecian manifestaciones de agresividad con los compañeros, expresiones de timidez en otros y algunos participan poco en las actividades que se planifican en el centro. Sin embargo, en la generalidad de estos alumnos se aprecian problemas académicos, necesitando niveles de ayuda para vencer los objetivos del año, presentan dificultades en varias asignaturas como lo son en Matemática, Español e Historia de Cuba.

Una vez terminada la entrada al campo, se reconoce inicialmente como problemática: ¿Cómo tiene lugar la organización de las interacciones entre los alumnos para el desarrollo de las actividades docentes realizada por los profesores, desde el aprendizaje cooperativo, para lograr la inclusión de los alumnos aislados al grupo escolar en el contexto áulico?

Para esto se aplicaron varias observaciones a clases, entrevistas semiestructurada a los docentes que participaron en la investigación y entrevista grupal a los alumnos que resultaron aislados.

3.2. Recolección de la información:

Observaciones a clases (Ver Anexo 6) y Matriz de datos sobre las características del modo en que los profesores organizan las interacciones entre los alumnos desde el aprendizaje cooperativo en el contexto áulico (Ver Anexo 7):

Desde las observaciones a clases se considera que la organización de las interacciones entre los alumnos por el profesor, desde el aprendizaje cooperativo, se manifiesta en un 11%, comportándose los indicadores en análisis de la siguiente forma:

La orientación de la actividad, por parte del profesor, favorece que los alumnos tengan una representación de las demandas académicas que deben satisfacer, estableciéndose estos objetivos como parte de un esfuerzo colectivo que deben realizar para alcanzar la meta.

El profesor estimula la participación de los alumnos hacia esta forma organizativa, lo que puede permitir la formación de una actitud positiva en estos hacia su realización, como ejemplo de orientación se presenta: *“ustedes saben que en un trabajo en equipo todos deben trabajar juntos, nadie puede pensar que el otro lo va a hacer y yo no voy a hacer nada, cada uno tiene que aportar para que puedan hacer la actividad”, “arriba quiero a todo el mundo trabajando en el equipo y dejando el jueguito que esa actividad es para hacerla aquí en la clase”*.

Sin embargo, la reflexión sobre la importancia de esta forma para el logro de un buen aprendizaje no es tratada. Además, no se analizan intencionalmente las ventajas que tiene para los alumnos la realización de la actividad en cooperación, como son la ayuda mutua, el compartir criterios y que sean valorados por el equipo, entre otras.

La distribución de responsabilidades individuales para el desarrollo de las actividades cooperativas es limitada a la elección del jefe de equipo, seleccionado a partir del criterio de los propios alumnos, coincidiendo con el de mejor desempeño académico y el más aceptado socialmente. A los demás alumnos no se les asigna ningún rol o tarea a realizar específicamente, incluyendo a los alumnos aislados, sino solo la encomienda de realizar la actividad entre todos, se observa que el jefe de equipo organiza la actividad y los alumnos más motivados participan activamente, los demás

se muestran a la expectativa (dentro de estos algunos alumnos aislados), aunque en otros momentos estos alumnos aportan sus criterios en la solución de la tarea. Esto hace que la contribución de cada uno de los miembros del equipo quede sujeta a la espontaneidad, no tomando conciencia del aporte que pueden dar desde su nivel de desarrollo real, lo que pudiera potenciar la zona de desarrollo próximo desde la cooperación entre todos para el desarrollo de la tarea común, ni se autorregula su comportamiento en función de un esfuerzo consciente en alcanzar una meta individual, que sería la contribución para alcanzar la meta grupal. Además las relaciones que se establecen entre los alumnos no se hacen desde la valoración de las potencialidades de cada uno, sino desde los que más aportan para que la tarea se cumpla.

Se logra establecer la interacción entre los alumnos como necesidad para resolver la tarea, apreciándose que la actividad se puede solucionar solo si los alumnos cooperan. El profesor ejerce una labor de mediador en el fomento de esta necesidad en los alumnos, como por ejemplo: *“en la clase de hoy vamos a hacer un trabajo en equipo, vamos a valorar personalidades históricas de las dadas hasta el momento, cada equipo va a valorar una personalidad diferente y vamos a ver las cualidades de cada uno y lo que hizo por la libertad de la patria”, “ustedes saben que en un trabajo en equipo todos deben trabajar juntos, nadie puede pensar que el otro lo va a hacer y yo no voy a hacer nada, cada uno tiene que aportar para que puedan hacer la actividad”*. Aunque como se señaló anteriormente no se definen concretamente los roles que cada uno debe asumir, lo que si es evidente para los alumnos es que todos deben participar, aunque unos lo hagan con un rol más protagónico que otros. No obstante, se considera que la mediación del profesor en este sentido no satisface los requisitos de la interdependencia social positiva, condición importante a lograr para el desarrollo de las actividades cooperativas, cuestión planteada por los autores Arteaga, Aparicio y Serrano (2006) y Ferreiro (2007), pues solo la formación de los equipos no garantiza que se realice aprendizaje cooperativo ni la indicación del trabajo conjunto, pues en su mayoría queda a la espontaneidad de lo que cada alumno pueda aportar en la interacción. Para el logro de la interdependencia social positiva, según los autores antes mencionados, los miembros del grupo deben

necesitarse los unos a los otros, confiar en el entendimiento y el éxito de cada integrante, además de considerar aspectos de interdependencia en el establecimiento de metas, tareas, recursos y roles. Esto además garantiza, entre otras cuestiones, el desarrollo de habilidades sociales que contribuyan al crecimiento emocional y afectivo de los alumnos, la aceptación mutua, la empatía entre iguales, así como el conocimiento mutuo y el fomentar relaciones de amistad, lo que resulta de vital importancia para la inclusión de los alumnos aislados en las interrelaciones sociales del grupo escolar.

La organización del espacio áulico se observa con mesas unidas facilitando la ubicación de los alumnos en círculo según los equipos de trabajo, con lo que pueden establecer una comunicación cara a cara para el desarrollo de las actividades.

En cuanto al fomento de una comunicación recíproca en las actividades cooperativas se manifiesta en un sentido horizontal, o sea, entre alumnos y entre profesores y alumnos donde se intercambian ideas, criterios y se llegan a acuerdos sobre la solución de la tarea, aunque esta es guiada sobre todo por los alumnos seleccionados como jefes de equipo, los cuales solicitan la cooperación de todos y algunos participan ofreciendo sus opiniones y criterios. Se observa que algunos alumnos aislados contribuyen con sus criterios en la solución de la tarea, aunque no tan activo. Los profesores se comunican con los alumnos en la orientación de la actividad, en la aclaración de dudas, así los alumnos libremente les expresan a los profesores sus inquietudes y solicitan su ayuda, se fomenta un diálogo recíproco entre profesores y alumnos y entre estos para la realización de la actividad conjunta.

La comunicación positiva se manifiesta en la expresión de comentarios en este sentido, valorando el esfuerzo y los resultados del trabajo que todos los alumnos del equipo han realizado, aunque estos van referido al equipo como tal, no se hace énfasis en específico al aporte individual de los alumnos, como por ejemplo: *“muy bien por el equipo, lo hicieron bien y he visto que todos han trabajado juntos”, “han realizado un buen trabajo, lograron cumplir con lo que se les pedía”*. Aunque en algunos momentos en la intervención del profesor, para activar la participación de algunos alumnos en el trabajo del equipo, la comunicación se tornó en un sentido más negativo, como por ejemplo: *“oye tú no vas a hacer nada o tú quieres que te lo*

hagan, tú como siempre esperando que te caiga algo”, “oye, dale, ponte con los demás a trabajar porque esto es para todos, no para unos y otros estar mirando”. Es importante destacar que algunos de esos comentarios fueron dirigidos a algunos alumnos aislados, que ciertamente se observaba que tenían un rol pasivo en la realización de la actividad en el equipo y no contribuían al trabajo cooperativo, sin embargo esta forma comunicativa no favorece el fomento de una valoración positiva por parte de los alumnos del grupo escolar hacia los alumnos aislados, ni logra una motivación intrínseca en estos alumnos hacia la realización de la actividad.

Se aprecia que el profesor observa la dinámica de la actividad, el nivel de participación que desarrollan los alumnos, realiza recorridos por los equipos de trabajo comprobándose el avance de la actividad y la comprensión de la misma. La evaluación es dirigida por el profesor y es este quien determina el criterio evaluativo de los equipos, siendo la evaluación común para todos, los alumnos no intervienen en la evaluación hacia sus compañeros, quiere decir por tanto que no se realizan acciones de coevaluación ni heteroevaluación entre los alumnos.

Aunque en el contexto áulico se aprecia la organización de las actividades desde el aprendizaje cooperativo, es más frecuente la organización por los profesores de las interacciones entre los alumnos desde situaciones individualistas, manifestándose en un 89% de las clases observadas.

En este tipo de actividades no se establecen las interacciones cooperativas como vía para realizar las actividades sino que se establecen desde lo individual, cada estudiante debe alcanzar por sí mismo el logro de los objetivos, como por ejemplo, *“bueno vamos a hacer una preguntita, eso es para aquí y es individual, no quiero a nadie mirando para el lado ni hablando”, “bueno vamos a poner una actividad, para trabajar cada uno individual”.*

Esto indica que desde la preparación de las actividades docentes la mayor parte de los profesores no consideran las interacciones entre los alumnos desde el aprendizaje cooperativo como forma organizativa, no favoreciendo al fomento de las relaciones interpersonales, ni las relaciones de ayuda y aceptación dentro del grupo escolar. La tarea es asignada a cada alumno por igual y cada uno es responsable de

realizarla, esto incide en que no se establezca como una meta común la realización de la actividad sino como una meta personal.

Sin embargo se aprecia un fenómeno curioso dentro de este grupo de profesores, para un 66% de estos es condición indispensable, para realizar la actividad, que los alumnos no interactúen con otros para aclarar dudas o pedir ayuda, pues según la concepción de los profesores este tipo de intercambio puede afectar la disciplina en el aula. No obstante para un 23% de los profesores con estilos educativos más flexibles, aunque no se intenciona la interacción entre los alumnos tampoco se prohíbe y se observa que los alumnos se acercan a otros para solicitar ayuda y colaboración para realizar la actividad, demostrando que la interacción entre los alumnos es fuente de ayuda para alcanzar un mejor aprendizaje y que además los alumnos lo prefieren antes de realizar las actividades en solitario, se muestra la necesidad del otro como vía para alcanzar mejores resultados personales, esto a su vez contribuye al fomento de las relaciones sociales, en especial de los alumnos aislados, que también interactúan con otros para realizar la actividad, demostrando que necesitan de la ayuda de otros pues la mayoría de ellos presentan dificultades académicas. Esta interacción basada en la actividad de estudio también contribuye a establecer relaciones de ayuda mutua, de colaboración entre los alumnos, que puede favorecer la integración de los alumnos aislados aunque sea a pequeños subgrupos. La organización del espacio áulico manifiesta una estructura tradicional con las mesas y sillas organizadas en filas que ubican a los alumnos unos detrás de otros sin facilidad para promoverse la interacción entre los alumnos.

La comunicación recíproca se manifiesta en un sentido vertical, o sea, solo entre profesor y alumnos, la cual se establece mediante preguntas y respuestas sobre las temáticas abordadas en cada una de las clases, centrado sobre todo en los contenidos que deben dominar y que deben expresar mediante la repetición, promoviendo la participación de los alumnos de forma espontánea, como por ejemplo: *“a ver ¿quién se acuerda lo que dimos en la clase pasada?”*, *“a ver otro alumno que quiera participar”*, *“¿quién me dice como se resuelve este ejercicio?”*. De esta forma la comunicación solo se limita al intercambio entre los alumnos más aventajados que puedan dar respuesta a las demandas de los profesores, teniendo

estos una participación más activa, sin embargo un número mayor de alumnos permanecen en una postura más pasiva, donde solo escuchan y observan el intercambio entre el profesor y esos alumnos, dentro de los que se observa a los alumnos aislados, aunque algunos de estos llaman la atención y son requeridos por los profesores por mantener una postura incorrecta dentro del aula, a lo cual el 56% de estos profesores corrigieron la conducta desde un estilo autoritario manifestando un tono agresivo, como por ejemplo: *“te metes la camisa por dentro, pareces un no se qué”, “oye, hasta las cuantas, ya está bueno”, “oye por qué tu chiflas, tú piensas que estás en el parque”, “oye ustedes dos, ustedes son siempre lo mismo, si siguen así los voy a sacar del aula”*. Estas verbalizaciones están dirigidas hacia la reprensión de la manifestación externa de la conducta pero no al intercambio recíproco entre el profesor y estos alumnos que permita la toma de conciencia sobre el mal comportamiento por parte de estos y asuman un comportamiento responsable en el contexto áulico.

Se aprecia en un 56% de las clases observadas con actividades organizadas de modo individual, que los profesores presentan dificultades para establecer un clima de aceptación y empatía hacia los alumnos, pues se manifiesta una intolerancia hacia comportamientos inadecuados, llegando a ejercer mediante un estilo autoritario la corrección de la conducta, creando un clima tenso en el desarrollo de la clase, como por ejemplo: *“¿dónde ustedes estaban? siéntense y cállense la boca que en el horario de clase no se sale a nada”, “oye pero qué es este desastre, acaba de barrer el aula, siéntense cada uno en su puesto, arriba todo el mundo callado”, “oye chico deja la payasá y trabaja que esto no es un circo”, “a ver tú no lo has hecho y qué haces mirando para atrás”*. Estas expresiones, que si bien poseen la intención del control de la disciplina y el mantenimiento del orden dentro del aula, entorpecen el desarrollo de una comunicación recíproca entre los profesores y alumnos, pues no se fomenta el diálogo o el intercambio para el análisis de las conductas negativas y mucho menos se fomenta la empatía, lo cual no indica que se deba permitir el desorden sino que debe ser tratado desde la reflexión, la persuasión, el adolescente tiende a rechazar la imposición de normas desde la moral obediencia de los adultos,

ajustándose a ellas ante el contacto directo con estos, pero desajustándose en momentos donde no se experimente tal presión psicológica.

No obstante para un 33% se manifiesta en los profesores una labor más comprensiva y asertiva en la valoración de la actitud de los estudiantes ante el estudio, como por ejemplo: *“muchachos ¿quiénes han estudiado para el trabajo de control que es la semana que viene? Yo veo que no están bien, deben estudiar, me preocupa la situación”*.

La manifestación de una comunicación positiva se aprecia en todos los profesores, desde este tipo de actividades. Algunas de las verbalizaciones están dirigidas a reconocer el éxito de la participación de los alumnos que logran responder acertadamente ante la demanda, como por ejemplo: *“bien”, “anja”, “perfecto”, “muy bien”*. Si bien son expresiones positivas, ellas solo expresan sintéticamente lo correcto de las respuestas, desde el punto de vista intelectual, pero no se emiten comentarios positivos que valoren al estudiante íntegramente por sus cualidades y actitudes personales. En correspondencia con esto, pero en un sentido contrario, las emisiones de comentarios negativos se manifiestan en un 66%, siendo más enfáticas en destacar lo desacertado de algunas participaciones y la inadecuación del comportamiento escolar de algunos alumnos, frenando en muchos la iniciativa para participar, pues no son estimulados a esforzarse por obtener mejores resultados, como por ejemplo: *“mi vida tú estás muy mal, eso no es así”*; *“tú no copiaste bien porque las tareas se copian al final, ustedes siempre copian a lo loco”*; *“ustedes están mal, malito, malito”*; *“mira ustedes pudieran ser los mejores pero no son fáciles”*; *“no, no, no eso no es así”*; *“mira no es poner lo que dimos en clase, hay que crear”*. Estas expresiones no contribuyen a fomentar en el grupo escolar un criterio favorable de los alumnos con dificultades académicas, dentro de los cuales están algunos de los alumnos aislados, pues la valoración negativa que el profesor transmite mediante estos comentarios ejercen una influencia importante en la valoración que hace el grupo de sus miembros y especialmente de los alumnos aislados pues en algunas investigaciones como es la de los autores Jaramillo, Lorena y Velandia (2008), se ha comprobado que la percepción negativa que el profesor transmite de algunos alumnos influyen en las relaciones que luego el grupo

establece con estos, con tendencias al aislamiento o rechazo. Esto se corrobora en la presente investigación en las reacciones de burla que se manifiestan en el grupo escolar ante esas expresiones negativas de los profesores hacia los alumnos con las dificultades señaladas.

El favorecer en los alumnos el desarrollo de una autoestima positiva está muy relacionado con los indicadores analizados anteriormente, es una regularidad en todos los profesores observados la tendencia a reforzar positivamente a los alumnos que obtienen buenos resultados, desde ambas formas de interacción detectadas, aunque se hace desde la valoración del desempeño académico mostrado, esto en alguna medida contribuye a fomentar en esos estudiantes una autoestima positiva. Sin embargo, se manifiesta en las actividades de forma cooperativa y en un 66% de las clases observadas con una estructura individualista, la tendencia de los profesores a emitir comentarios negativos sobre los resultados académicos de estos, sin valorar otras cualidades o potencialidades hacia los alumnos con dificultades, dentro de los que se encuentran algunos de los alumnos aislados. Esto puede fomentar en estos alumnos sentimientos de fracaso e influir en la estructuración de una autoestima negativa, que aunque no ha sido intencionado, finalmente ejerce un efecto negativo en el desarrollo psicológico de esos adolescentes y mucho más cuando la reacción del grupo ante los comentarios negativos es la de burlarse, considerando la importancia que para el adolescente tiene el mostrar una adecuada imagen ante el grupo escolar.

Entrevista semiestructurada a los profesores que participaron en la investigación (Ver anexo 8) y Matriz de datos sobre la forma en que los profesores utilizan el aprendizaje cooperativo para organizar las interacciones entre los alumnos, en otros momentos de la docencia (Ver Anexo 9):

Esta entrevista con los profesores se realiza con el objetivo de complementar algunos de los aspectos que desde las observaciones no quedaron bien definidos.

En el diálogo con los profesores se comprobó en un 11% la organización de las interacciones entre los alumnos desde el aprendizaje cooperativo con mayor regularidad, aunque se realizan desde lo establecido por el programa de la asignatura, al referir: *“yo sí lo hago mucho porque mi programa me lo exige, vienen*

los seminarios y talleres que lleva trabajo en equipo” y en un 89% de los profesores el fomento de las interacciones entre los alumnos desde el aprendizaje cooperativo pero con una mínima frecuencia y solo para realizar actividades evaluativas según el programa de la asignatura tales como seminarios, talleres integradores, trabajos prácticos, predominando la organización de las interacciones desde situaciones individualistas, esto se comprueba cuando los profesores expresan: “mira yo normalmente no lo hago, yo lo hago más cuando están llegando las evaluaciones o trabajos de control”, “bueno casi siempre es así individual, al no ser en los trabajos prácticos, el problema es que ellos tienen que aprenderse los ejercicios”, “a veces se les manda actividades para que lo hagan por equipo, pero casi siempre trabajan individualmente”.

Esto indica, que la principal forma de organizar las interacciones en el contexto áulico es individual y que las veces que se emplea el aprendizaje cooperativo es desde las evaluaciones que están determinadas por los programas de las asignaturas. Es importante resaltar que para un buen desarrollo de las actividades desde el aprendizaje cooperativo, según Ferreiro (2007), es requisito alternar momentos de trabajo individual y momentos de trabajo en equipo, o sea, ni todo el tiempo trabajando en individual ni todo el tiempo trabajando en equipos, sino deben complementarse para facilitar la preparación individual de los alumnos sobre los temas que después serán tratados en el equipo, en este caso el predominio de actividades desde lo individual puede dificultar en los alumnos el desarrollo de habilidades para la cooperación y la motivación por participar en este tipo de actividad docente.

En cuanto al fomento de una actitud positiva para el trabajo de forma cooperativa, en el caso de los seminarios que se realizan por equipos, se apreció que un 66% de los profesores valoran con los estudiantes la importancia de la cooperación entre todos para el desarrollo de la actividad y para la obtención de un resultado común: *“a veces se les dice que el trabajo en equipo no es para uno solo, que todos tienen que trabajar porque sino no sale”.* Pero en ocasiones se presiona a los estudiantes para realizar las actividades y obtener buenos resultados con la calificación y no se dirige la actividad para estimular la actitud positiva, como por ejemplo: *“a veces se les dice*

que el que no trabaje y coopere no va a tener nota y entonces eso hace que todos tengan que trabajar en el equipo". Si bien cada alumno es evaluado por su propio desempeño, se considera que no debe utilizarse como incentivo la parte cuantitativa de la evaluación para que los estudiantes cooperen y trabajen, pues solo se ejerce influencia sobre la manifestación conductual de la actitud pero no se contribuye a la construcción interna de juicios valorativos que regulen positivamente el comportamiento en función del trabajo cooperado en el equipo y además el alumno solo pondrá su atención en el resultado cuantitativo y no en la calidad de su aprendizaje.

Para un 34% de los profesores se comprobó que en la orientación de este tipo de actividad no se contribuye a formar en los alumnos una actitud positiva, pues lo dejan más al cumplimiento de deberes que lo estudiantes deben hacer, como por ejemplo: *"bueno a veces no se le dice nada, ellos saben que deben trabajar en el equipo y que si no lo hacen después no salen bien"*. Se valora que aunque el alumno debe cumplir con sus deberes, la orientación oportuna que le pueda transmitir el profesor impregna a la regulación del comportamiento del alumno una mayor efectividad en su desempeño.

En cuanto a los criterios que los profesores tienen en cuenta para la organización de los grupos de trabajo se comprobó que el 100% de estos los conforman intencionalmente por el rendimiento académico de cada alumno, propiciando que unos puedan ayudar a otros con dificultades académicas, al decir los profesores: *"se ubican por los tres niveles de desempeño, en el primer nivel son los niños que tienen dificultades académicas, en el segundo nivel los niños promedio y el tercer nivel son los niños talento"*, *"cuando yo lo hago, los uno el que tiene más dificultad con el que tiene menos"*, *"se estructuran los equipos de trabajo siguiendo el criterio de los alumnos aventajados y menos aventajados"*, *"yo los ubico intencionalmente según los niveles de desempeño"*. Esto se valora como algo positivo pues esto es uno de los fundamentos del aprendizaje cooperativo, posibilitar la ayuda entre los alumnos con el fin de que todos alcancen buenos resultados académicos, no obstante también pudieran intencionarse otros criterios como son por la posiciones sociales dentro del grupo, por el género, entre otros.

En cuanto al número de integrantes por equipo se apreció que un 89% de los profesores organizan los grupos por políadas y un 11% por díadas, variando según el propósito de la actividad, si es para seminarios o talleres se forman los equipos con mayor número de alumnos, si es para estudiar para las pruebas finales se organizan por la díadas.

En lo referido a la distribución de tareas o responsabilidades para el desarrollo de las actividades desde el aprendizaje cooperativo, se comprobó que para el 89% de los profesores que organizan a los alumnos por políadas, el rol que se delimita es el de jefe de equipo, al referir los profesores: *“yo oriento la actividad a cada equipo y lo que tienen que hacer, principalmente al jefe de equipo y ellos la hacen”, “las actividades se indican por equipo y se selecciona al jefe del equipo y este es el que le dice a cada uno lo que tiene que hacer”*. De esta forma los demás alumnos se sujetan a cómo este organice la actividad a lo interno del equipo, quedando difuso la responsabilidad que los otros deben tener, muchas veces determinada por la espontaneidad de cada uno y del nivel de motivación que tengan, esto hace que no haya plena conciencia de la contribución que cada alumno pueda hacer. Además siempre asumen los roles los alumnos más aventajados, quedando sin especificar otros roles que pueden asumir otros alumnos, incluyendo los alumnos aislados, que de hecho presentan grandes dificultades académicas, como se ha referido antes. Estos alumnos mantendrán una actitud pasiva en espera solo de las indicaciones de otros, pero sin reconocer claramente en qué se puede fundamentar una buena contribución en la actividad que los motive y los hagan asumir una actitud activa ante el propio aprendizaje.

La organización de los alumnos por díadas en un 11%, los alumnos son agrupados por el nivel académico, donde un alumno más aventajado debe ayudar a otro con dificultades en el aprendizaje, lo que se puede considerar como tutoría de iguales.

Existe un consenso en cuanto a la valoración de las ventajas que consideran los profesores que posee la organización de las interacciones entre los alumnos desde el aprendizaje cooperativo, las cuales están referidas a las posibilidades de ayuda mutua que pueden efectuar los estudiantes en la realización de las actividades y en mayor beneficio a aquellos alumnos con dificultades académicas, en este sentido los

profesores expresan: *“yo los uno para que se ayuden unos a otros cuando están las pruebas, para que los que saben más ayuden a los que tienen más dificultad”*. Además también valoran que para compartir la carga de estudio que deben realizar en el desarrollo de los seminarios o talleres integradores, lo cuales son más efectivos desde el trabajo en el equipo, al referir: *“yo los uno para que las actividades se hagan y puedan trabajar juntos y cada uno pueda ayudar porque a veces los seminarios llevan mucho trabajo”*.

Sin embargo destacan algunas de las desventajas que posee esta forma organizativa, refiriéndose a la no cooperación de todos los alumnos por igual, donde hay unos que se destacan con un rol más activo que otros, lo cual es motivo de inconformidad para los alumnos, los profesores refieren: *“a veces lo malo de cuando se hacen trabajos en equipo es que algunos estudiantes se recuestan y lo hace uno solo”, “los estudiantes se quejan porque dicen que unos lo hacen y otros no”, “a veces lo que algunos hacen es jugar y retozar y no hacen nada, por eso algunas veces los estudiantes inteligentes prefieren estudiar para sí”*. Esta situación puede estar relacionada con la deficiente distribución de tareas o responsabilidades que realizan los profesores a los alumnos, donde no se basan en el diagnóstico individual de cada uno para, a partir de sus potencialidades, orientar su accionar que facilite su contribución al desarrollo de la actividad pero también a su desarrollo personal. Al no definirse la tarea específica que cada uno debe desempeñar, queda una gran parte del alumnado sin tomar conciencia sobre lo que puede cooperar para la realización de la actividad, no asumiendo una responsabilidad personal ni un compromiso con la tarea, por tanto esto facilita la pasividad en muchos alumnos y un comportamiento inadecuado.

Entrevista grupal a los alumnos aislados (Ver Anexo 10) y Matriz de datos sobre las características del modo en que son organizadas por los profesores las interacciones entre los alumnos, desde el criterio de los alumnos aislados (Ver Anexo 11):

Esta entrevista se efectuó en la biblioteca del centro escolar, se realizaron dos sesiones de trabajo, cada subgrupo con una sesión única. Desde el inicio se logró motivar a los estudiantes a la participación y se logró un buen nivel de información

que permitió corroborar desde la visión de los alumnos aislados la forma en que los profesores organizan las interacciones entre los alumnos en el contexto áulico. El criterio de los alumnos es coincidente con la información obtenida de las observaciones a clases y de la entrevista a los profesores en cuanto a la forma más regular en que los profesores organizan las interacciones entre los alumnos, siendo desde situaciones individualistas. Aunque también se realizan actividades organizados en equipos, los alumnos refieren: *“algunas veces en equipo y otras individuales, aunque más individual”*, *“a veces individuales y otras en grupos”*.

Refieren además que las ocasiones en que se efectúan las actividades desde lo cooperativo están motivadas por las evaluaciones de las diferentes asignaturas y también como forma de estudio para las pruebas, como por ejemplo: *“los trabajos en equipo se realizan en función de las evaluaciones, seminarios, trabajos prácticos, otras veces en la clase, pero no tanto”*, *“a veces también trabajamos en equipo para estudiar para los trabajos de control”*.

Los alumnos destacan el papel mediador del profesor en la organización de las actividades, pues es quien orienta las actividades, quien organiza los equipos siguiendo el criterio del rendimiento académico de los estudiantes y quien distribuye las responsabilidades a los equipos, especificando sobre todo el rol del jefe de equipo. Es este alumno quien después realiza las actividades en lo interno del equipo de trabajo, aspectos estos coincidentes con los datos obtenidos en las otras técnicas aplicadas.

Partiendo de los criterios arrojados por los alumnos, si bien se valora como positivo el papel que desempeña el profesor en la mediación de la organización de los equipos, nuevamente se manifiesta la limitada distribución de responsabilidades a cada alumno para el desarrollo de las actividades. Esto hace que algunos alumnos asuman un rol pasivo, pues no identifican claramente cuál es la contribución que deben dar en la tarea asignada al equipo.

Al preguntarle a los alumnos las responsabilidades que le han sido asignadas en el desarrollo de este tipo de actividad, la mayoría de estos responden: *“No, casi nunca nos ha tocado alguna responsabilidad”*. Esto denota que hacia este tipo de

estudiantes el reconocimiento para desempeñar algún rol dentro del grupo es muy bajo, solo un estudiante refiere: *“a mi sí, una vez fui jefe de equipo en Inglés”*.

Un aspecto importante es que estos alumnos reconocen la necesidad de cooperar entre todos los miembros del equipo para realizar la actividad, al referir: *“se reparten las acciones y cada uno tiene que hacer su parte para poder llegar al final”, “bueno, hace falta estar juntos porque si no, no se puede hacer y es mucho”, “aunque a veces no se logra si debemos trabajar todos juntos para poder cumplir”*.

Los alumnos valoran como positivo la realización de las actividades en el equipo pues, comentan: *“hay más ideas, se pueden intercambiar las libretas, hay diferencias de criterios y podemos llegar a una misma idea”, “también podemos conversar, nos relacionamos más”, “se ayudan unos a otros, aunque hayan diversas opiniones se puede llegar a una idea, nos relacionamos más”, “el compañero me puede explicar mejor y me enseña”*.

En cuanto a la preferencia por la forma organizativa para estudiar de los alumnos, estos muestran mayor preferencia por el trabajo en equipo, debido a las ventajas antes mencionadas resumiéndose así: pueden recibir ayuda, sus criterios son tenidos en cuenta, hay un acuerdo común entre todos, hay más relación entre los alumnos pero una minoría refiere que prefieren estudiar individualmente.

3.3. Triangulación de los resultados:

Este tipo de análisis se realizó por la triangulación de métodos y fuentes y por los indicadores determinados para caracterizar la organización por el profesor de las interacciones entre los alumnos desde el aprendizaje cooperativo.

Orientación de la actividad:

La orientación de la actividad, por parte de los profesores, hacia los alumnos favorece que estos tengan una representación de las demandas académicas que deben satisfacer, sin embargo solo una minoría de los profesores establecen estos objetivos como parte de un esfuerzo colectivo que deben realizar los alumnos para alcanzar un buen resultado en la actividad, pues la mayoría de las actividades orientadas en el contexto áulico por el profesor no establecen las interacciones cooperativas como vía para realizar las actividades sino que se establecen desde lo individual, cada estudiante debe alcanzar por sí mismo el logro de los objetivos. Esto

indica que desde la preparación de las actividades docentes la mayor parte de los profesores no consideran las interacciones entre los alumnos desde el aprendizaje cooperativo como forma organizativa, no favoreciendo al fomento de las relaciones interpersonales, ni las relaciones de ayuda y aceptación dentro del grupo escolar.

Formación de una actitud positiva para la participación en las actividades cooperativas:

El profesor estimula la participación de los alumnos hacia esta forma organizativa, lo que puede permitir la formación de una actitud positiva en los alumnos hacia su realización. Para la realización de los seminarios correspondientes a cada asignatura, que se realizan por el trabajo en equipo, la mayor parte de los profesores valoran con los estudiantes la importancia de la cooperación entre todos para el desarrollo de la actividad y para la obtención de un resultado común, pero en ocasiones se presiona a los estudiantes para realizar las actividades y obtener buenos resultados con la calificación y no se dirige la actividad para estimular una actitud positiva, movilizándolo desde lo socialmente esperado, esto hace que el alumno no participe activamente en su propio aprendizaje desde motivaciones intrínsecas sino que lo haga como parte de una demanda externa. La reflexión sobre la importancia de esta forma para el logro de un buen aprendizaje no es conscientemente tratada por los profesores, además no es intencionado el análisis de las ventajas que tiene para los alumnos la realización de la actividad en cooperación. Si bien cada alumno es evaluado por su propio desempeño se considera que no debe utilizarse como incentivo la parte cuantitativa de la evaluación para que los estudiantes cooperen y trabajen, pues solo se ejerce influencia sobre la manifestación conductual de la actitud pero no se contribuye a la construcción interna de juicios valorativos que regulen positivamente el comportamiento en función del trabajo cooperado en el equipo y además el alumno solo pondrá su atención en el resultado cuantitativo y no en la calidad de su aprendizaje.

Para una menor parte de los profesores, se comprobó que en la orientación de este tipo de actividad no se contribuye a formar en los alumnos una actitud positiva, pues solo se percibe como el cumplimiento de los deberes por parte de estos. Se valora que aunque el alumno debe cumplir con sus deberes, la orientación oportuna que le

pueda transmitir el profesor impregna a la regulación del comportamiento del alumno una mayor efectividad en su desempeño. Sin embargo los alumnos valoran como positivo la realización de las actividades en el equipo pues pueden recibir ayuda, sus criterios son tenidos en cuenta, hay un acuerdo común entre todos, hay más relación entre los alumnos.

Distribución de tareas o responsabilidades individuales:

La distribución de responsabilidades individuales en las actividades cooperativas que resultaron ser la minoría, se limita a la elección del jefe de equipo, seleccionado a partir del criterio de los propios alumnos, coincidiendo con el de mejor desempeño académico y el más aceptado socialmente. A los demás alumnos no se les asigna ningún rol o tarea a realizar específicamente, incluyendo a los alumnos aislados, sino solo la encomienda de realizar la actividad entre todos, el alumno que resultó ser el jefe de equipo es quien organiza la actividad y los más motivados participan activamente, los demás se muestran a la expectativa, dentro de estos algunos alumnos aislados, aunque en algunos momentos estos aportan sus criterios en la solución de la tarea. Esto hace que la contribución de cada uno de los miembros del equipo quede sujeta a la espontaneidad, no tomando conciencia del aporte que pueden dar desde su nivel de desarrollo real lo que pudiera potenciar la zona de desarrollo próximo de estos alumnos desde la cooperación entre todos para el desarrollo de la tarea común, ni se autorregula su comportamiento en función de un esfuerzo consciente en alcanzar una meta individual que será la contribución para alcanzar la meta grupal. Además las relaciones que se establecen entre los alumnos no se hacen desde la valoración de las potencialidades de cada uno, sino desde los que más aportan para que la tarea se cumpla.

Además siempre asumen los roles los alumnos más aventajados, quedando sin especificar otros roles que pueden asumir otros alumnos, incluyendo los alumnos aislados, que de hecho presentan grandes dificultades académicas. Estos alumnos mantienen una actitud pasiva en espera solo de las indicaciones de otros, pero sin reconocer claramente en qué se puede fundamentar una buena contribución en la actividad que los motive y los hagan asumir una posición activa ante el propio aprendizaje.

Esto se corrobora en la entrevista grupal a los alumnos aislados, los cuales refieren que no es frecuente que les sea asignado algún rol para el trabajo en el equipo, solo un estudiante refirió asumir un rol como jefe de equipo en una ocasión. Esto denota que hacia este tipo de alumnos el reconocimiento para desempeñar algún rol dentro del grupo es muy bajo.

En las actividades con estructura individualista, que fueron la mayoría, la tarea es asignada a cada alumno por igual y cada uno es responsable de realizarla por su propia cuenta, esto incide en que no se establezca como una meta común la realización de la actividad sino como una meta personal.

Interacción entre los alumnos como necesidad para resolver la tarea:

La interacción entre los alumnos como necesidad para resolver la tarea, se establece solo en las actividades cooperativas para una minoría, donde se aprecia que solo la actividad se puede solucionar si los alumnos cooperan, el profesor media en el fomento en los estudiantes de esta necesidad. Aunque no se definen concretamente los roles que cada uno debe asumir, lo que sí está claro es que todos deben participar aunque unos lo hagan con un rol más protagónico que otros. No obstante, se considera que la mediación del profesor en este sentido no satisface los requisitos de la interdependencia social positiva, condición importante a lograr para el desarrollo de las actividades cooperativas, pues solo la formación de los equipos no garantiza que se realice aprendizaje cooperativo ni la indicación del trabajo conjunto, pues en su mayoría queda a la espontaneidad de lo que cada alumno pueda aportar en la interacción. Para el logro de la interdependencia social positiva, los miembros del grupo deben necesitarse los unos a los otros, confiar en el entendimiento y el éxito de cada integrante, además de considerar aspectos de interdependencia en el establecimiento de metas, tareas, recursos y roles. Esto además garantiza, entre otras cuestiones, el desarrollo de habilidades sociales que contribuyan al crecimiento emocional y afectivo de los alumnos, la aceptación mutua, la empatía entre iguales, así como el conocimiento mutuo y el fomentar relaciones de amistad, lo que resulta de vital importancia para la inclusión de los alumnos aislados en las interrelaciones sociales del grupo escolar.

En cambio, en la mayoría de las actividades docentes no se establece la interacción entre los alumnos como necesidad para realizar la actividad orientada, pues estas se establecen desde una estructura individual, sin embargo cuando no es una regla estricta por los profesores el realizar las actividades de forma individual se aprecia que los alumnos buscan el contacto con otros en función de solicitar ayuda y colaboración para realizar la actividad, demostrando que la interacción entre los alumnos es fuente de ayuda para alcanzar un mejor aprendizaje y que además estos lo prefieren antes de realizar las actividades en solitario. Se muestra la necesidad del otro como vía para alcanzar mejores resultados personales, aunque no llega a estructurarse actividades de forma cooperativa. Esta interacción basada en la actividad de estudio también contribuye a establecer relaciones de ayuda mutua, de colaboración entre los alumnos, que puede favorecer la integración de los alumnos aislados aunque sea a pequeños subgrupos.

También es importante destacar que el fomento de las interacciones entre los alumnos, desde el aprendizaje cooperativo, es organizado por la mayoría de los profesores con una mínima frecuencia y solo para realizar actividades evaluativas según el programa de la asignatura tales como seminarios, talleres integradores. Solo en un profesor se comprobó una mayor regularidad en el empleo de esta forma organizativa, lo cual indica que la principal forma de organizar las interacciones en el contexto áulico es individual y que las veces que se emplea el aprendizaje cooperativo es desde las evaluaciones que están determinadas por los programas de las asignaturas. Es importante resaltar que para un buen desarrollo de las actividades, desde el aprendizaje cooperativo, es requisito alternar momentos de trabajo individual y momentos de trabajo en equipo, o sea, ni todo el tiempo trabajando en individual ni todo el tiempo trabajando en equipos, sino deben complementarse para facilitar la preparación individual de los alumnos sobre los temas que después serán tratados en el equipo. En este caso el predominio de actividades desde lo individual puede dificultar en los alumnos el desarrollo de habilidades para la cooperación y la motivación por participar en este tipo de actividad docente.

Esto también se corroboró desde el criterio de los alumnos, destacando que la forma más regular en que los profesores organizan las interacciones entre los alumnos es desde situaciones individualistas, aunque también se realizan actividades organizados en equipos de trabajo, que están motivadas por las evaluaciones de las diferentes asignaturas y también como forma de estudio para las pruebas finales y los trabajos de controles.

Criterios para la organización de los grupos de trabajo:

Los criterios que los profesores tienen en cuenta para la organización de los grupos de trabajo están basados en el rendimiento académico de cada alumno, propiciando conscientemente que los de mejor aprovechamiento académico puedan ayudar a otros que presenten dificultades académicas. Esto se valora como algo positivo pues uno de los fundamentos del aprendizaje cooperativo es posibilitar la ayuda entre los alumnos, con el fin de que todos alcancen buenos resultados académicos. No obstante, también pudieran intencionarse otros criterios como son las posiciones sociales dentro del grupo, el género, entre otros. Los alumnos también reconocen que este es el principal criterio por el cual los profesores organizan los equipos de trabajo.

En cuanto al número de integrantes por equipos la mayoría de los profesores los organiza por políadas y una minoría por díadas, variando según el propósito de la actividad, si es para seminarios o talleres se forman los equipos con mayor número de alumnos, si es para estudiar para las pruebas finales se organizan por díadas, lo que pudiera considerarse como tutoría de iguales.

Organización del espacio áulico:

La organización del espacio áulico está en dependencia de la forma de organizar las interacciones entre los alumnos, comprobándose en su mayoría una estructura tradicional de las aulas con las mesas y sillas organizadas en filas, que ubican a los estudiantes uno detrás de otro sin facilidad para promoverse la interacción entre los alumnos y solo se apreció en una minoría la organización del local con mesas unidas facilitando la ubicación de los alumnos en círculo según los equipos de trabajo, con lo que pueden establecer una comunicación cara a cara para el desarrollo de las actividades.

Fomento de una comunicación recíproca:

El fomento de una comunicación recíproca se manifiesta en la realización de las actividades cooperativas donde se intercambian ideas, criterios, se llegan a acuerdos sobre la solución de la tarea. Los profesores se comunican con los alumnos en la orientación de la actividad, en la aclaración de dudas, así los alumnos libremente les expresan a los profesores sus inquietudes y solicitan su ayuda, se fomenta un diálogo recíproco entre profesores y alumnos y entre estos para la realización de la actividad conjunta.

La comunicación entre alumnos y profesores, desde la estructura individualista, se establece mediante preguntas y respuestas sobre las temáticas abordadas en cada una de las clases, centrada sobre todo en los contenidos que deben dominar y que deben expresar mediante la repetición, promoviendo la participación de los alumnos de forma espontánea. De esta forma la comunicación solo se limita al intercambio entre los alumnos más aventajados que puedan dar respuesta a las demandas de los profesores, teniendo estos una participación más activa. Sin embargo, un número mayor de estudiantes permanecen en una postura más pasiva, dentro de los que se encuentran los alumnos aislados, aunque algunos de ellos llaman la atención y requerimiento de los profesores por mantener una postura incorrecta dentro del aula, a lo cual cerca de la mitad de estos corrigen este tipo de comportamiento desde un estilo autoritario, donde solo se reprime la manifestación externa de la conducta pero no se logra un espacio de reflexión ni un intercambio recíproco entre los profesores y estos alumnos, que permita la toma de conciencia sobre el mal comportamiento por parte de estos y asuman un comportamiento responsable en el contexto áulico.

El empleo de un estilo autoritario en la comunicación por parte de la mayoría de los profesores, dificulta el fomento de un clima de aceptación y empatía entre alumnos y profesores, pues se manifiesta una intolerancia hacia comportamientos inadecuados, creando un clima tenso en el desarrollo de la clase. Si bien, poseen la intención del control de la disciplina y el mantenimiento del orden dentro del aula, entorpecen el desarrollo de una comunicación recíproca entre los profesores y alumnos. No se fomenta el diálogo o el intercambio para el análisis de las conductas negativas y mucho menos se fomenta la empatía, lo cual no indica que se deba permitir el

desorden, sino que debe ser tratado desde la reflexión, la persuasión. El adolescente tiende a rechazar la imposición de normas desde la moral obediencia de los adultos, ajustándose a ellas ante el contacto directo con estos, pero desajustándose en momentos donde no se experimente tal presión psicológica. No obstante por otro parte de los profesores se aprecia una labor más comprensiva y asertiva en la valoración de la actitud de los estudiantes ante el estudio, aunque también desde actividades de carácter individualista.

Manifestación de una comunicación positiva:

En las actividades con una organización cooperativa se aprecia una tendencia a la expresión de comentarios positivos valorando el esfuerzo y los resultados del trabajo que todos los alumnos del equipo han realizado, aunque estos van referido al equipo en su totalidad. Aunque en algunos momentos en la intervención del profesor, para activar la participación de algunos alumnos en el trabajo del equipo, la comunicación se torna en un sentido más negativo. Es importante destacar que algunos de esos comentarios fueron dirigidos a alumnos aislados, que ciertamente se comportaban con un rol más pasivo en la realización de la actividad en el equipo y no contribuían al trabajo cooperativo, sin embargo esta forma comunicativa no favorece el fomento de una valoración positiva por parte de los alumnos del grupo escolar hacia los alumnos aislados.

En actividades de carácter individual la manifestación de una comunicación positiva se aprecia en la totalidad de los profesores al manifestar algunas verbalizaciones dirigidos a reconocer el éxito en la participación de los estudiantes que logran responder acertadamente ante las preguntas, aunque estas expresan sintéticamente lo correcto de las respuestas desde el punto de vista intelectual pero no se emiten comentarios positivos que valoren al estudiante íntegramente por sus cualidades y actitudes personales. En correspondencia con esto, pero en un sentido contrario las emisiones de comentarios negativos son más enfáticas destacando lo desacertado de algunas participaciones y comportamiento escolar inadecuado, frenando en muchos la iniciativa, pues no son estimulados a esforzarse por obtener mejores resultados.

Estos comentarios no contribuyen a fomentar en el grupo escolar un criterio favorable de estos alumnos con dificultades académicas, dentro de los cuales se encuentran algunos de los alumnos aislados, pues la valoración negativa que el profesor transmite mediante estos comentarios ejerce una influencia importante en la valoración que hace el grupo de sus miembros y especialmente de los alumnos aislados, pues en algunas investigaciones se ha comprobado que la percepción negativa que el profesor transmite de algunos estudiantes influyen en las relaciones que luego el grupo establece con esos alumnos, con tendencias al aislamiento o rechazo. Esto se corrobora en las reacciones de burla que se manifiestan en el grupo escolar ante esas expresiones negativas de los profesores hacia los alumnos, con las dificultades señaladas.

El favorecer en los alumnos el desarrollo de una autoestima positiva

Es una regularidad en todos los profesores la tendencia a reforzar positivamente a los estudiantes que obtienen buenos resultados, desde ambas formas de interacción detectadas, aunque se hace desde la valoración del desempeño académico mostrado, esto en alguna medida contribuye a fomentar en esos estudiantes una autoestima positiva. Sin embargo se manifiesta para la mayoría de los profesores, desde ambas formas de interacción, una tendencia a emitir comentarios negativos sobre los resultados académicos de estos sin valorar otras cualidades o potencialidades hacia los alumnos con dificultades, dentro de los que se encuentran algunos de los alumnos aislados. Esto puede fomentar en los alumnos sentimientos de fracaso e influir en la estructuración de una autoestima negativa, que aunque no ha sido intencionado, finalmente ejerce un efecto negativo en el desarrollo psicológico de esos adolescentes y mucho más cuando la reacción del grupo ante los comentarios negativos es la de burlarse de esos alumnos, considerando la importancia que para el adolescente tiene el mostrar una adecuada imagen ante el grupo.

Realización de acciones de observación, intervención y evaluación en cada actividad cooperativa:

En las actividades cooperativas, que resultaron ser la minoría se aprecia que el profesor observa la dinámica de la actividad, el nivel de participación que desarrollan

los alumnos, realiza recorridos por los equipos de trabajo comprobándose el avance de la actividad y la comprensión de la misma. La evaluación es dirigida por el profesor y es este quien determina el criterio evaluativo de los equipos, siendo la evaluación común para todos, los alumnos no intervienen en la evaluación hacia sus compañeros, quiere decir por tanto que no se realizan acciones de coevaluación ni heteroevaluación.

Como se ha podido apreciar en el contexto estudiado, la organización de las interacciones entre los alumnos por el profesor se caracterizan sobre todo por manifestarse de forma individual, aunque también existe la presencia de interacciones desde el aprendizaje cooperativo en una menor frecuencia. Su empleo está motivado por la realización de las actividades evaluativas de los programas de las asignaturas y no como iniciativa de los docentes para el fomento de las relaciones interpersonales entre los alumnos, lo que no contribuye a la inclusión de los alumnos aislados en los grupos escolares, situación esta que preocupa al claustro de profesores.

Se puede describir además que la formación de una actitud positiva hacia la participación de los alumnos en las actividades cooperativas, es estimulada mediante la calificación y la demanda de un comportamiento adecuado, a los alumnos aislados no le es asignado ningún rol en la distribución de responsabilidades individuales en las actividades cooperativas. El criterio de selección de los equipos de trabajo se limita al rendimiento académico de cada alumno. Se manifiesta una comunicación recíproca y positiva, aunque la corrección de comportamientos inadecuados de los alumnos se realiza mediante un estilo autoritario y se emplean comentarios negativos. Los alumnos aislados solo son valorados por su desempeño académico, no se valoran otras cualidades personales positivas.

Conclusiones.

- Entre los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la mejora de la posición social de los alumnos aislados, se pondera la organización por el profesor de las interacciones entre los alumnos desde el aprendizaje cooperativo, ya que este permite favorecer las relaciones interpersonales a lo interno del grupo escolar.
- Mediante el empleo de la técnica sociométrica se identificaron un total de 21 alumnos aislados en el octavo grado.
- Como resultado del diagnóstico de la organización por el profesor de las interacciones entre los alumnos, desde el aprendizaje cooperativo en el contexto áulico, se encuentra que:
 - Existe un predominio de las interacciones entre los alumnos desde situaciones individualistas.
 - Las actividades cooperativas se realizan con una mínima frecuencia y solo para realizar actividades evaluativas según los programas de las asignaturas.
 - La formación de una actitud positiva hacia la participación de los alumnos en las actividades cooperativas es estimulada mediante la calificación y la demanda de un comportamiento adecuado.
 - No es asignado ningún rol a los alumnos aislados en la distribución de responsabilidades individuales en las actividades cooperativas.
 - El criterio de selección de los equipos de trabajo se limita al rendimiento académico de cada alumno.
 - La comunicación recíproca, positiva se manifiesta en las actividades cooperativas.
 - La corrección de comportamientos inadecuados de los alumnos se realiza mediante un estilo autoritario y se emplean comentarios negativos.
 - Los alumnos aislados solo son valorados por su desempeño académico, no se valoran otras cualidades personales positivas.
- Los alumnos aislados consideran como positiva la organización de las interacciones entre los alumnos mediante el aprendizaje cooperativo porque les permite una relación más cercana con los compañeros y ayuda mutua.

Recomendaciones.

- Continuar la presente línea de investigación desde otros diseños metodológicos y ampliando la población a estudiar.
- Diseñar una estrategia de intervención que favorezca la inclusión de los alumnos aislados al grupo escolar desde las potencialidades del aprendizaje cooperativo.
- Realizar, como una de las acciones más importantes dentro de esa estrategia de intervención, la capacitación a los docentes del octavo grado de la ESBU “Antonio Guiteras Holmes” en el empleo del aprendizaje cooperativo como forma organizativa de las interacciones entre los alumnos.

Referencias bibliográficas.

- Amador, M. A. (1991). La preferencia en las relaciones interpersonales en el grupo escolar. *Revista Cubana de Psicología*, 8(1). Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S025743221991000100004&script=sci_arttex
- Arteaga, P. F.; Aparicio, V. J. y Serrano, Y. P. (2006). Aprendizaje colaborativo: Un reto para la educación contemporánea. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos34/aprendizaje-colaborativo/aprendizaje-colaborativo.shtml>.
- Ayestarán, S. (2006). *El grupo de pares y el desarrollo psicosocial del adolescente*. Recuperado de: <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/5619/43434.pdf?sequence=1>
- Bello, D. Z. y Casales, F. J. (2005). *Psicología Social*. La Habana. Editorial Félix Varela.
- Biaín, S. I.; Cutrín, P. C; Elcarte, E. M.; Etxaniz, G. M.; Fresneda, J. J.; Uriz, B. N. y Zudaire, M. E. (2000). El aprendizaje cooperativo. Recuperado de: <http://sauce.pntic.mec.es/falcon/aprencooper.pdf>
- Blázquez, L. M. y García, A. J. (2008). El desarrollo emocional, social y moral en la educación secundaria. En M., Trianes & J., Gallardo (Eds.). *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares* (pp. 321 -343). Madrid: Ediciones Pirámide.

- Bozhovich, L. I. (1976). *La personalidad y su formación en la edad infantil. Formación de la personalidad del niño en la edad escolar media*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Cárdenas, O. D. (2008). *Comparación de las manifestaciones de depresión en adolescentes rechazados y aceptados socialmente por sus pares escolares*. Tesis de Licenciatura. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Santa Clara.
- Casales, J. (2004). *Conocimientos básicos de Psicología Social*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Castro, P. M.; Díaz, F. M; Fonseca, S. H.; León, S. A.; Ruíz, G. L. y Umaña, F. W. (2011). Las relaciones interpersonales en la transición de los estudiantes de la primaria a la secundaria. *Revista Electrónica Educare*, XV,(1), 193-210.
Recuperado de:
<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/891>
- Coll, C. y Solé, I. (2002). La dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje: el aula como contexto. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. (pp. 362- 373). Málaga: Psicología y Educación: Alianza Editorial.
- Colomina, R. y Onrubia, J. (2002). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. (pp. 415-436). Málaga: Psicología y Educación: Alianza Editorial.
- Cruz, S. F. (2004). *En la adolescencia queremos saber*. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.

- Domínguez, L. (2003). *Psicología del desarrollo: adolescencia y juventud*. Ciudad Habana: Félix Varela.
- Domínguez, L. (2007). *Psicología del desarrollo. Problemas, principios y categorías*. Ciudad Habana: Félix Varela.
- Estévez, L. E.; Martínez, F. B. y Jiménez, G. T. (2009). Las Relaciones sociales en la Escuela: El Problema del Rechazo Escolar. *Psicología Educativa*. 15, (1), 5-12. Recuperado de: <http://www.uv.es/lisis/belen/psicolog-educt.pdf>
- Estévez, L. E; Martínez, F. B y Jiménez, G. T. (2010). El rechazo escolar en la adolescencia. Recuperado de: http://www.infocop.es/view_article.asp?id=2774
- Ferreiro, R. (2007). Aprendizaje cooperativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-ferreiro.html>
- Ferrer, C. E. (2007). *La construcción del conocimiento y las interacciones maestro-alumno y alumno-alumno de telebachillerato*. Tesis de Maestría en Psicopedagogía. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Santa Clara.
- García, S. M. y Sánchez, S. A. (2008). El desarrollo físico y la autoimagen en la enseñanza secundaria. En M., Trianes y J., Gallardo (Eds.). *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares*. (pp. 287-303). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Giardini, M. S.; Prette, D. A. y Costa, N. F. (2008). Problemas en la adolescencia: contribuciones del entrenamiento en habilidades sociales. Recuperado de: <http://www.rihs.ufscar.br/armazenagem/pdf/capitulos-de-livro/capitulo-2->

problemas-en-la-adolescencia-contribuciones-del-entrenamiento-en-
habilidades-sociales

Gil, G. A. (2006). Habilidades sociales y relaciones interpersonales. Recuperado de
http://www.feaps.org/biblioteca/sexualidad_ydi/22_habilidades.pdf

González, F. y Mitjás, A. (1989). *La personalidad, su educación y desarrollo*. La
Habana: Editorial Pueblo y Educación.

González, F. (2000). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Editorial
Pueblo y Educación.

Grau, R.; Correa, C. y Rojas, M. (2004). *Metodología de la investigación (2. ed.)*.
Ibagué: El Poira editores.

Hernández, S. R., Fernández-Collado, C. y Baptista, L. P. (2006). *Metodología de la
Investigación (4. ed.)*. México: Mc Graw - Hill Interamericana.

Ibarra, L. M. (2005). *Psicología y Educación: Una relación necesaria*. La Habana:
Editorial: Félix Varela.

Jaramillo, M. J.; Lorena, T. A. y Velandia, O. A. (2008). Percepciones de los docentes
sobre el comportamiento de niños con altos niveles de inclusión y exclusión
social dentro de su grupo escolar. Recuperado de:
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-
99982008000200009](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982008000200009)

Kon, I. (1990) *Psicología de la edad juvenil*. La Habana: Editorial Pueblo y
Educación.

Linares, G. J. (2004). El aprendizaje cooperativo. Recuperado de
<http://www.um.es/eespecial/inclusion/docs/AprenCoop.pdf>

- Luna, A. y Eugenio, E. (s.f.). Clima escolar y niveles de interacción social en estudiantes de secundaria del Colegio Claretiano de Trujillo. Recuperado de:
http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/tesis/salud/arevalo_l_e/cap2.htm
- Ministerio de Educación de Cuba. (2007). Escuela secundaria básica. Recuperado de:
http://www.ecured.cu/index.php/Educaci%C3%B3n_Secundaria_B%C3%A1sica
- Morro, R. F. (2008). El Status Social. Resumen y apuntes sobre el texto: Psicología de la adolescencia de H. Hurlock. Recuperado de:
<http://www.monografias.com/trabajos57/status-social-hurlock/status-social-hurlock2.shtml>
- Muñoz, S. M. (2008). Relaciones interpersonales en el contexto escolar. En M. Trianes y J. Gallardo (Eds.). *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares*. (p. 499 -514). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Oliva, A. (2002). Desarrollo social durante la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C., Coll (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación 1. Psicología evolutiva* (2. ed., pp. 493- 514). Madrid: Alianza Editorial.
- O`Nelly, P. F. (2012). Comparación de las características de la prosociabilidad en escolares en riesgos de presentar trastornos negativista desafiante y sus coetáneos. Tesis de Maestría en Psicopedagogía. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Santa Clara.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2005). *La salud de los adolescentes: un desafío y una esperanza*. Ginebra: Editorial Organización Mundial de la Salud.

- Organización Panamericana para la Salud (OPS). (2004) La Adolescencia. Sus principales problemas y riesgos en salud. Washington, Publicaciones de la OMS.
- Palacios, J. y Oliva, A. (2002). La adolescencia y su significado evolutivo. En J. Palacios, A. Marchesi y C., Coll (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación 1. Psicología evolutiva* (2. ed., pp. 433- 450). Madrid: Alianza Editorial.
- Pélaez, M. (2003). *Adolescencia y juventud. Desafíos actuales*. La Habana: Editorial Científico Técnica.
- Pérez, A. R. (2007). La personalidad de adolescentes de secundaria básica. Un análisis desde la realidad educativa cubana. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5 (11). Recuperado de:http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272007000100006
- Petrovsky, A. (1980). *Psicología pedagógica y de las edades*. Ciudad Habana: Pueblo y educación.
- Pujolás, M. P. (2003). El aprendizaje cooperativo: algunas ideas prácticas. Recuperado de:
http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/AC_Algunas_ideas_practicas_Pujolas_21p.pdf
- Ríos, G. (2012). *Programa de Orientación para estimular la competencia comunicativa enfocada en la autovaloración del adolescente, de los profesores de octavo grado de la ESBU "Ernesto Guevara" de la ciudad de Santa Clara*. Tesis de licenciatura. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Santa Clara.

Rojas, C.; Castro A.; Reinoso, C. y Cereza M., J. (2008). *Modelo de escuela de Secundaria Básica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Sánchez, M. y González, M. (2004) *Psicología General y del Desarrollo*. Ciudad de La Habana: Editorial Deportes.

Vigotsky, L. S. (1988). *El Desarrollo de los procesos Psicológicos Superiores*. México. Editorial Grijalvo.

Anexo 1:

Consentimiento Informado a la Dirección del centro escolar:

Cifuentes, 5 de enero del 2013.

ESBU “Antonio Guiteras Holmes” de Cifuentes.

Estimada Directora:

Cordialmente nos dirigimos a usted para solicitarle la autorización para realizar la presente investigación: **“Características de la organización de las interacciones desde el aprendizaje cooperativo para mejorar la posición social de alumnos aislados”**.

Los resultados investigativos serán de interés para potenciar la labor psicopedagógica en la presente institución.

La investigación se realizará según las condiciones que nos brinde el centro.

De estar de acuerdo con nuestra solicitud necesitamos que nos firme el presente documento.

Dra. Iliana Sánchez Sierra.
Directora de la Institución Escolar.

Agradecida por su atención.

Lic. Yanisley Lorenzo Díaz.
Psicóloga, estudiante de Maestría.
Facultad de Psicología, UCLV.

Anexo 2:

Entrevista semiestructurada:

Dirigida a la Directora del centro escolar:

Objetivos:

- Conocer las principales problemáticas que desde el punto de vista psicopedagógico se pueden tratar.
- Comunicar a la directora del centro los objetivos de la investigación y valorar su importancia para el centro.
- Realizar el encuadre de la investigación.

Guía de entrevista:

- Consideraciones sobre las principales problemáticas que afectan el buen desarrollo del proceso docente educativo en el centro.
- Valoraciones sobre la relevancia del tema a tratar y las implicaciones para el centro.
- Condiciones que ofrece la dirección de la institución para realizar la investigación.

Anexo 3:

Entrevista semiestructurada:

Dirigida a la jefa de grado de 8vo:

Objetivos:

- Valorar desde su criterio las características que distinguen las relaciones interpersonales entre los alumnos.
- Identificar las principales formas de organización de las interacciones entre los alumnos, que los profesores emplean, para el desarrollo de las actividades docentes.

Guía de entrevista:

- Características que se manifiestan en las relaciones interpersonales entre los alumnos del octavo grado.
- Formas en las cuales los profesores organizan las interacciones entre los alumnos para el desarrollo de las actividades docentes.
- Coordinación de horarios docentes para realizar las observaciones a clases.

Anexo 4: Matrices sociométricas de los 4 grupos de octavo grado.

Matriz sociométrica: 8vo 1

Criterio funcional: ¿Con cuáles estudiantes del grupo te gusta más estudiar?

Los que eligen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31					
1	X															a							c								b					
2		X					a		b																											
3			X	c	b				a																											
4				X					a						c													b								
5					X	d		b														a			c											
6	b		c			X												a																		
7		a					X																													
8					a	d		X																		b								c		
9					b				X													a												c		
10				c						X	b			d														a								
11										a	X																									
12												X												b				a								
13					b								X					c																a		
14					a									X																						
15					a										X				b																c	
16	b															X								c										a		
17																a	X									c	b									
18																		X	a				b												c	
19	b				c														X			a														
20					b															X		a														
21		a					b														X															
22					a																	X														c
23					a																		X		X										a	
24					a					b	c														X				d							

Criterio afectivo: ¿Con cuáles estudiantes te gustaría conversar o divertirte?

Los que eligió	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
26					b																												a		
27	X				b				a							a			c				c		c			X			a	a			
28		X				a																c		b				X			a	a			
29			X		b				a																										
3				X					a																										
4				X					a					b																					
5				b	X				a																										
6						X																													
7		a					X																												
8								X																	a	b							c		
9						a		X						c																					
10					b				X																							a			
11									a	X																									
12			b								X													a										c	
13											X																								
14									a			X																							
15								a				X			b																			c	
16																X	a								c		b								
17					c				a							a	X																		
18		c					b										X	a																	
19					a													X	a																
20																				X															
21				a																	X														
22					a																	b													
23	c																					X													
24									a							b							X		X										
25					a																				X	b									
30																									b								X		
31								c	b																								a	X	
Total de elecciones	4	2	1	2												2	2	5	0	0	2	1	1	5	3	4	5	0	3	3					

recibidas				5	2	3	3	2	5	0	2	0	0	2	4																							
-----------	--	--	--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Matriz sociométrica: 8vo 2

Criterio funcional: ¿Con cuáles estudiantes del grupo te gusta más estudiar?

Los que eligen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31							
1	X	c						b	a	c																												
2		X			a									c		b																						
3			X		c						a																											

Matriz sociométrica: 8vo 2

Criterio afectivo: ¿Con cuáles estudiantes del grupo te gustaría conversar o divertirte?

Los que eligen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
1	X							b	a	d												c										
2		X	e		b				c								a															d
3			X						c					b			d									a						
4				X			b	a															c									
5		a			X				d					b			c															
6						X	a	b			c																d					
7							X	a						b																		
8								X										b					a									
9			b						X					a																		
10	a									X					b							d							c			
11	b										X			c								a										
12												X																	a			
13						b	a						X						c													
14									b	c				X	a																	
15	b								c	a					X																	
16							c	b								X														a		
17															a		X															
18																		X														
19							b	b											X			a										
20						b	a	c												X												
21							c	b			a									d		X										
22	c					b	a																X									
																																c

Matriz sociométrica: 8vo 3

Criterio funcional: ¿Con cuáles estudiantes del grupo te gusta más estudiar?

Los que eligen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	
1	X			b											a					d			c										
2		X		b										c													a						
3			X						d						b			a					c										
4				X											b		c	d					a										
5	d			a	X											c									b								
6						X	a																	b									
7				a			X							c									b										
8				b			a	X						c																			
9									X				a							c				b									
10				b						X										c							a						
11	c										X												a		b								
12				a								X								b													
13								a		d		X	b											c									
14				b									X			c							a										
15				a											X								b								c		
16					b									a		X																	
17				b													X	a					c										
18				a														X					b										
19														c		a				X					b								
20					b															a	X												
21					a										b							X									c		
22										b												a									c		
23	b															c																	d
24				b											a					d											c		
25							a							c							b						d						
26									b				a									c											

Matriz sociométrica: 8vo 3

Criterio afectivo: ¿Con cuáles estudiantes del grupo te gustaría más conversar o divertirte?

Los que eligen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32			
1	X														a																				
2		X													b											a									
3			X												a																	b	c		
4				X										b	a		c																		
5					X			b			d							b		a															
6						X					a																								
7							X	a				b											c												
8								X																											
9					a	b			X																									c	
10										X					a		b																		
11											X												a		b										
12												X					a																		
13								a			X	b												c										d	
14				b			a	d				X										c													
15	c													X																			a		
16					a					b						X				d				c											
17				b													X	a				c													
18																	c	X		a						b									
19					a			b											X																
20								a			b									X															
21					a																X														
22			b	a	a													c				X													
23											a												X												
24																								X											
25																										b									
26																										X									

27	a							b				c																			X						
28										b		c		d																X							
29			a																												X						
30																										b						a		X			
31																																				X	
32																																b					
Total de elecciones recibidas	2	0	2	3	5	0	2	0	7	0	1	0	5	3	6	1	4	3	2	2	2	2	2	2	1	3	3	2	2	1	1	2	1	2	1	3	2

Matriz sociométrica: 8vo 4

Criterio funcional: ¿Con cuáles estudiantes del grupo te gusta más estudiar?

Los que eligen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
1	X						c							b														a		d	
2		X	c	e				d					f	b		a															
3			b	c									a	d																	
4			a	c	X								d			b															
5					X	a				c						b															
6						X			b	c						a															
7	c						X				a										b										
8	a							X					b																		c
9						a			X							b															
10										X			b			c				a											
11			b						a		X																				
12									b			X														a					
13	a		b					c					X																		
14	a							c					b	X																	
15															X	a										b					
16																X															
17		a	c			b											X														
18			b										c				X									a					
19			b						a				c					X		X											
20										b										X									a		
21						c															X							b			
22							a															X									
23			c							b													X					a			
24																	a							X							
25																								X	b						
26		d	c										b				a								X						a

27																						c		X			b					
28							c			a								b							X							
29																			a	b							X					
30														a				b					c				X					
31																			a					b			c					
Total de elecciones recibidas	4	4	10	1	0	4	3	3	4	4	2	0	10	3	0	1	6	2	2	2	2	2	9	0	0	2	4	1	3	3	2	1

Matriz sociométrica: 8vo 4

Criterio afectivo: ¿Con cuáles estudiantes del grupo te gustaría más conversar o divertirse?

Los que eligen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
1	X		c					d					b									a										
2		X	f	e				d					c	b			a															
3		e	X	c									a	b			d															
4		c	b	X				d	e								a															
5					X													a				b			c							
6						X		b					d		e	a						c										
7	c						X															b						a				
8	b							X					a				c															
9	a			b					X								b															
10								c	X												b							a				
11						b					X											a										
12										c	X															a	b					
13			d					a				X	b				c															
14					d			b					a				c															
15												X				c		a													b	
16						b										X																
17					a			c					d				X															
18																		X														
19																			X							a		a				
20									b											X												
21				a																	X								c			
22		d	c										b									X							b		c	
23																		a					X									

Anexo 5:

Entrevista semiestructurada:

Dirigida a los profesores guías de 8vo grado:

Objetivos:

- Corroborar desde el criterio del profesor guía de cada grupo, la no aceptación por parte del grupo escolar de esos alumnos.
- Conocer la percepción de los profesores guías (según su grupo) sobre el comportamiento general de los alumnos que resultaron aislados.

Guía de entrevista:

- Reconocimiento de los alumnos que resultaron aislados por la aplicación de la técnica sociométrica.
- Características generales del comportamiento escolar de esos alumnos.

Anexo 6:

Observaciones a clases:

Objetivos:

- Identificar las características de la forma en la cual los profesores organizan las interacciones entre los alumnos desde el aprendizaje cooperativo en el contexto áulico.
- Conocer cómo es tenido en cuenta los alumnos aislados en la organización de las interacciones entre los alumnos.

Guía de observación:

- Forma en que se orienta la actividad.
- Formación de una actitud positiva para la participación en las actividades cooperativas.
- Distribución de tareas o responsabilidades individuales.
- Interacción entre los alumnos como necesidad para resolver la tarea.
- Organización del espacio áulico.
- Fomento de una comunicación recíproca.
- Manifestación de una comunicación positiva.
- Favorecer en los alumnos el desarrollo de una autoestima positiva.
- Realización de acciones de observación, intervención y evaluación en cada actividad cooperativa.

Anexo 7:

Matriz de datos sobre las características del modo en que los profesores organizan las interacciones entre los alumnos desde el aprendizaje cooperativo en el contexto áulico, obtenidas mediante las observaciones a clases.

Frecuencia.	Unidades de significado.	Descripción.	Indicadores.
2	<p><i>(Verbalizaciones)</i> <i>“En la clase de hoy vamos a hacer un trabajo en equipo, vamos a valorar personalidades históricas de las dadas hasta el momento, cada equipo va a valorar una personalidad diferente y vamos a ver las cualidades de cada uno y lo que hizo por la libertad de la patria”.</i></p>	<p>En la orientación de la actividad en clase se establecen los objetivos comunes para todos, organizando las interacciones entre los alumnos desde el aprendizaje cooperativo.</p>	<p>En la orientación de la actividad se establece con mayor frecuencia el logro de los objetivos desde el esfuerzo individual de cada alumno, que desde la cooperación entre todos.</p>
16	<p><i>(Verbalizaciones)</i> <i>“Bueno vamos a hacer una preguntica, eso es para aquí y es individual, no quiero a nadie mirando para el lado ni hablando”.</i> <i>“Bueno vamos a poner una actividad, para trabajar cada uno individual”.</i> <i>(Hechos)</i> <i>Todos trabajan en silencio e individualmente.</i></p>	<p>En la orientación de la actividad en clase se establece el logro de los objetivos desde el esfuerzo individual de cada alumno, organizando las interacciones con un carácter individualista.</p>	

2	(Verbalizaciones) <i>“Ustedes saben que en un trabajo en equipo todos deben trabajar juntos, nadie puede pensar que el otro lo va a hacer y yo no voy a hacer nada, cada uno tiene que aportar para que puedan hacer la actividad.”</i> <i>“Arriba quiero a todo el mundo trabajando en el equipo y dejando el jueguito que esa actividad es para hacerla aquí en la clase”.</i>	La formación de una actitud positiva hacia la participación en las actividades cooperativas está basada en la demanda de un comportamiento externo adecuado que facilite la cooperación entre todos.	Formación de una actitud positiva para la participación en las actividades cooperativas solo desde un comportamiento externo adecuado.
16	(Hechos) <i>“Cada alumno tiene la responsabilidad individual de desarrollar la actividad indicada en el aula, par un mismo nivel de aprendizaje”.</i>	No se organiza la actividad desde el diagnóstico individual de cada alumno según su nivel de aprendizaje sino que se orienta para un mismo nivel.	Distribución de tareas o responsabilidades individuales se manifiesta solo en las actividades cooperativas en la determinación del jefe de equipo.
2	(Hechos) <i>“Se orienta la actividad por equipos, cada equipo determina al alumno que ejercerá como jefe de equipo y se le indica a este la responsabilidad de dirigir al equipo para realizar la actividad, pero no se especifican los roles ni las responsabilidades que los otros miembros del equipo deben desarrollar”.</i>	La distribución de responsabilidades por cada alumno en las actividades cooperativas se limita solamente a la del jefe de equipo.	La interacción entre los alumnos como necesidad para resolver la tarea desde el aprendizaje cooperativo es intencionada solo por un número
2	(Verbalizaciones) <i>“En la clase de hoy vamos a hacer un trabajo en equipo, vamos a valorar personalidades históricas de las dadas hasta el momento, cada equipo va a valorar una personalidad diferente y vamos a ver las cualidades de cada uno y lo que hizo por la libertad de la patria”.</i> <i>“Ustedes saben que en un trabajo en equipo todos deben trabajar juntos, nadie puede pensar que el</i>	Organización por el profesor de las interacciones cooperativas para realizar actividades en el contexto áulico.	

	<i>otro lo va a hacer y yo no voy a hacer nada, cada uno tiene que aportar para que puedan hacer la actividad.”</i>		reducido de profesores.
12	<i>(Verbalizaciones) “Bueno vamos a hacer una preguntica, eso es para aquí y es individual, no quiero a nadie mirando para el lado ni hablando”. “Bueno vamos a poner una actividad, para trabajar cada uno individual” (Hechos) “Todos trabajan en silencio e individualmente”.</i>	Las actividades desarrolladas en el aula se realizan de forma individualista, sin permitir la interacción entre los alumnos, como forma de garantizar la disciplina en el aula.	
4	<i>(Hechos) “Se orienta la actividad individual, algunos alumnos se acercan a otros para buscar la ayuda en la realización de la actividad”.</i>	Lo alumnos buscan la interacción con otros cuando hay mayor flexibilidad de los profesores, aunque la actividad es individual y no se ha intencionado la interacción.	
2	<i>(Hechos) “El profesor distribuye a los alumnos por equipos, se forman 6 equipos de 5 miembros, un equipo tiene 6, se dispone la organización del aula en mesas unidas para trabajar en los equipos”. “Los alumnos aislados se ubican en todos los equipos”.</i>	Formación de los equipos de trabajo, que resultan ser políadas y se organiza el espacio áulico para permitir la cooperación, de modo tal que los alumnos queden sentados en pequeños círculos, los alumnos aislados quedan integrados a los equipos.	La organización del espacio áulico se manifiesta en la transformación de la estructura tradicional en menor proporción.
16	<i>(Hechos) “Los alumnos están sentados en sus mesas, lo puestos son fijos y en fila unos detrás de otros”.</i>	Estructura tradicional en cuanto a la disposición espacial en el aula.	
2	<i>(Hechos) “Se observa en las actividades cooperativas un</i>	Se establece una comunicación recíproca entre profesor y	En actividades cooperativas se

	<i>mayor intercambio entre el profesor y los alumnos en la orientación de la actividad, aclaración de dudas. Entre los alumnos hay un mayor intercambio en la resolución de la tarea, en compartir criterios y cumplir los objetivos, aunque se observa que los alumnos aislados se mantienen un tanto retraídos”.</i>	alumnos y entre alumnos para la realización de la actividad de forma cooperativa, favoreciendo el intercambio entre todos aunque los alumnos aislados no participan activamente en este proceso.	fomenta una comunicación recíproca en función de la realización de la actividad entre profesores y alumnos y entre alumnos. Fomento de una comunicación recíproca limitada por el ejercicio del control de la disciplina desde estilos autoritarios, en actividades de carácter individualista.
16	<i>(Verbalizaciones)</i> <i>“A ver ¿quién se acuerda lo que dimos en la clase pasada?”</i> <i>“A ver otro alumno que quiera participar”.</i> <i>“¿Quién me dice como se resuelve este ejercicio?”</i> <i>(Hechos)</i> <i>“Algunos estudiantes participan, la mayoría permanecen callados”.</i> <i>“Participan alumnos que dominan el contenido y contestan bien, tienen mejores posiciones sociales”.</i> <i>“Los alumnos aislados permanecen en silencio, atendiendo a la clase, pero no participan, aunque a veces se les llama la atención por su comportamiento inadecuado”.</i>	La comunicación entre alumnos y profesores se establece mediante preguntas y respuestas, donde se promueve la participación desde la espontaneidad de los alumnos, teniendo una participación activa solo los más aventajados y de mejores posiciones sociales, mientras los alumnos aislados permanecen en un rol pasivo.	
10	<i>(Verbalizaciones)</i> <i>“Te metes la camisa por dentro, pareces un no sé qué”.</i> <i>“Oye, hasta las cuantas, ya está bueno”.</i> <i>“Oye por qué tu chiflas, tu piensas que estás en el parque”.</i> <i>“Oye ustedes dos, ustedes son siempre lo mismo, si siguen así los voy a sacar del aula”.</i>	Manifestaciones de un estilo autoritario en función del control de la disciplina y cumplimiento del reglamento escolar en alumnos aislados.	
10	<i>(Verbalizaciones)</i>	Dificultades para establecer un	

	<p><i>“¿Dónde ustedes estaban? siéntense y cállense la boca que en el horario de clase no se sale a nada”.</i></p> <p><i>“Oye pero qué es este desastre, acaba de barrer el aula, siéntense cada uno en su puesto arriba todo el mundo callado”.</i></p> <p><i>“Oye chico deja la payasa y trabaja que esto no es un circo”,</i></p> <p><i>“A ver tú no lo has hecho y qué haces mirando para atrás”,</i></p> <p><i>“Oye ustedes dos, ustedes son siempre lo mismo, si siguen así los voy a sacar del aula”.</i></p> <p><i>“Se me portan bien, no quiero a nadie mirando para atrás ni hablando”.</i></p>	<p>clima de aceptación y empatía hacia los alumnos, por ejercer el control de la disciplina escolar.</p>	
6	<p><i>(Hechos)</i></p> <p><i>“Se observa que los alumnos participan en respuesta a las preguntas de la profesora. Se dialoga con los estudiantes sobre la solución del ejercicio. Hay retroalimentación”.</i></p> <p><i>(Verbalizaciones)</i></p> <p><i>“Me preocupa sus caras, ¿no entienden?, voy a volver a explicar”.</i></p> <p><i>“Muchachos ¿quiénes han estudiado para el trabajo de control que es la semana que viene?, yo veo que no están bien, deben estudiar, me preocupa la situación”.</i></p>	<p>Labor comprensiva y asertiva en la valoración de la actitud de los estudiantes ante el estudio.</p>	
2	<p><i>(Verbalizaciones)</i></p> <p><i>“Muy bien por el equipo, lo hicieron bien y he visto que todos han trabajado juntos”,</i></p> <p><i>“Han realizado un buen trabajo, lograron cumplir con lo que se les pedía”.</i></p>	<p>Comentarios positivos sobre el logro alcanzado por el trabajo en equipo en actividades cooperativas.</p>	<p>Manifestación de una insuficiente comunicación positiva que favorezca el reconocimiento del</p>
2	<p><i>(Verbalizaciones)</i></p>	<p>Comentarios negativos en</p>	

12	<p><i>“Oye tu no vas a hacer nada o tu quieres que te lo hagan, tú como siempre esperando que te caiga algo”,</i></p> <p><i>“Oye dale ponte con los demás a trabajar porque esto es para todos no para unos y otros estar mirando”.</i></p>	<p>función de la no participación activa de algunos alumnos y dentro de estos algunos aislados en actividades cooperativas.</p>	<p>trabajo individual de los alumnos en actividades individualistas como cooperativas. Manifestación de una comunicación negativa enfocados en las dificultades en el aprendizaje en detrimento de las cualidades personales en ambas formas de interacción, que causan reacciones de burla en el grupo escolar.</p>
16	<p><i>(Verbalizaciones)</i></p> <p><i>Cuando los alumnos participan correctamente, se emiten estas expresiones: “bien”, “anja”, “perfecto”, “muy bien”.</i></p>	<p>Insuficiente emisión de comentarios positivos en función de valorar el aporte realizado por los alumnos que participan en las actividades de carácter individual.</p>	
12	<p><i>(Verbalizaciones)</i></p> <p><i>Algunos alumnos participan pero no responden correctamente la demanda de la profesora, esta refiere:</i></p> <p><i>“Mi vida tu estás muy mal, eso no es así”,</i></p> <p><i>“Tú no copiaste bien porque las tareas se copian al final, ustedes siempre copian a lo loco”.</i></p> <p><i>“Ustedes están mal, malito, malito”.</i></p> <p><i>“Mira ustedes pudieran ser los mejores pero no son fáciles”.</i></p> <p><i>“No, no, no eso no es así”.</i></p> <p><i>“Mira no es poner lo que dimos en clase, hay que crear”.</i></p>	<p>Comentarios negativos hacia los alumnos con participaciones desacertadas y comportamiento escolar inadecuado.</p>	
	<p><i>(Hechos)</i></p> <p><i>“Los alumnos se ríen de los comentarios negativos que hacen los profesores de algunos alumnos con</i></p>	<p>Reacciones del grupo de burla ante la expresión negativa sobre alumnos con dificultades en el</p>	

18	<p><i>dificultades en el aprendizaje y comportamientos indisciplinados, dentro de los que están algunos alumnos aislados”.</i> (Verbalizaciones) <i>Cuando los alumnos participan correctamente, se emiten estas expresiones: “bien”, “anja”, “perfecto”, “muy bien”.</i> <i>“muy bien por el equipo, lo hicieron bien y he visto que todos han trabajado juntos”, “han realizado un buen trabajo, lograron cumplir con lo que se les pedía”.</i></p>	<p>aprendizaje y comportamientos indisciplinado.</p> <p>Se favorece limitadamente el desarrollo de una autoestima positiva en alumnos solo desde el buen desempeño escolar desde ambas formas de interacción.</p>	<p>Dificultades para favorecer en los alumnos el desarrollo de una autoestima positiva pues está en dependencia de los logros en el aprendizaje o no alcanzados por los alumnos.</p>
2	<p>(Verbalizaciones) <i>“oye tu no vas a hacer nada o tu quieres que te lo hagan, tú como siempre esperando que te caiga algo”, “oye dale ponte con los demás a trabajar por que esto es para todos no para unos y otros estar mirando”.</i></p>	<p>Dificultades para favorecer una autoestima positiva pues los alumnos son valorados negativamente desde los resultados académicos, incluyendo a alumnos aislados, desde ambas formas de interacción.</p>	
12	<p>(Verbalizaciones) <i>Algunos alumnos participan pero no responden correctamente la demanda de la profesora, esta refiere:</i> <i>“Mi vida tu estás muy mal, eso no es así”,</i> <i>“Tú no copiaste bien porque las tareas se copian al final, ustedes siempre copian a lo loco”.</i> <i>“Ustedes están mal, malito, malito”.</i> <i>“Mira ustedes pudieran ser los mejores pero no son fáciles”.</i> <i>“No, no, no eso no es así”.</i> <i>“Mira no es poner lo que dimos en clase, hay que crear”.</i></p>		

2	<p><i>(Hechos)</i> <i>Se observa que el profesor pasa por los equipos, pregunta si comprenden la actividad, motiva a la cooperación de algunos alumnos en la actividad, aunque se refiere a lo negativo del comportamiento:</i> <i>(Hechos)</i> <i>“La evaluación es dada por el profesor que es quien determina la evaluación, los alumnos no participan en la determinación de los criterios evaluativos”.</i></p>	<p>El profesor realiza acciones de observación e intervención para aclarar dudas y contribuir a la cooperación entre todos los alumnos, aunque no se motiva por las ventajas de cooperar sino desde lo negativo de la no cooperación. La evaluación se realiza por el profesor y no se fomenta la coevaluación ni la heteroevaluación.</p>	<p>Se realizan acciones de observación, intervención y evaluación en la actividad cooperativa. La evaluación es determinada por el criterio del profesor sin la participación activa de los alumnos.</p>
---	---	---	---

Anexo 8:

Entrevista semiestructurada:

Dirigida a los profesores que participaron en la investigación:

Objetivo: Conocer la forma en que los profesores utilizan el aprendizaje cooperativo para organizar las interacciones entre los alumnos, en otros momentos de la docencia.

Guía de entrevista:

- Frecuencia con la que se emplea el aprendizaje cooperativo como vía para que los estudiantes realicen las actividades.
- Formación de una actitud positiva hacia el trabajo en grupo en los alumnos.
- Criterios para la organización de los grupos de trabajo.
- Distribución de la tarea o responsabilidades para que los alumnos trabajen en el equipo.
- Valoración de las ventajas en la utilización del aprendizaje cooperativo.

Anexo 9:

Matriz de datos sobre la forma en que los profesores utilizan el aprendizaje cooperativo para organizar las interacciones entre los alumnos, en otros momentos de la docencia, mediante la entrevista semiestructurada.

Frecuencia	Unidades de significado	Descripción.	Indicadores.
8	(Verbalizaciones) <i>“Mira yo normalmente no lo hago, yo lo hago más cuando están llegando las evaluaciones o trabajos de control”.</i> <i>“Bueno casi siempre es así individual, al no ser en los trabajos prácticos, el problema es que ellos tienen que aprenderse los ejercicios”.</i> <i>“A veces se les manda actividades para que lo hagan por equipo, pero casi siempre trabajan individualmente”.</i>	El empleo de actividades cooperativas solo en función de las evaluaciones, con mayor tendencia al desarrollo de actividades desde situaciones individualistas.	Orientación de la actividad desde el aprendizaje cooperativo solo desde las demandas evaluativas, según los programas de las asignaturas.
1	(Verbalizaciones) <i>“Yo si lo hago mucho porque mi programa me lo exige, vienen los seminarios y talleres que lleva trabajo en equipo”.</i>	Un mayor empleo desde la demanda del programa de la asignatura	
6	(Verbalizaciones) <i>“A veces se les dice que el trabajo en equipo no es para uno solo, que todos tienen que trabajar porque sino no sale”.</i> <i>“A veces se les dice que el que no trabaje y coopere no va a tener nota y entonces eso hace que todos tengan que trabajar en el equipo”.</i>	Se promueve una actitud positiva hacia el trabajo en el equipo desde la importancia de la cooperación entre todos para lograr la realización la actividad, aunque se ejerce una presión con la calificación para obtener de los alumnos un comportamiento positivo.	La formación de una actitud positiva hacia el trabajo en grupo en los alumnos, aunque se presiona con la calificación para obtener un comportamiento adecuado.
3	<i>“Bueno a veces no se le dice nada, ellos saben que deben trabajar en el equipo y que si no lo hacen después no salen bien”.</i>		
9	(Verbalizaciones)	Formación de los equipos en	Organización de los

	<p><i>“Se ubican por los tres niveles de desempeño, en el primer nivel son los niños que tienen dificultades académicas, en el segundo nivel los niños promedio y el tercer nivel son los niños talento”.</i></p> <p><i>“Cuando yo lo hago, los uno el que tiene más dificultad con el que tiene menos”.</i></p> <p><i>“Se estructuran los equipos de trabajo siguiendo el criterio de los alumnos aventajados y menos aventajados”.</i></p> <p><i>“Yo los ubico intencionalmente según los niveles de desempeño”.</i></p>	función del rendimiento académico de los alumnos.	<p>grupos de trabajo se hace siguiendo el criterio de la heterogeneidad en cuanto al rendimiento académico. La cantidad de alumnos por equipo varía desde las diadas hasta las políadas.</p>
1	<p>(Verbalizaciones)</p> <p><i>“Yo los uno por parejas, para que estudien para las pruebas”.</i></p>	Organización de los grupos por diadas y políadas.	
8	<p><i>“Yo lo hago por equipos de 4 alumnos”.</i></p> <p><i>“yo para los seminarios hago equipos de 5 o 6, en dependencia de la matrícula, porque los grupos son grandes”</i></p>		
9	<p>(Verbalizaciones)</p> <p><i>“Yo oriento la actividad a cada equipo y lo que tienen que hacer y ellos la hacen”.</i></p> <p><i>“Las actividades se indican por equipo y se selecciona al jefe del equipo y este es el que le dice a cada uno lo que tiene que hacer”</i></p>	La distribución de responsabilidades individuales por los alumnos se limita a la elección del jefe de equipo.	
9	<p>(Verbalizaciones)</p> <p><i>“Yo los uno para que se ayuden unos a otros cuando están las pruebas, para que los que saben más ayuden a los que tienen más dificultad”.</i></p> <p><i>“Yo los uno para que las actividades se hagan y puedan trabajar juntos y cada uno pueda ayudar</i></p>	La organización de las interacciones entre los alumnos desde el aprendizaje cooperativo se emplea para la ayuda mutua, para compartir la demanda entre todos.	<p>Valoración positiva del empleo del aprendizaje cooperativo desde la ayuda mutua y la disminución de la</p>

	<i>porque a veces los seminarios llevan mucho trabajo”.</i>		carga de trabajo para lograr el objetivo propuesto.
9	<p><i>(Verbalizaciones)</i></p> <p><i>“A veces también cuando se hacen trabajos en equipo los estudiantes se recuestan y lo hace uno solo”.</i></p> <p><i>“Los estudiantes se quejan porque dicen que unos lo hacen y otros no”.</i></p> <p><i>“A veces lo que algunos hacen es jugar y retozar y no hacen nada, por eso algunas veces los estudiantes inteligentes prefieren estudiar para sí”.</i></p>	<p>Valoración negativa del empleo del aprendizaje cooperativo desde el rol que desempeñan los alumnos.</p>	<p>Valoración negativa del empleo del aprendizaje cooperativo desde el rol pasivo que desempeñan algunos los alumnos.</p>

Anexo 10:

Entrevista grupal a los alumnos aislados:

Objetivo: Identificar características de las formas en que son organizados por los profesores las interacciones entre los alumnos.

Estructura de la sesión grupal (fue utilizada para ambos subgrupos).

Fase inicial:

En esta fase se realizó el encuadre con los alumnos sobre el objetivo por el que estaban reunidos y se les solicitó su participación y colaboración.

Para establecer el rapport y crear un clima de confianza se comenzó con una técnica de presentación:

Con la pelota (Variante de La telaraña): se le orientó al grupo que se colocara de pie, en forma de círculo. Se le entregó una pelota a uno de los participantes, el cual debía decir su nombre y sus principales gustos, luego este le lanzaba la pelota a otro participante, el cual hacía lo mismo, y así sucesivamente. El último que se recibiera la pelota debía lanzar la pelota al primero que lo envió presentándose.

Materiales: una pelota.

Seguidamente se establecieron entre todos las normas que debían funcionar para mantener el orden y respeto entre todos los participantes.

Las normas establecidas fueron:

- Respetar el criterio de cada miembro del grupo.
- No interrumpir a la persona que este hablando.
- No hacer comentarios inapropiados que dañen a otro miembro.

Fase del desarrollo:

Después de esto se pasó a la realización de las preguntas de la entrevista, que fueron:

- ¿De qué formas en el aula los profesores los organizan para realizar las actividades?
- ¿Cuál es la forma en que más les gusta trabajar?

Sobre las actividades de trabajo en equipo (Actividades de modo cooperativo):

- ¿Con qué frecuencia lo realizan?

- ¿Con que propósitos lo realizan?
- ¿En qué asignaturas se utiliza más esta forma para realizar las actividades?
- ¿Quién dispone la organización de los equipos? ¿Qué cantidad de alumnos se agrupan por equipos?
- ¿Qué criterios utiliza el profesor para organizar los equipos?
- ¿Cómo el profesor les orienta las actividades para trabajar en el equipo?
- ¿Cómo se reparten las responsabilidades entre los miembros del grupo para realizar las actividades?
- Cuando trabajan en equipo ¿qué responsabilidades le han tocado?
- ¿Para cumplir con la tarea les es necesario trabajar juntos?
- ¿Qué beneficios ustedes le ven a esta forma de realizar las actividades?

En el intermedio de este diálogo se realizó una técnica de animación para activar los niveles de participación del grupo, la técnica aplicada fue:

¿Un qué?:

Procedimiento: Todos los participantes están sentados en círculo. El coordinador entrega un lápiz a la persona que está a su derecha y le dice: “¡esto es un gato!” Esa persona le pregunta: “¿Un qué?” y el responde: “¡un gato!”.

La persona que recibe el lápiz se lo entrega a su vez al que está a su derecha y le dice lo mismo, pero cuando esta le pregunta: “¿Un qué?”, no le responde, sino que le vuelve a preguntar al coordinador: “¿Un qué?”. Este vuelve a responder: “un gato” y entonces responde: “¡un gato!”. Esto se repite cada vez que se pasa el lápiz, teniendo en cuenta siempre que el único que tiene la respuesta es el coordinador y que la pregunta tiene que regresar hasta él.

Una vez que el lápiz haya pasado por varias manos hacia la derecha, entonces el coordinador entrega otro objeto (lapicero) al que está a su izquierda y le dice: “esto es un perro” y se repite el mismo procedimiento de preguntas y respuestas para poder pasar el objeto.

Llega un momento en que los objetos se cruzan y se crea una gran confusión. ¡Nadie sabe qué cosa es qué! ¡No importa! De esto se trata: de reír y jugar. Los objetos tienen que regresar al punto de partida.

Al principio se ensayó con cada objeto por separado.

Materiales: Sillas, lápiz y lapicero.

Fase final:

En esta fase se dio cierre a la actividad y se evaluó el cumplimiento de los objetivos propuestos. Se terminó con una técnica de cierre:

Con una palabra: Esta técnica consiste en decir con una palabra cómo valoran y cómo se han sentido en la actividad que se ha realizado.

Anexo 11:

Matriz de datos sobre las características del modo en que son organizadas por los profesores las interacciones entre los alumnos, desde el criterio de los alumnos aislados, en la entrevista grupal.

Frecuencia.	Unidades de significado.	Descripción.	Indicadores.
2	(Verbalizaciones) <i>“Algunas veces en equipo y otras individuales, aunque más individual”.</i> <i>“A veces individuales y otras en grupos”.</i>	Criterio de los alumnos sobre la existencia de dos formas de organizar las interacciones: individualista y cooperativas.	La forma de organizar las interacciones entre los alumnos se conciben en mayor medida desde lo individual, aunque en ocasiones se realizan actividades desde lo cooperativo.
2	(Verbalizaciones) <i>“Los trabajos en equipo se realizan en función de las evaluaciones, seminarios, trabajos prácticos, otras veces en la clase, pero no tanto”.</i> <i>“A veces también trabajamos en equipo para estudiar para los trabajos de control”.</i>	Criterio de los alumnos sobre la organización de las interacciones cooperativas por el profesor desde la realización de actividades evaluativas.	Orientación de la actividad desde el aprendizaje cooperativo en función de las demandas evaluativas, según los programas de las asignaturas.

2	(Verbalizaciones) "El profesor es quien organiza los equipos." "Es el profesor quien nos pone en los equipos".	El profesor es quien organiza las interacciones para el trabajo en equipo.	El profesor como mediador en la organización del grupo, siguiendo el criterio según el rendimiento académico y constituyendo políadas.
2	(Verbalizaciones) "Por los inteligentes y con dificultades". "Los organiza por mesa, dos inteligentes y dos brutos".	Criterio que utilizan los profesores para organizar los equipos de trabajo en función del rendimiento académico.	
2	(Verbalizaciones) "De 4 a 6, de 5 a 6".	El tamaño de los grupos organizados por el profesor son políadas.	
2	(Verbalizaciones) "El profesor indica la tarea a cada equipo y entonces el jefe de equipo nosotros después nos repartimos lo que tenemos que hacer". "El profesor dicta todas las cosas y después nosotros nos repartimos".	Criterio de los alumnos sobre el profesor que es quien indica las tareas pero las responsabilidades son repartidas entre los mismos alumnos del equipo.	El profesor como mediador en la orientación de la actividad por equipos y selección del rol de jefe de equipo, los demás alumnos trabajan según la forma en que espontáneamente se distribuyan la actividad a lo interior del equipo.
2	(Verbalizaciones) "Se reparten las acciones y cada uno tiene que hacer su parte para poder llegar al final". "Bueno hace falta estar juntos porque sino no se puede hacer y es mucho". "Aunque a veces no se logra si debemos trabajar todos juntos para poder cumplir".	Valoración positiva de los alumnos aislados sobre la necesidad de cooperar para realizar la actividad, aunque no siempre se logra.	Valoración positiva de los alumnos aislados sobre la necesidad de cooperar para realizar la actividad, aunque no siempre

	<i>“Todos colaboran aunque a veces algunos se recuestan”.</i>		se logra.
2	<i>(Verbalizaciones)</i> <i>“Hay más ideas, se pueden intercambiar las libretas, hay diferencias de criterios y podemos llegar a una misma idea”.</i> <i>“También podemos conversar, nos relacionamos más”.</i> <i>“Se ayudan unos a otros, aunque hayan diversas opiniones se puede llegar a una idea, nos relacionamos más”.</i> <i>“El compañero me puede explicar mejor y me enseña”.</i>	Valoraciones sobre las ventajas del trabajo en equipo, en función de la ayuda mutua, del consenso de ideas, de la relación mutua y el acercamiento.	Valoraciones sobre las ventajas del trabajo en equipo, en función de la ayuda mutua, del consenso de ideas, de la relación mutua y el acercamiento.
2	<i>(Verbalizaciones)</i> <i>“Nos gusta más el trabajo en grupo”.</i> <i>“Me gusta más trabajar individual”.</i>	Mayor preferencia por el trabajo en equipo, aunque la minoría prefiere el trabajo individual.	Alta preferencia por el trabajo en equipo
2	<i>(Verbalizaciones)</i> <i>“No, casi nunca, nos a ha tocado alguna responsabilidad”.</i> <i>“A mi sí, una vez fui jefe de equipo en Inglés”.</i>	Bajo reconocimiento hacia los alumnos aislados para asumir roles dentro del equipo de trabajo, con la excepción de un alumno.	Bajo reconocimiento hacia los alumnos aislados para asumir roles dentro del equipo de trabajo.