



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado

Facultad de Educación

Unidad de Posgrado

**Aprendizaje cooperativo e interacción social de
estudiantes universitarios de la Facultad de Educación
de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos,
2020**

TESIS

Para optar el Grado Académico de Magíster en Educación con
mención en Docencia Universitaria

AUTOR

Miguel Angel FAUSTINO SÁNCHEZ

ASESOR

Dra. Doris Élide FUSTER GUILLÉN

Lima, Perú

2021



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Faustino, M. (2021). *Aprendizaje cooperativo e interacción social de estudiantes universitarios de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2020*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

HOJA DE METADATOS COMPLEMENTARIOS

Código ORCID del autor	https://orcid.org/0000-0002-5445-4281
DNI o pasaporte del autor	45711812
Código ORCID del asesor	https://orcid.org/0000-0002-7889-2243
DNI o pasaporte del asesor	04086550
Grupo de investigación	CONOCIMIENTO Y DESARROLLO (CD)
Agencia financiadora	---
Ubicación geográfica donde se desarrolló la investigación	CIUDAD UNIVERSITARIA, LIMA, PERÚ
Disciplinas OCDE	Educación general Nota: Comprende capacitación, pedagogía https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.01



ACTA DE SUSTENTACIÓN VIRTUAL N° 41-DUPG-FE-2021-TR

En la ciudad de Lima, a los 10 días del mes de agosto de 2021, siendo las 11:40 a.m., en acto público se instaló el Jurado Examinador para la Sustentación de la Tesis titulada: **“APRENDIZAJE COOPERATIVO E INTERACCIÓN SOCIAL DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS, 2020”**, para optar el **Grado Académico de Magíster en Educación con mención en Docencia Universitaria**.

Luego de la exposición y absueltas las preguntas del Jurado Examinador se procedió a la calificación individual y secreta, habiendo sido evaluado **MUY BUENO**, con la calificación de **DIECIOCHO (18)**.

El Jurado recomienda que la Facultad acuerde el otorgamiento del **Grado Académico de Magíster en Educación con mención en Docencia Universitaria** al Bach. **MIGUEL ANGEL FAUSTINO SÁNCHEZ**.

En señal de conformidad, siendo la 12:57 p.m. se suscribe la presente acta en cuatro ejemplares, dándose por concluido el acto.

Dr. EDGAR FROILÁN DAMIÁN NÚÑEZ
Presidente

Dra. DORIS ELIDA FUSTER GUILLEN
Asesora

Dra. JESSICA PAOLA PALACIOS GARAY
Jurado Informante

Dr. SANDY DORIAN ISLA ALCOSER
Jurado Informante

Dr. DANTE MANUEL MACAZANA FERNÁNDEZ
Miembro del Jurado

DEDICATORIA

La siguiente investigación está dedicada a mis hijas Sabrina y Anggel quienes me brindan mucha fortaleza e inspiración para seguir avanzando, y a mi querida esposa Pilar por estar siempre a mi lado con su apoyo incondicional.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a mi alma mater la Universidad Nacional Mayor de San Marcos por ser parte de mi desarrollo profesional y académico.

A mis maestros, colegas y estudiantes que contribuyeron al éxito de la investigación.

A mi asesora de tesis, la doctora Doris Fuster, quien siendo una de las mejores investigadoras de San Marcos aceptó guiarme pacientemente durante todo el desarrollo de la investigación.

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN.....	xii
ABSTRACT	xiii
INTRODUCCION.....	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO	3
1.1. Situación problemática	3
1.2. Formulación del Problema.....	5
1.2.1. Problema General.....	5
1.2.2. Problemas Específicos	5
1.3. Justificación Teórica	6
1.4. Justificación Práctica	6
1.5. Objetivos de la Investigación	6
1.5.1. Objetivo General	6
1.5.2. Objetivos Específicos.....	7
1.6. Hipótesis	7
1.6.1. Hipótesis General	7
1.6.2. Hipótesis Específicas.....	7
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	9
2.1. Marco Filosófico o Epistemológico de la Investigación	9
2.1.1. Marco filosófico del Aprendizaje Cooperativo.....	9
2.1.2. Principios del aprendizaje cooperativo	10
2.1.3. Marco filosófico de la Interacción Social.....	12
2.1.4. La Interacción desde un Enfoque Psicosocial	13
2.1.5. La Interacción desde un Enfoque Sociofenomenológico	14
2.1.6. El Interaccionismo Simbólico como Propuesta Psicosocial y Sociofenomenológica	15
2.2. Antecedentes de la Investigación	17

2.2.1. Antecedentes Internacionales.....	17
2.2.2. Antecedentes Nacionales	18
2.3. Bases Teóricas	20
2.3.1. Bases Teóricas del Aprendizaje Cooperativo.....	20
2.4. Bases Teóricas de Interacción Social.....	34
2.4.1. Definición de Interacción Social	34
2.4.2. Dimensiones de la Interacción Social	36
2.4.3. Importancia de la Interacción Social	37
2.5. Glosario de Términos	42
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	45
3.1. Operacionalización de las Variables.....	45
3.1.1. Definición Conceptual de Aprendizaje Cooperativo	45
3.1.2. Definición Conceptual de Interacción Social	45
3.2. Tipología de la Investigación	47
3.3. Población y Muestra.....	47
3.4. Instrumentos de Recolección de Datos	50
3.4.1. Técnicas de recolección de datos	50
CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	52
4.1. Análisis, Interpretación y Discusión de Resultados.....	52
4.2. Pruebas de Hipótesis	68
4.3. Presentación o Discusión de Resultados.....	77
CONCLUSIONES	81
RECOMENDACIONES.....	82
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	83
ANEXOS	91

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 <i>Operacionalización de: aprendizaje cooperativo</i>	45
Tabla 2 <i>Operacionalización de: identidad social</i>	46
Tabla 3 <i>Población de estudiantes de la Facultad de Educación de UNMSM</i> 48	
Tabla 4 <i>Muestra de estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM que participaron de la investigación de trabajo cooperativo e interacción social</i>	49
Tabla 5 <i>Fiabilidad de los instrumentos</i>	51
Tabla 6 <i>Baremos de las variables</i>	52
Tabla 7 <i>Aprendizaje cooperativo en los estudiantes de la Facultad de Educación de La UNMSM, 2020</i>	53
Tabla 8 <i>Generalidades sobre el trabajo en grupo del aprendizaje cooperativo en los estudiantes de la Facultad de Educación de La UNMSM, 2020</i>	54
Tabla 9 <i>Organización sobre el trabajo en grupo del aprendizaje cooperativo en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, 2020</i>	55
Tabla 10 <i>Funcionamiento de los grupos de trabajo del aprendizaje cooperativo en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, 2020</i>	56
Tabla 11 <i>Interacción social en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, 2020</i>	57
Tabla 12 <i>Interacción con desconocidos de la interacción social en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, 2020</i>	57
Tabla 13 <i>Quedar en evidencia / hacer el ridículo en la interacción social en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, 2020</i>	58
Tabla 14 <i>Expresión asertiva de molestia, desagrado o enfado en la interacción social en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, 2020</i> 59	
Tabla 15 <i>Hablar en público / interacción con personas de autoridad en la interacción social en los estudiantes de la Facultad de la UNMSM, 2020</i>	60
Tabla 16 <i>Interacción con el sexo opuesto en la interacción social en los estudiantes de la Facultad de Educación la UNMSM, 2020</i>	61
Tabla 17 <i>Aprendizaje cooperativo y la interacción social en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, 2020</i>	62
Tabla 18 <i>Aprendizaje cooperativo y la interacción con desconocidos en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, 2020</i>	63

Tabla 19 <i>Aprendizaje cooperativo y quedar en evidencia/ hacer el ridículo en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, 2020</i>	64
Tabla 20 <i>Aprendizaje cooperativo y la expresión asertiva de molestia, desagrado o enfado en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, 2020</i>	65
Tabla 21 <i>Aprendizaje cooperativo y hablar en público/ interacción con personas de autoridad en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, 2020</i>	66
Tabla 22 <i>Aprendizaje cooperativo y la interacción con el sexo opuesto en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, 2020</i>	67
Tabla 23 <i>Prueba de normalidad de los datos</i>	69
Tabla 24 <i>Coeficiente de correlación entre la relación entre el aprendizaje cooperativo y la interacción social de los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, 2020</i>	70
Tabla 25 <i>Coeficiente de correlación entre la relación entre el aprendizaje cooperativo y la interacción con desconocidos en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, 2020</i>	71
Tabla 26 <i>Coeficiente de correlación entre la relación entre el aprendizaje cooperativo y el quedar en evidencia / hacer el ridículo en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, 2020</i>	72
Tabla 27 <i>Coeficiente de correlación entre la relación entre el aprendizaje cooperativo y la expresión asertiva de molestia, desagrado o enfado en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, 2020</i>	73
Tabla 28 <i>Coeficiente de correlación entre la relación entre el aprendizaje cooperativo y el hablar en público / interacción con personas de autoridad en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, 2020</i>	74
Tabla 29 <i>Coeficiente de correlación entre la relación entre el aprendizaje cooperativo y la interacción con el sexo opuesto en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, 2020</i>	76

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Aprendizaje cooperativo en los estudiantes de la Facultad de Educación de la <i>UNMSM</i> , 2020	53
<i>Figura 2.</i> Generalidades sobre el trabajo en grupo del aprendizaje cooperativo en los estudiantes de la Facultad de Educación de la <i>UNMSM</i> , 2020	54
<i>Figura 3.</i> Organización sobre el trabajo en grupo del aprendizaje cooperativo en los estudiantes de la Facultad de Educación de la <i>UNMSM</i> , 2020	55
<i>Figura 4.</i> Funcionamiento de los grupos de trabajo del aprendizaje cooperativo en los estudiantes de la Facultad de Educación de la <i>UNMSM</i> , 2020	56
<i>Figura 5.</i> Interacción social en los estudiantes de la Facultad de Educación de la <i>UNMSM</i> , 2020.....	57
<i>Figura 6.</i> Interacción con desconocidos de la interacción social en los estudiantes de la Facultad de Educación de la <i>UNMSM</i> , 2020	58
<i>Figura 7.</i> Quedar en evidencia / hacer el ridículo en la interacción social en los estudiantes de la Facultad de Educación de la <i>UNMSM</i> , 2020.....	59
<i>Figura 8.</i> Expresión asertiva de molestia, desagrado o enfado en la interacción social en los estudiantes de la Facultad de Educación de la <i>UNMSM</i> , 2020.....	60
<i>Figura 9.</i> Hablar en público / interacción con personas de autoridad en la interacción social en los estudiantes de la Facultad de Educación de la <i>UNMSM</i> , 2020	61
<i>Figura 10.</i> Interacción con el sexo opuesto en la interacción social en los estudiantes de la Facultad de Educación de la <i>UNMSM</i> , 2020	62
<i>Figura 11.</i> Aprendizaje cooperativo y la interacción social en los estudiantes de la Facultad de Educación de la <i>UNMSM</i> , 2020	63
<i>Figura 12.</i> Aprendizaje cooperativo y la interacción con desconocidos en los estudiantes de la Facultad de Educación de la <i>UNMSM</i> , 2020	64
<i>Figura 13.</i> Aprendizaje cooperativo y quedar en evidencia/ hacer el ridículo en los estudiantes de la Facultad de Educación de la <i>UNMSM</i> , 2020	65
<i>Figura 14.</i> Aprendizaje cooperativo y la expresión asertiva de molestia, desagrado o enfado en los estudiantes de la Facultad de Educación de la <i>UNMSM</i> , 2020	66
<i>Figura 15.</i> Aprendizaje cooperativo y hablar en público/ interacción con personas de autoridad en los estudiantes de la Facultad de Educación de la <i>UNMSM</i> , 2020	67

<i>Figura 16.</i> Aprendizaje cooperativo y la interacción con el sexo opuesto en los estudiantes de la Facultad de Educación de la <i>UNMSM</i> , 2020	68
---	----

RESUMEN

El propósito de esta investigación fue determinar la relación del aprendizaje cooperativo e interacción social, así mismo en sus componentes la interacción con desconocidos, quedar en evidencia al hacer el ridículo, expresión asertiva de molestia, desagrado o enfado, hablar en público e interactuar con alguna autoridad e interacción con el sexo opuesto en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, 2020. El estudio desarrollado desde el enfoque cuantitativo respaldada por el paradigma positivista en el tipo de estudio sustantivo de diseño no experimental descriptivos correlacional orientada según método hipotético-deductivo. La muestra del trabajo de investigación estuvo constituida por 262 estudiantes de diferentes especialidades de la facultad, obtenida con la aplicación de un muestreo probabilístico aleatorio simple. La técnica utilizada para ambas variables fue la encuesta, los instrumentos los cuestionarios que fueron sometidos a validez de contenido mediante el juicio de expertos y se determinó la fiabilidad a través del alfa de Cronbach por pertenecer a una escala ordinal con el valor de aprendizaje cooperativo 0.958 e interacción social 0.988 demostrando una alta confiabilidad. Para los resultados descriptivos se establecieron niveles mediante el proceso de baremos que permitió la explicación de la misma. Para la contrastación de las hipótesis se realizó la prueba de normalidad de los datos a través de kolmogorov-Smirnov quien determinó que los datos de la investigación no presentan normalidad cuya decisión estadística para la correlación es la estadística no paramétrica en este caso es Rho de Spearman con el valor $p = 0.000$ evidencia un menor valor respecto a la significación teórica $\alpha = 0.05$, con lo cual es aceptada la hipótesis planteada con un nivel de correlación directa y alta cuyo valor es de 0.885. Se concluye que ha mayor aprendizaje cooperativo mejor interacción social de los estudiantes universitarios.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo, Interacción social, Organización de trabajo en grupo, Hablar en público.

ABSTRACT

The purpose of the research was to determine the relationship of cooperative learning and social interaction, as well as in its components the interaction with strangers, being in evidence by making a fool of themselves, assertive expression of annoyance, displeasure or anger, speaking in public and interacting with the authority and interaction with the opposite sex in students of the Faculty of Education of the UNMSM, 2020. The study developed from the quantitative approach supported by the positivist paradigm in the type of substantive study of non-experimental descriptive correlational design oriented according to hypothetical-deductive method. The research work sample consisted of 262 students from different specialties of the faculty, calculated through simple random probability sampling. The technique used for both variables was the survey, the instruments the questionnaires that were subjected to content validity of expert judgments and the reliability through Cronbach's alpha for belonging to an ordinal scale with the value of cooperative learning 0.958 and social interaction 0.988 demonstrating high reliability. For the descriptive results, levels were established through the scale process that allowed the explanation of it. To contrast the hypotheses, the data normality test was carried out through kolmogorov-Smirnov who determined that the research data did not present normality, whose statistical decision for correlation is the non-parametric statistic, in this case it is Spearman's Rho with the value $p = 0.000$ it is less than the value of theoretical significance $\alpha = 0.05$, with which the hypothesis proposed with the degree of direct and high correlation whose value is 0.885 is accepted. It is concluded that there is greater cooperative learning, better social interaction of university students.

Keywords: Cooperative learning, social interaction, Group work organization, Public speaking.

INTRODUCCION

La investigación denominada aprendizaje cooperativo e interacción social de estudiantes universitarios explica como el trabajo en equipo, la organización, ayuda mutua y la planificación que se trabaja en las diferentes áreas como proceso de formación universitaria contribuyen al desenvolvimiento e interacción entre los estudiantes, maestros, actores sociales el cual permitirá en un futuro un desempeño profesional óptimo.

Esta investigación está constituida por cuatro capítulos; en el capítulo primero, es el planteamiento del problema, en este apartado identificamos a la situación problemática general y específica donde se describe las dificultades que darán origen a esta investigación. En ese sentido se puede observar que el trabajo cooperativo es importante para desarrollar habilidades sociales lo cual es fundamental en la humanidad puesto que el hombre es un ser de interacción por naturaleza. Por ello, los futuros docentes deben promover trabajos en equipo en sus estudiantes logrando que estos desarrollen habilidades que les permita insertarse de manera adecuada en la sociedad. Bajo esta premisa, esta investigación contribuirá con conceptos y definiciones precisas; elementos constituyentes, características inherentes y ventajas significativas sobre el aprendizaje cooperativo y la identidad social que se encuentran presente en el proceso de enseñanza – aprendizaje. En mérito a ello, la confección del marco teórico construido permitirá desarrollar una información más amplia de cómo trabajar cooperativamente, y esto nos conduce a que el estudiante se identifique socialmente ya que ambos son fundamentales en la formación de los estudiantes de educación superior. El estudio se hace importante ya que aportará elementos de juicio válidos identificadas como diagnóstico que permitirá a la institución y responsables identificar fortalezas para seguir mejorando y debilidades que conducirá a una serie de decisiones para mejorar y contribuir a la interacción social, ya que es una habilidad importante para los docentes en formación por que constantemente se relacionan con agentes educativos y con miembros de la sociedad.

El segundo capítulo; para desarrollar la investigación nos apoyaremos en un marco teórico, que contiene un marco filosófico que sustenten conceptos,

características y enfoques. Así también, antecedentes de otras investigaciones que nos hable de la importancia y la relación que existe entre el aprendizaje cooperativo e interacción social. Por último, las bases teóricas de nuestras variables de estudio.

En el tercer capítulo; hablaremos de la metodología de la investigación, aquí desarrollaremos la operacionalización de variables, tipología de la investigación, población y muestra, así como los instrumentos de recolección de datos que se utilizará.

Por último, en el cuarto capítulo; tendremos los resultados y discusión de la investigación como el análisis, interpretación y discusión de resultados, lo cual nos llevará a la prueba de hipótesis general como las específica para posteriormente presentar los resultados de toda la investigación. Finalmente, tendremos las conclusiones del trabajo y las recomendaciones que contribuirán a un mejor desarrollo del aprendizaje cooperativo e interacción social en los estudiantes universitarios de la Facultad de Educación.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1. Situación problemática

En visto que la sociedad actual demanda personas capaces de lograr una comunicación, colaboración, participación, opinión y junto a ello asumir compromisos ligados a un objetivo en común con beneficio social; con el presente proyecto se busca fomentar la aplicación del aprendizaje en los alumnos en la forma de enseñar y aprender a través de los profesores; generando así que los estudiantes desde la universidad desarrollen distintas aptitudes dentro de la sociedad que lo conlleven a lograr logros integrales, en el cual se debe comprender, aceptar y tolerar a los que nos rodean para lograr así una mejor socialización e interacción.

El aprendizaje cooperativo es un factor de vital importancia en el aspecto metodológico que se alterna y va direccionada al procedimiento de enseñar y aprender, además de concebir la interacción como la facilidad de aprender con distintos mecanismos que posibiliten un eficaz aprendizaje. Dentro de lo planteado, este método cuenta con diversas herramientas para actuar. Uno de ello es la interdependencia que es el corazón y el principio para poder desarrollar las demás herramientas. Por otro lado, este método ya mencionado tiene como principal finalidad en que se debe aprender todo el material asignado para que las personas que son parte del grupo puedan aprender y adquirir información de forma eficiente en beneficio de ellos mismos y para el colectivo. Ahora bien, es importante indicar que la interacción promotora que se desarrolla de forma personal tiene como objetivo que se favorezca en el proceso de las actividades que se realizan en momentos particulares cuando el grupo se reúne, y como para las funciones que se asigna dentro de la revisión respectiva. Así mismo, es importante que se fomente la responsabilidad de manera personal en alumnos, puesto que; al finalizar una actividad determinada por el docente, los alumnos deben tener la convicción y determinación que en una instancia posterior ellos pueden realizar sus funciones y actividades por ellos solos sin la guía de una persona externa. De tal manera que, el aprendizaje cooperativo tiene como prioridad ilustrar y enseñar las distintas habilidades, mecanismos y estrategias de realizar los trabajos de forma grupal, dado que; al ejecutar las habilidades de

cada alumno les permitirá obtener un aprendizaje más efectivo en beneficio de su calidad educativa y personal. Cabe mencionar, por otra parte, que el método cooperativo del aprendizaje también busca que los alumnos sean más responsables y apoderados para resolver sus interrogantes dentro del grupo de trabajo.

La precisión en el procedimiento de los aprendizajes en los alumnos necesita de un espacio indicado y respectivo para generar una interacción más efectiva en el ámbito social, de tal manera que ellos mismos se encuentren motivados de seguir y continuar con su preparación académica dentro de los plazos establecidos que ellos concretan.

En relación a la idea anterior, la interacción en los jóvenes se ha visto desgastado dado que actualmente se implementa en la sociedad una cultura individual y de idealización emocional entre todos los individuos, y que se genera a través de actitudes y comportamientos naturales a los que se conceptualiza y, por el cual, cada persona toma su respectivo ritmo de vida para sobrellevar sus estilos de vida. Es importante indicar que las redes sociales han contribuido con la distracción de las personas de un mundo real el cual los ha vuelto mucho más dependientes.

Guzman (2011) indica que en España existe distintas falencias sobre el clima del aprendizaje efectivo en los alumnos, por lo que dicha problemática se basa en el sistema de los modelos de educación que se desarrollan en la Unión Europea, específicamente en el modelo de enseñanza que se desarrolla en la madre patria. Dado que, diversos estudios sostienen que más del 35% de docentes no están preparados para desarrollar y ejecutar nuevos retos.

En México, la nueva era y la potencia del internet a través de las redes sociales han permitido que se difundan y se obtenga un concepto más conciso sobre la manera en que los jóvenes utilizan estas herramientas digitales en su vida cotidiana y les genera un rendimiento bajo en su carrera universitaria de forma significativa.

Por último, es conveniente acotar que en el Perú se observa que la interacción entre los jóvenes es desfavorable y no muestra un progresivo que permita que en un tiempo lejano se incremente en beneficio de ellos mismos. Dicho factor

se relaciona por la escasa comunicación entre alumnos para desarrollar actividades colaborativas, además de patrones y comportamientos que no le permite crear un clima perfecto para los procedimientos de aprendizajes respectivos.

En la UNMSM, facultad de educación donde se desarrolla esta investigación, se percibe un clima difícil, los estudiantes acostumbrados a trabajo y desarrollo individual no muestran satisfacción por trabajos grupales y ello no permite que los estudiantes desarrollen la habilidad de interacción social, hecho fundamental para desempeñarse como maestros ya que en él un futuro inmediato tendrán que afrontar retos y problemas que requerirá el involucramiento con otros sujetos, este hecho observado en algunas, se realiza el presente trabajo de investigación con el propósito de diagnosticar la situación del aprendizaje cooperativo y si ello repercute o no en la interacción social, posterior a ello sugerir o recomendar acciones de mejora si fuera necesario.

1.2. Formulación del Problema

1.2.1. Problema General

¿Cuál es la relación del aprendizaje cooperativo e interacción social de los estudiantes de la Facultad de Educación de La UNMSM, 2020?

1.2.2. Problemas Específicos

¿Cuál es la relación del aprendizaje cooperativo y la interacción con desconocidos de los estudiantes de la Facultad de Educación de La UNMSM, 2020?

¿Cuál es la relación del aprendizaje cooperativo y el quedar en evidencia/hacer el ridículo de los estudiantes de la Facultad de Educación de La UNMSM?

¿Cuál es la relación del aprendizaje cooperativo y la expresión asertiva de molestia, desagrado o enfado de los estudiantes de la Facultad de Educación de La UNMSM, 2020?

¿Cuál es la relación del aprendizaje cooperativo y el hablar en público/interacción con personas de autoridad de los estudiantes de La UNMSM, 2020?

¿Cuál es la relación del aprendizaje cooperativo y la Interacción con el sexo opuesto de los estudiantes de la Facultad de Educación de La UNMSM, 2020?

1.3. Justificación Teórica

La presente investigación tiene como principal justificación brindar nuevos conceptos que permitan conocer a profundidad los factores importantes a desarrollar un eficiente aprendizaje cooperativo y la identidad social que se encuentran presente en las formas de enseñar y aprendes a través de los docentes y los alumnos. En efecto, con lo desarrollado y citado dentro del marco teórico del estudio se analizará y permitirá tener una visión amplia de información para un coherente y efectivo trabajo cooperativo dentro de un contexto educativo, ya que conducirá a que el estudiante se identifique socialmente ya que ambos son fundamentales en la formación de los estudiantes de educación superior.

1.4. Justificación Práctica

La información recopilada es de vital importancia ya que aportará elementos de juicio válidos identificadas en el estudio como diagnóstico que permita a la institución y responsables identificar fortalezas para seguir mejorando y debilidades que conducirá a una serie de decisiones para mejorar y contribuir a la interacción social, ya que es una habilidad importante para los docentes en formación por que constantemente se relacionan con agentes educativos y con miembros de la sociedad.

1.5. Objetivos de la Investigación

1.5.1. Objetivo General

Determinar la relación del aprendizaje cooperativo e interacción social de los estudiantes de la Facultad de Educación de La UNMSM, 2020.

1.5.2. Objetivos Específicos

Establecer la relación del aprendizaje cooperativo y la interacción con desconocidos de los estudiantes de la Facultad de Educación de La UNMSM, 2020.

Establecer la relación del aprendizaje cooperativo y el quedar en evidencia/hacer el ridículo de los estudiantes de la Facultad de Educación de La UNMSM, 2020.

Establecer la relación del aprendizaje cooperativo y la expresión asertiva de molestia, desagrado o enfado de los estudiantes de la Facultad de Educación de La UNMSM, 2020.

Establecer la relación del aprendizaje cooperativo y el hablar en público/interacción con personas de autoridad de los estudiantes de la Facultad de Educación de La UNMSM, 2020.

Establecer la relación del aprendizaje cooperativo y la Interacción con el sexo opuesto de los estudiantes de la Facultad de Educación de La UNMSM, 2020

1.6. Hipótesis

1.6.1. Hipótesis General

La relación del aprendizaje cooperativo e interacción social de los estudiantes de la Facultad de Educación de La UNMSM, 2020, es directa y significativa.

1.6.2. Hipótesis Específicas

La relación del aprendizaje cooperativo y la interacción con desconocidos de los estudiantes de la Facultad de Educación de La UNMSM, 2020 es directa y significativa.

La relación del aprendizaje cooperativo y el quedar en evidencia/hacer el ridículo de los estudiantes de la Facultad de Educación de La UNMSM, 2020., es directa y significativa.

La relación del aprendizaje cooperativo y la expresión asertiva de molestia, desagrado o enfado de los estudiantes de la Facultad de Educación de La UNMSM, 2020, es directa y significativa.

La relación del aprendizaje cooperativo y el hablar en público/interacción con personas de autoridad de los estudiantes de la Facultad de Educación de La UNMSM, 2020, es directa y significativa.

La relación del aprendizaje cooperativo y la Interacción con el sexo opuesto de los estudiantes de la Facultad de Educación de La UNMSM, 2020, directa y significativa.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Marco Filosófico o Epistemológico de la Investigación

2.1.1. Marco filosófico del Aprendizaje Cooperativo

Un elemento fundamental del presente estudio es sin duda el aprendizaje cooperativo. Esta frase nos lleva rápidamente al contexto educativo cuando leemos el sustantivo *aprendizaje*; sin embargo, el adjetivo *colaborativo*, hasta ahora parece que se sigue planteando como opcional para que un proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle óptimamente. Si el proceso educativo no se concibe como un proceso social de cooperación entre sus actores, cualquier intento por mejorar un proceso educativo será un intento con altas probabilidad de no lograr sus objetivos. Este enfoque no es nuevo, ya que, hace décadas, la Escuela Moderna de F. Ferrer y Guardia basó la convivencia en las aulas bajos principios como la solidaridad entre todos sin preocupación por una competición que releve a muchos y aventaje a otros pocos (Ovejero, 1990). Bajo este paradigma formativo, los estudiantes que lograban aprendizajes antes de la de sus compañeros, ayudaban a los que estaban empezando o ya se encontraban a medio camino de lograrlo. Este modelo es la otra cara de los sistemas educativos que reducen los procesos de enseñanza a un proceso de recepción y memorización mecánicas (Ferrer, 1976).

Existen otros modelos educativos que parten de que todo proceso educativo es esencialmente un proceso social o cooperativo. Primero, está la escuela soviética que interrelaciona el sustrato psicológico de la personalidad (afectivo, conativo, cognitivo) con los fenómenos socioeducativos (Vygotsky, 1996); es decir, los problemas que afectan a un estudiante no solo son problemas que se explican desde su individualidad, sino que también tiene una clara repercusión y causalidad sociales. Segundo, está el modelo educativo planteado por Freinet que parte del examen de las deficiencias del empleo de metodologías obsoletas tradicionales. Este paradigma reivindica el papel del estudiante como persona en contra de la concepción tradicional que solo lo reduce a un sujeto pasivo al que hay que instruirlo o adiestrarlo (Freinet, 1998). Un principio que guía este modelo educativo es el principio de cooperación entre los actores de la actividad educativa: profesores,

estudiantes, etc. Tercero, está el modelo postulado por Piaget y la Escuela de Ginebra, quienes postulan que un factor clave en el desarrollo psicológico de los discentes es el conflicto sociocognitivo (Piaget y Inhelder, 2007). Esto se manifiesta en hechos simples como discusión común y el trabajo entre pares con el fin de la consecución de objetivos comunes (Aebli, 1958).

Adicional a estos dos modelos, está la teoría del aprendizaje por imitación de la conducta observada de Bandura (1976). Este paradigma explica cómo las conductas de los adultos pueden ser observadas e imitadas por los niños y los adolescentes. Toda conducta que conlleve alguna recompensa aumentará su probabilidad de ser imitada, incluso los comportamientos agresivos. Es así que los padres, familiares cercanos y entorno social inmediato juegan un papel trascendente en la formación de los niños y adolescentes; dado que esa formación indirecta y no regulada se reflejarán en sus conductas en la escuela (Díaz, 2002).

2.1.2. Principios del aprendizaje cooperativo

En el primer apartado, se buscó hacer una síntesis conceptual de lo que es aprendizaje colaborativo y se sostuvo que este se sostiene sobre 5 principios que son sus pilares. Los autores Johnson y Holubec (1999) indican que con el único objetivo de poder garantizar que los alumnos obtengan un eficiente aprendizaje, es necesario ejecutar cinco mecanismos, uno de ellos es la interdependencia de manera positiva, y las responsabilidades grupales de los alumnos dentro del aula, la interacción estimuladora, las habilidades interpersonales y grupales y la evaluación grupal. Estos principios no son garantes suficientes del aprendizaje de los discentes, porque se necesitará de la acción responsable de los docentes para planificar el proceso del aprendizaje cooperativo.

La interdependencia positiva es la exigencia del trabajo en equipo no solo por un éxito de carácter individual, sino por logros comunes a los integrantes del grupo. Bajo este principio, los educandos que han logrado aprendizajes con mayor celeridad ayudan a sus semejantes que están empezando o en camino de sus logros educativo-formativos. Es decir, cada integrante asume no solo una responsabilidad, sino asimismo la función de garantizar que sus demás compañeros no se queden estancados en su proceso de formación.

Para lograr que el principio de la interdependencia positiva funcione, se necesitan cumplir con dos requisitos claves: el conocimiento claro del objetivo común y la certeza de que cada de cada miembro del equipo es consciente sobre la consecución coordinada de cada uno de los objetivos. Estos dos pasos son necesarios, pero aún insuficientes para garantizar el aprendizaje cooperativo; por lo que la interdependencia positiva también debe de estar relacionada con el cómo se logran dichas metas: recursos, roles, tareas, etc. (López, 2007).

En un modelo educativo de competencia individualista, los estudiantes que consiguen metas antes que sus demás compañeros no están responsabilizados de cooperar en la ayuda o asistencia de aquellos; sino solo velar por su propio aprendizaje. En cambio, según el principio de responsabilidad grupal del aprendizaje cooperativo, la responsabilidad individual está estrechamente vinculada con una responsabilidad grupal.

De acuerdo con Flores y Macotela, (2006), sentirse e integrar un equipo no es una tarea sencilla; al contrario, es un difícil proceso que requiere que el docente sepa propiciar el trabajo cooperativo. Por tal, el principio de la interacción promotora cara a cara promueve que los estudiantes físicamente se reconozcan y sientan que el trabajo de cada uno tiene implicaciones más allá de las suyas; es decir, sus esfuerzos ayudarán a la consecución de resultados comunes. Este principio busca garantizar que cada integrante de un equipo sienta que el trabajo cooperativo es una labor en conjunto donde cada integrante siente cercanía entre sus pares. Para que este principio funcione se requiere de tiempo, porque es necesario que los integrantes maduren y se desarrollen junto; y logra esto, exige al docente que forme equipos que perduren en el tiempo (Carrasco, 2004) y que cada logro se festeje como un logro común al equipo (Davis, 1994).

Para que se cumplan los objetivos que un equipo persigue, los estudiantes tienen que dominar ciertos contenidos de las unidades didácticas; sin embargo, estos no son garantes de que se logren óptimamente dichos fines; ya que cada uno de ellos deben de poner en práctica habilidades interpersonales que faciliten el aprendizaje colaborativo. (Torres, 1994). Para Johnson y Holubec (1999), estas habilidades son de cuatro tipos: habilidades

de formación o de organización y garante del funcionamiento mínimo de un grupo; habilidades de funcionamiento o de esfuerzos comunes en el cumplimiento de tareas; habilidades de formulación o comprensión y uso de estrategias orientadas al aprendizaje óptimo; y habilidades de fomentación o reducción de conflictos y controversias entre los malos entendidos que puedan surgir.

Así como en el proceso de aprendizaje hay una etapa de metacognición o reflexión sobre lo aprendido, en el aprendizaje cooperativo también hay una etapa donde los integrantes de los equipos reflexionan acerca del papel de sus miembros, sus elecciones y las consecuencias de sus acciones de cara a la consecución de los objetivos mutuos. Por tal, el principio de procesamiento grupal garantiza que para futuros trabajos grupales se adopten acciones que ayuden eficientemente a cada uno de los estudiantes y se eviten las decisiones que los alejan de sus objetivos.

2.1.3. Marco filosófico de la Interacción Social

Los fundamentos de la Interacción social proporcionada por León y Rupay, (2016) defiende la comunicación en la interacción. El ser humano es social por naturaleza, en tal sentido, la comunicación y la interacción son innatas en él, pero ¿cuál es el límite entre ellas? ¿en qué se diferencian? ¿cómo se vinculan? Se trata de preguntas trascendentales para la presente tesis.

A lo largo de la historia, las respuestas se han abordado desde distintas posturas, pero en todas ellas es prácticamente unánime la idea de que son mutuamente necesarias: es imposible la comunicación sin la interacción y es imposible la interacción sin comunicación. Así pues, la comunicación implica el vínculo entre dos o más personas, de la misma manera que lo hace la interacción.

La indisoluble unión entre comunicación e interacción es evidente en la etimología de ambas palabras. ‘Comunicación’ proviene del latín *commūnis* “lo común, lo público”; lo que podría traducirse como “compartir con otras personas aquello que se siente, piensa, desea, etc.”. Por otra parte, ‘interacción’ proviene de las voces latinas *inter* (“entre”) y *actio* (“llevar a cabo”, “obrar”), que se traduciría como “actuar con otro, en reciprocidad”. En

consecuencia, ambos términos se configuran como soportes de la construcción de toda relación social.

Analizar el estrecho lazo entre comunicación e interacción es un eje central de la comunicología. Esta disciplina abarca dimensiones —expresar, difundir, estructurar e interactuar— soportada por pilares teóricos —psicología social, economía política, semiolingüística, cibernética y sociología (fenomenológica, funcionalista y crítico-cultural). Pese a la importancia vital de todos estos pilares, ha primado el estudio de cinco en desmedro de la psicología social y la sociología fenomenológica, motivo por el cual, el presente trabajo abordará la perspectiva de estas últimas.

A grandes rasgos, O'Sullivan (1997) define interacción como una especie de trueque en el que las personas “negocian” el sentido transmitido según el contexto social en el que se encuentren y en el que cobra gran importancia el acto de comunicarse recíprocamente los constructores y usuarios de los códigos.

2.1.4. La Interacción desde un Enfoque Psicosocial

Si se busca definir qué es la comunicación, se puede dar cuenta de un vasto conjunto de significados, según el enfoque desde el que se la aborde; sin embargo, aquello que no está sujeto a discusión es su base psicosociológica. La comunicación, de acuerdo con esta perspectiva, se considera un proceso individual, puesto que el individuo desempeña un papel fundamental en el acto comunicativo, componente que ha sido abordado principalmente por los psicólogos cognitivistas; pero, a su vez, se la concibe como un proceso social, razón por la cual el foco de atención no lo constituye principalmente el individuo, sino la relación que se establece entre los participantes del acto comunicativo.

De modo general, se puede señalar que, en la psicología social, se pueden identificar tres niveles de análisis, y en cada uno de ellos se sitúan los fenómenos de interacción. Uno de estos niveles es la comunicación personal, en la escala intersubjetiva; el otro nivel es la comunicación interpersonal, que se centra en las relaciones establecidas por los agentes que interactúan en el proceso de la comunicación, y el último nivel es la comunicación de masas, que pareciese no ser muy idóneo para aproximarse a los aportes de la

psicología social en torno lo que se entiende por interacción, debido a que el núcleo de este nivel lo constituyen los medios masivos de información. La psicología social se enfoca principalmente en el fenómeno de la interacción, así como en el de la influencia social. El primero de estos fenómenos, que se instituye como el objeto medular de esta disciplina psicológica, se entiende como el comportamiento de un grupo de sujetos donde el actuar de uno de ellos se encuentra determinado por el actuar de los otros; por consiguiente, constituye un proceso donde diversos actos sientan las bases para establecer vínculos de reciprocidad. La psicología social parte de la interacción para profundizar en los procesos interpersonales, esto es, los escenarios en los que los individuos se interrelacionan, lo que conlleva que los sujetos se integren en grupos y no se encuentren aisladamente. El foco del análisis lo constituye el vínculo entre medios comunicativos. Para dilucidar la relación que existe entre interacción e influencia social, se debe considerar el carácter situacional de la conducta: una interacción, según el contexto en el que se suscita, es equivalente a un escenario de influencia determinada. Para la psicología social, el concepto *social* alude, de modo directo, a la interacción, en la medida que la conducta de un individuo necesariamente involucra la de otros. A partir de la reflexión precedente, aparece lo que se conoce como *sociedad*, concepto que el enfoque en cuestión emplea para referirse al conjunto de individuos que no solo residen en un espacio geográfico común, sino que también comparten una propia cultura y satisfacen sus necesidades.

2.1.5. La Interacción desde un Enfoque Sociofenomenológico

En el marco de sociología fenomenológica, la persona se concibe como un agente que reproduce su entorno social sobre la base de las interacciones con sus semejantes en el día a día. La reflexión se perfila en las relaciones entre los individuos, cuya base es la interacción, y, en lo que respecta a la construcción social de los contextos de sentido, se brinda un papel importante a los factores de negociación, así como a los de comunicación. El abordaje de la interacción desde la perspectiva sociofenomenológica conlleva la consideración de la relación que existe entre el *yo* y el *otro*, y esta última no se asienta en la reflexión de tipo más antropológico de la formación de identidades y otredades; por el contrario, se considera la base para la

formación social de la realidad. Como bien señala Schütz (1979), en nuestro entorno, no nos hallamos aislados, sino que interactuamos con otros individuos, de modo que nuestras vidas se direccionan en función de tales interacciones. Desde el momento que vivimos con ellos y los reconocemos como otros, como coetáneos y como individuos de una misma especie, quienes ejercen influjo sobre nosotros y viceversa, entendemos su comportamiento y asumimos que ellos entienden el de nosotros. De modo semejante, Merleau-Ponty (1992) enfatiza en el develamiento del *otro* y asevera que no existe el concepto de pureza en el ámbito fenomenológico, dado que las vivencias de uno se acoplan con las del resto. Así, la interacción en el mundo que nos rodea se suscita en el nivel de la intersubjetividad, y ello, para la corriente fenomenológica, conlleva las acciones de los individuos de ver y oír de modo fenomenológico, que son dos maneras esenciales de interrelacionarse con el entorno circundante; además, de estas se deriva el habla, que es el medio fundamental del acto comunicativo. Lo precedente permite dar cuenta de que los influjos que resultan de las interacciones del individuo con sus pares constituyen la base para el análisis de lo social.

2.1.6. El Interaccionismo Simbólico como Propuesta Psicosocial y Sociofenomenológica

El interaccionismo simbólico, corriente que surge en la década del 30 y cuya denominación se debe a Herbert Blumer, se cimienta en el hecho de que la comunicación es relevante en la formación de una comunidad, de un conjunto de atributos que definan al sujeto y de un marco cultural. El individuo, desde esta perspectiva, se constituye como sujeto y objeto del acto comunicativo, en la medida que la personalidad se construye durante la socialización debido a la acción mutua de elementos de naturaleza objetiva y subjetiva en el proceso comunicativo. Lo precedente torna al interaccionismo simbólico en un movimiento que se halla en la intersección de la psicología social, que se centra en la interacción, y la sociología fenomenológica, cuyo núcleo, que es la interacción, ayuda a la creación de asensos con respecto a lo que se entiende por realidad social.

La relevancia que el interaccionismo simbólico brinda a la interacción se puede resumir en tres puntos: el primero de ellos es el valor que se otorga al

acto comunicativo del día a día, así como al fundamental rol que, en la sociedad, desempeña la capacidad de identificarse con el otro y compartir lo que lo que este sienta; el segundo punto señala que las maneras en las que interactúan las personas con los diversos grupos sociales constituyen la base para la dilucidación de la realidad social (con ello, la referida corriente objetiva lo planteado por el determinismo social); y el tercer punto gira en torno a la metodología del interaccionismo simbólico, cuyas características son la utilización de estudios de caso, la preeminencia de la inductividad y el tratamiento de la realidad desde lo microsociedad y sincrónico. El último de estos aspectos se vincula con el hecho de abordar las circunstancias inmediatas de interacción en menoscabo de análisis que se caractericen por ser no solo más contextuales, sino más históricos. Sobre la base de lo anterior, el interaccionismo simbólico se centra en la interacción de los sujetos, así como en el razonamiento del acto comunicativo en circunstancias inmediatas. Además, no se centra en las estructuras sociales, ideologías y lazos funcionales; por el contrario, se enfoca en el plano significativo de las unidades simbólicas dentro de las que los individuos actúan.

Teoría sociológica: según esta teoría, la violencia es el resultado de las características de índole política, económica y cultural de la sociedad. La falta de recursos y de oportunidades laborales, la explotación y la exclusión social son factores que moldean una conducta descarriada de algunos miembros de la sociedad; en consecuencia, dichos factores, en conjunto, constituyen la razón medular de la desviada forma con que algunos individuos actúan en la sociedad. Por otra parte, para la teoría sociológica, los valores preponderantes en la sociedad son sumamente relevantes, aunque estos difieran de cultura en cultura. Por ejemplo, en algunas sociedades, la agresión no se la valora negativamente, sino todo lo contrario; incluso, en determinadas culturas, además, de reconocerse la agresión como un valor positivo, esta se recompensa. Esta concepción, en parte, se debe a la gran cantidad de medios en todos los ámbitos que actualmente se crean para dar a conocer algún tipo de acontecimiento que sea de vital importancia en la sociedad y, por lo tanto, influyen en los integrantes de la sociedad (Díaz, 2002).

2.2. Antecedentes de la Investigación

2.2.1. Antecedentes Internacionales

Maximiliano Alberto Bron (2019), en su tesis *Comunicación transmedia y educación: El Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos como método de aprendizaje en comunicación digital*, en España, se planteó el objetivo de conocer la utilidad del método Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos. Para lograr esto, trabajó con 18 estudiantes que cursaban el cuarto año y 3 docentes de la Universidad Nacional de La Rioja. Este estudio se basó en una metodología mixta, en el cual también se analizó el contenido de los datos cualitativos de los diferentes instrumentos. Luego del análisis de los datos de la muestra, se determinó que el método ABPC puede mejorar la enseñanza-aprendizaje si se aplica de manera sistemática y pensando en los objetivos que persiguen tanto estudiantes como los propios docentes.

Vilches (2019), en la tesis doctoral *Utilización de WhatsApp para el trabajo grupal por el alumnado de los títulos de grado en educación de la universidad de Córdoba*, en España, buscó conocer y describir si WhatsApp desarrolla una gran y gigantesca importancia en el desarrollo y procedimiento que se realiza en los diversos grupos para ejecutar actividades relacionado a la enseñanza superior. Este trabajo siguió el enfoque cualitativo de carácter exploratorio. En esta investigación, participaron 59 estudiantes universitarios, a quienes se les entrevistó para obtener los datos requeridos. Tras un análisis temático, se llegó a identificar, organizar, analizar y proporcionar patrones o temas a partir de la lectura y relectura de la información recogida. Estos patrones le permitieron concluir al investigador que los estudiantes en su mayoría emplean expresiones verbales favorables al referirse al uso colaborativo del WhatsApp.

Echeverría (2017), en su estudio de doctorado que va titulada en el nombre de proponer diversas plataformas con el objetivo de basarse en los escenarios que colaboren en la facilidad de realizar los distintos aprendizajes con ayuda de los procesos de investigación en la ciudad de Madrid, España. El autor, propuso una plataforma enfocada a escenarios colaborativos para el aprendizaje mixto de calidad. Se hizo un análisis cuantitativo basado en recopilar los conceptos importantes sobre los objetivos que se plantearon en

dicha investigación. En la conclusión, se menciona que esta forma de aprender permite mejorar las formas y maneras de generar una coherente interacción entre las personas y, sobre todo, en generar que los estudiantes logren su autonomía y desarrollo personal, fomentado por un interés personal de superación y acompañado de las relaciones interpersonales, las cuales permiten un aprendizaje grupal y colaborativo.

Zangara (2017), en su trabajo de investigación doctoral *Interacción e interactividad en el trabajo colaborativo mediado por tecnología*, en Argentina, realizó tanto el análisis de la interacción e interactividad en un entorno colaborativo con medios tecnológicos. La muestra estuvo integrada por 29 estudiantes que cursaban estudios de maestro en una universidad de la plata. Realizó un análisis cuantitativo y cualitativo de las dimensiones individual y grupal. Lo innovador de esta tesis fue la propuesta de una metodología completa (MetSCIn) que busca ser de mucha ayuda a profesores, estudiantes y desarrolladores de software educativos para interrelacionarse y trabajar colaborativamente para el cumplimiento de los objetivos de cada uno de los actores.

Palomares (2016), en su investigación doctoral *La práctica docente y el trabajo colaborativo en educación superior*, en México, se propuso promover la formación de equipos de docentes que asuman la responsabilidad de construir una cultura de la colaboración. Esta fue una investigación cualitativa, cuya muestra se compuso de 100 alumnos de la Universidad Pedagógica Nacional. A estos se les aplicó diversas técnicas como las técnicas de observación participantes, entrevista semiestructurada y grupos de discusión, todo con el fin de recabar datos. Después de determinar la importancia de crear colectivos que promuevan la formación colaborativa, este trabajo propuso que los maestros universitarios de México deben de estar a la altura de los retos que la actualidad tecnológica les plantea.

2.2.2. Antecedentes Nacionales

Aparicio (2019), en la tesis para optar el grado de doctorado: El modelo sistémico para realizar los trabajos colaborativos en el internet para los grupos de proyectos que se encuentran basados en mecanismos G-suite en la provincia de Cajamarca, buscó determinar la utilidad que tiene el modelo

mencionado que se desarrolla en la nube. Aplicó un diseño preexperimental y trabajó con una muestra de 50 discentes de maestría. Luego de analizar los datos, con la ayuda de la estadística descriptiva e inferencial, arribó a la conclusión de que el trabajo sincronizado en la nube mejoró significativamente la labor académica y laboral de los integrantes de la muestra.

Carrasco (2018), en la tesis de doctorado *Modelo de cultura - digital para la enseñanza-aprendizaje colaborativo en educación básica regular-Lambayeque*, en una investigación descriptiva, en modalidad propositiva, retrospectivo y transversal, buscó diseñar un modelo de cultura digital para fortalecer la enseñanza-aprendizaje colaborativos. Esta investigación lo realizó con una muestra integrada por maestros y estudiantes de 3 instituciones educativas. Para dicha tarea, el investigador empleó encuestas validadas por juicio de personal experto en la materia. Luego de tabular y analizar los datos de la muestra, se llegó a dos conclusiones: más del 50 % de jóvenes no practica una cultura digital y los maestros no están capacitados para desarrollar la metodología del aprendizaje colaborativo con herramientas digitales.

Rivera (2018), en *Modelo de Sistema e-learning adaptativo para el nivel superior, utilizando aprendizaje colaborativo basado en proyectos, considerando estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento*, para optar el grado de doctor, postuló un modelo de sistema de enseñanza basado el aprendizaje colaborativo. Este fue un estudio empírico exploratorio de tipo descriptivo. Fueron 34 estudiantes que cursaban el quinto de su especialidad quienes integraron la muestra de estudio. A estos alumnos, se les aplicó un cuestionario para averiguar sobre sus estilos de aprendizaje y pensamiento; y a partir de esto planteó un método del sistema e-Learnig adaptativo en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Nanfuñay (2016), en su trabajo de investigación *Modelo de acompañamiento psicológico para mejorar el trabajo colaborativo en estudiantes del nivel universitario de la región Lambayeque*, para optar el doctorado, planteó un modelo de acompañamiento psicológico para la mejora del trabajo colaborativo. La investigación fue cuantitativa con una metodología interpretativa. Los participantes de la muestra fueron estudiantes del primer y segundo ciclo de

una universidad. A ellos, se les entrevistó para recabar datos que sirvieron para la postulación de un modelo de acompañamiento que ayudaría a los maestros para que los estudiantes logren alcanzar sus propios aprendizajes. Esta propuesta cobra aún más relevancia a la luz de que se observó que la muestra presenta deficiencia en cuanto al trabajo colaborativo entre pares.

Por otro lado, la autora Shardín (2016) en su estudio denominado: La motivación en el ámbito laboral y los desarrollos cooperativos en el desempeño que ejecuta el docente en las IEST de Lima – 2015, se propuso determinar el influjo de la motivación laboral y el trabajo cooperativo en el desempeño de un grupo de maestros. Este estudio fue descriptivo de alcance correlacional, dicho autor utilizó un diseño que no manipulaba las variables de manera causal. Además, desarrollo un instrumento con más de 100 docentes de dos reconocidos insitutos de nivel superior. Tras recabar y contrastar los datos de interés, se arribó a la conclusión hay una relación positiva entre las variables motivación laboral y trabajo cooperativo en el desempeño docente.

2.3. Bases Teóricas

2.3.1. Bases Teóricas del Aprendizaje Cooperativo

2.3.1.1. Definición del Aprendizaje Cooperativo.

Existen una serie de especialistas educativos que, desde décadas pasadas, han postulado una serie de definiciones del aprendizaje cooperativo; sin embargo, en esta investigación, seguiremos los postulados claves para conocer sobre esta forma de aprendizaje. Según Pérez y Castejón (2000), definir esta forma de aprender implica la existencia de grupos de estudiantes donde sus miembros procuran cumplir fines individuales y grupales: aprender y cooperar en el aprendizaje de todos.

Para que el aprendizaje resulte beneficioso para todos, los actores involucrados deben de asumir un rol protagónico compartido; ya que la deficiencia en uno de ellos podría poner en riesgo el alcance del objetivo común: aprender y coaprender entre pares. Por un lado, los estudiantes tienen que ser agentes activos en su propio aprendizaje (Pujolás, 1997); y, por el otro lado, los maestros deben de guiarlos en este proceso propiciando la

autonomía y responsabilidad en el cumplimiento de los roles de cada uno de ellos (Bonal y Sánchez, 2007).

El aprendizaje cooperativo se diferencia de los aprendizajes individual y competitivo, porque involucra a cada uno de los actores en el logro de sus metas individuales, sino que los compromete a garantizar que nadie se estanque en dicho proceso. Desde el punto de vista de Lobato (1998), esto permite garantizar un ambiente adecuado para que los que recién inician y los que están adelante logren aprender los temas y también desarrollen habilidades sociales formativas.

Aprender cooperativamente también ayuda a formar estudiantes capaces de valorar la diversidad entre sus pares como punto de partida para lograr objetivos semejantes o comunes al grupo (Carbonell, 2001). Por tal, este modelo también ayuda a los estudiantes a evitar el alejamiento o las distinciones subjetivas peyorativas respecto de unos con los otros; es decir, promueve el trabajo coordinado entre los estudiantes más allá de las diferencias entre ellos.

Un conjunto de estudiantes puede trabajar en grupo, pero esto no garantiza que el aprendizaje sea colaborativo. Dado que el grupo es un requisito importante, empero insuficiente: se necesita del trabajo colaborativo de sus miembros y no solo que estén agrupados (Forteza y Roselló, 2002). Por tal, el rol del docente es fundamental en este proceso cooperativo: propiciar en los estudiantes la puesta en práctica de los principios de este tipo de aprendizaje y el desarrollo de las habilidades sociales; solo así se sostendrá un aprendizaje garante de que nadie se quede atrás. Los efectos que genera este tipo de aprendizaje inciden en aspectos fundamentales desatendidos por la educación tradicional: las habilidades sociales, las emociones, el trabajo colaborativo y la consciencia crítica (Martínez, 2005).

Por tal, a modo de resumen, podemos plantear que el aprendizaje es un fenómeno social que necesita de la cooperación de los estudiantes para cada uno de ellos logren sus aprendizajes y también desarrollen habilidades sociales necesarias para moverse en los diversos contextos sociales.

2.3.1.2. Dimensiones del Aprendizaje Cooperativo.

Según García, González y Mérida (2012), el aprendizaje cooperativo no es un fenómeno plano, sino que presenta varias aristas importantes por las que se manifiesta: consciencia del trabajo grupal, organización del trabajo en grupo y el funcionamiento del trabajo en equipo.

Antes de trabajar cooperativamente, cada estudiante tiene que ser consciente del objetivo que persigue el grupo, del rol que juega y de los medios que necesita para lograrlo. Un ejercicio que ayuda en este aspecto consiste en que los estudiantes imaginen y reflexionen acerca de su rol en su aprendizaje y formación como individuos autónomos y sujetos sociales que trabajan activamente en lograr que sus compañeros también logren avances cognitivos, emocionales y sociales. Esto permitirá que los estudiantes trabajen cada paso como parte de su desempeño futuro en la sociedad: profesión y trabajo.

Para garantizar el aprendizaje mutuo no solo hace falta que cada integrante involucrado sea consciente de su rol, sino que también planifique en equipo cómo se organizará para lograrlos (García, González y Mérida, 2012). Aquí, el rol del maestro es trascendente, ya que ordenará los grupos de acuerdo a criterios que ayuden a que sus miembros afiancen su interrelación en el tiempo con cada sesión. Además, son importantes el tiempo que les dará para que cada uno de los miembros se reconozcan como parte de un equipo; las actividades que les pedirá para que entren en confianza y trabajen con una comunicación constante; y los roles que podrían asumir cada miembro de acuerdo a sus características y potencialidades. Este aspecto también está relacionado con el establecimiento de reglas o normas por parte de los discentes para regular sus propias conductas como individuos responsables e integrantes de un grupo. Ante esto, García, González y Mérida (2012) sugiere que los grupos tienen que estar direccionados por un coordinador y normas propuestas por los mismos integrantes de cada equipo; claro está que el maestro también contribuirá a negociar la vigencia de normas que regulen la conducta de todos los actores presentes en el salón.

Esta última dimensión está relacionada con el proceso de aprendizaje en sí mismo; dado que cada integrante trabajará académicamente para aprender la

unidad. Este proceso tiene que estar acompañado de un trabajo consciente donde los miembros de cada equipo idean formas eficientes para que prime el trabajo en equipo y se alcancen los aprendizajes deseados. Algo que ayuda a hacer más eficiente este proceso es que el profesor valore los aportes individuales, así como la ayuda que cada estudiante ha impartido para lograr las metas de grupo.

2.3.1.3. Características del Aprendizaje Cooperativo.

En los albores del siglo pasado, se planteó la idea del aprendizaje cooperativo en EE. UU. frente al aprendizaje competitivo y al aprendizaje individualista, pero fue recién a fines de la década del setenta que Johnson y Johnson profundizaron en las características del aprendizaje cooperativo y encontraron grandes ventajas con respecto a las demás formas de aprendizaje. En síntesis, el aprendizaje cooperativo no se restringe solo a aprender eficientemente dentro de un grupo, sino que permite desarrollar competencias y habilidades que trascienden el momento en que se ejecuta. Por ejemplo, alienta el desarrollo de destrezas sociales que permiten la integración de alumnos con alteraciones psicofísicas o etnias distintas a la de la mayoría.

Los estudios sobre este tipo de aprendizaje no se han agotado. Así, a fines del siglo pasado, Cuseo (1996) contrasta el aprendizaje tradicional que utiliza grupos de trabajo con el aprendizaje colaborativo y encuentra una diferencia sustancial entre ambos. En el primer caso, los docentes no conocen cabalmente el funcionamiento de los grupos humanos, lo que les impide aprovechar al máximo los aportes de cada individuo; mientras que, en el segundo, el docente, a partir de su conocimiento, incentiva a la colaboración igualitaria de todos los miembros del grupo.

Las diferencias entre ambos tipos de aprendizaje también son abordadas por Urbano (2004) quien alerta de las confusiones que sufren los docentes al intentar aplicar el trabajo colaborativo. Por ejemplo, señala que uno de los mayores errores en los que caen los profesores consiste en formar aleatoriamente grupos o permitir que sean los propios alumnos quienes elijan a los compañeros de su grupo. Esto, remarca, es contraproducente, pues el azar y la subjetividad no garantizan que el grupo sea sólido y permita alcanzar los objetivos de la clase. El autor también indica que no resulta eficiente formar

grupos numerosos, pues los alumnos todavía no poseen las destrezas requeridas para ello, y es el docente quien debe formarlos en el diálogo, el manejo de las discrepancias, el respeto a los acuerdos y otras habilidades de corte social. Esta formación requiere de grupos reducidos.

Por su parte, Berra (2005) señala que el trabajo cooperativo fomenta la autoconfianza y desarrolla aptitudes individuales positivas como la responsabilidad, así como habilidades sociales en cuanto a la comunicación, a la resiliencia para afrontar desafíos y a la facilidad para decidir.

Autores como Jolliffe (2007) clasifica el aprendizaje cooperativo en grupos base, informales y formales. Los grupos base se organizan para durar más de un ciclo o semestre, por lo que no serán considerados en la presente tesis, solo se tomará en cuenta la clasificación de Johnson, Johnson y Holubec (1999), que solo considera dos tipos (informales y formales). Los primeros se utilizan para que los estudiantes mantengan la concentración en clase, por lo que duran desde unos pocos minutos hasta una sola clase (Ferreira y Pedrazzi, 2007). Suelen utilizarse para comentar ejemplos, películas, explicar un concepto, en fin, para aquellas actividades que no demanden un tiempo prolongado, pero que son importantes para cerrar la sesión de clase. Los segundos están conformados por dos personas —si permanecen juntos por un periodo mínimo que servirá para realizar actividades muy puntuales— o hasta cuatro personas —si su duración es más extensa.

2.3.1.4. Participación y Labor del Docente en el Aprendizaje colaborativo.

Al margen de la cantidad de integrantes que tenga el grupo y de cuánto dure, el docente a cargo debe verificar que todos sean heterogéneos, fomenten la responsabilidad de cada individuo, la participación equitativa, la dependencia recíproca constructiva y la metacognición.

El docente debe cuidar de que cada grupo se conforme por individuos de distintos niveles académicos, contextos familiares, perspectivas del futuro, etc.; es decir, debe buscar la heterogeneidad. Sin embargo, las diferencias en el grupo no deben significar que estas las haya en cuanto a las responsabilidades, al contrario, el docente deberá encargarse —en palabras de Urbano, 2004— de que cada miembro individualmente demuestre aquello

que aprendió; en otras palabras, se debe conseguir que cada alumno se haga responsable de su propio conocimiento, pero que, a la vez, ayude a consolidar académicamente y a retroalimentar al grupo; es decir, que cada individuo, al asumir responsabilidades específicas del mismo nivel de importancia que las del resto, sea copartícipe del éxito propio y del de los demás —lo que evidencia la dependencia recíproca constructiva.

La consolidación grupal solo será posible si el docente logra sumar a la responsabilidad individual la participación igualitaria. Esta se verifica cuando se divide el trabajo en tareas complementarias de modo que cada miembro tenga las mismas opciones para participar, contribuir, escuchar y ser escuchado por turnos (Díaz-Aguado, 2005). El rol que cada miembro cumple en las tareas complementarias permite que el grupo se transforme en una unidad por la interacción interna que fomenta. Así, la interactividad es el eje central tanto de la responsabilidad individual y la dependencia recíproca constructiva como de la participación igualitaria y la interacción grupal, todo esto facilitará el aprendizaje significativo.

Por último, el docente debe lograr que todos los miembros del grupo analicen y valoren las experiencias vividas durante su aprendizaje. Esto incluye la evaluación de sus aportes y los del resto, de los problemas que se presentaron y cómo fueron abordados, los comportamientos constructivos y no constructivos que mostraron cada uno de los miembros. La evaluación, guiada por el docente, debe ser elaborada a partir del planteamiento de preguntas y la participación por turnos de cada uno. De esta manera, la dinámica colaborativa que se mantuvo durante el proceso de aprendizaje se extiende al proceso de metacognición.

Luego de haber sintetizado la participación del docente en la formación y supervisión directa de los grupos de aprendizaje, ahora es pertinente enumerar sus labores. Dado que la efectividad del trabajo colaborativo depende de las características de sus miembros, el docente debe planificar con cuidado la conformación de cada grupo (tipo de grupo, cantidad de grupos, cantidad de integrantes de cada grupo, responsabilidades a asignar, materiales con los que se trabajará, ambientación adecuada del aula, etc.). Una vez que se efectuó la planificación y creó los grupos, el docente debe

informar a todos los estudiantes lo que espera conseguir; es decir, las metas que cada alumno debe lograr tanto en el aspecto académico como en el de las habilidades sociales. Luego, la comunicación con los estudiantes debe centrarse en la explicación de cuáles serán los lineamientos de las tareas específicas (cada objetivo particular, los principios rectores de cada actividad, las estrategias sugeridas para lograr los objetivos, los conceptos que serán la base del trabajo a realizar y qué conducta se espera de cada miembro). Cabe resaltar que la comunicación con los estudiantes no debe culminar en esta etapa, sino que debe continuar permanentemente.

Una vez que los alumnos conocen qué deben hacer y qué se espera de ellos, el docente debe activar los grupos de manera que siempre la cooperación permanezca en todo momento. Por este motivo, la siguiente función consiste en controlar el desempeño de los grupos y evaluar si se requiere su intervención. Finalmente, el docente debe evaluar —solo o con la participación de los alumnos— el aprendizaje colectivo y grupal.

2.3.1.5. Ventajas del Aprendizaje Cooperativo.

Aunque el cumplimiento de las metas académicas y el desempeño social fueron variables monitoreadas por investigadores durante todo el siglo pasado para contrastar el impacto del aprendizaje cooperativo con el individual y el basado en la competencia con los pares, fue en los treinta últimos años de ese siglo que los estudios se volvieron más frecuentes, extensos y rigurosos, y se centraron casi exclusivamente en el aprendizaje cooperativo —tal como lo ilustra la prestigiosa investigación realizada en 1999 por Johnson, Johnson y Holubec—, debido a que en la primera mitad de la centuria fue este tipo de aprendizaje el que arrojó los resultados más prometedores.

Las investigaciones —muchas de ellas de tipo cuasiexperimental— se aplicaron en sujetos de ambos sexos incluidos en diversos grupos etarios, sociales y culturales, cuyos desempeños se midieron en cada asignatura y nivel académico. Las conclusiones a las que se arribó fueron contundentes respecto a otros modelos de aprendizaje, pues el aprendizaje cooperativo no solo es efectivo, sino que lo es en mayor medida que los demás. En resumidas cuentas, en el ámbito cognitivo se encontró una elevación de la calidad de aprendizaje; en el ámbito personal-emocional, se encontró mejores

respuestas psicológicas (resiliencia, empatía, disfrute del aprendizaje, autoestima, etc.); en el ámbito interpersonal, se encontró mejores respuestas en solidaridad, adaptabilidad, etc.). Por todo ello, el aprendizaje cooperativo tiene la virtud de poder aplicarse holísticamente en todas las instancias educativas.

A continuación, se detalla los resultados más resaltantes de las investigaciones sobre el aprendizaje colaborativo. Todos ellos perfilan a este tipo de aprendizaje como superior a los planteados hasta la fecha.

Ámbito psicológico

En este ámbito se considera toda ventaja que atañe al desarrollo emocional de los estudiantes. Se ha dividido en dos subámbitos: el personal y el interpersonal.

Ámbito psicológico personal

Incremento de la autoestima. Debido a que se incrementaron las destrezas comunicativas, los estudiantes se inclinaron a participar activamente, manifestar sus opiniones ante sus compañeros y el docente, y a defender sus posturas —o modificarlas— con el debido respeto a los demás, lo que evidenció el incremento de la autoconfianza (Urbano, 2004).

Incremento de la motivación. La motivación intrínseca —aquella que considera el deseo de aprender como el motor que acciona el proceso del aprendizaje— superó con creces a la motivación extrínseca —que consiste en la evitación del castigo o la espera de una recompensa externa— puesto que el circuito de castigo-recompensa no se aplica en esta modalidad de aprendizaje, sino que se fomenta el alcance de las propias metas (Urbano, 2004).

Incremento de la satisfacción. Según las encuestas, los estudiantes se sintieron más satisfechos con el proceso de aprendizaje y sus resultados. También se encontró que los estudiantes tendían a elegir los mismos cursos optativos que sus compañeros con los el grado de satisfacción se intensificaba cuando estudiaban asignaturas con los que habían desarrollado lazos, lo que aumentaba el grado de satisfacción del proceso de aprendizaje y de sus resultados (Pulido y Olivera, 1996).

Reducción de la ansiedad. El vínculo formado entre los estudiantes les facilitó relajarse y cumplir sus objetivos con seguridad y tranquilidad (Urbano, 2004).

Ámbito psicológico interpersonal

Interacciones saludables. Se ha demostrado que los estudiantes con timidez reciben el apoyo de sus compañeros para expresarse durante las clases. En el transcurso de los ciclos, se comprobó que la interacción social de dichos alumnos mejora significativamente. Por su parte, los estudiantes sin timidez también afianzan su participación en el grupo (Urbano, 2004).

Relaciones de cooperación. Los estudiantes vínculos emocionales gracias a los cuales se brindan soporte psicológico y académico. Esto potencia las capacidades de cada uno y permite un mejor desempeño académico (Ferreiro, 2005).

Adaptabilidad e inclusión. Los estudiantes aprenden a tratar con personas de distintas culturas y maneras de pensar, de manera que aceptan la diferencia y se adaptan a su entorno con mayor facilidad. Asimismo, aprenden a reconocer sus errores y modificar sus acciones por el bienestar del grupo (Pulido y Olivera, 1996).

Ámbito cognitivo

Las ventajas del ámbito cognitivo se han dividido en personal-sincrónico (que se verifica individualmente en cada estudiante durante el momento específico del aprendizaje de un tema o asignatura) y el interpersonal-diacrónico (que se verifica en la interacción grupal durante el tiempo que dura el ciclo académico). Cabe resaltar que las ventajas del ámbito cognitivo diacrónico se manifiestan también en el sincrónico, pero se pule y perfeccionan con el tiempo y que, una vez consolidadas, son fácilmente aplicables fuera del ámbito cognitivo-académico.

Ámbito cognitivo personal sincrónico

Independencia y autodirección. En cada sesión de aprendizaje, se fomenta que cada estudiante se haga cargo de su aprendizaje y asuma responsabilidades dentro del grupo; es decir, que cada alumno aprenda de forma autónoma. Si bien es cierto que ventaja fue singularmente importante

en el entorno de fines del siglo pasado, sobre todo lo es ahora, ya que los estudiantes viven en una sociedad globalizada con acceso directo a la información a través de la red (Pulido y Olivera, 1996).

Participación activa. En cada sesión, la autonomía y la automotivación permiten que los estudiantes se mantengan interesados durante todo el proceso de aprendizaje. De esta manera queda superado el límite máximo de los 20 —o incluso 15— minutos que, en una enseñanza expositiva, prestaban atención los estudiantes. A esto se debe añadir que la participación activa se vuelve general, pues ya no se restringe a un número constante y reducido de estudiantes, que es lo usual en otros tipos de aprendizaje (Pulido y Olivera, 1996).

Ámbito cognitivo interpersonal diacrónico

Capitalización del aprendizaje. Dado que el aprendizaje se desarrolla con la cooperación de todos, los estudiantes intercambian roles según sus capacidades, de modo que en ocasiones unos explicarán a los demás y también requerirán la explicación de los otros. Este intercambio de roles no solo es beneficioso porque permite que todos interactúen de diversas formas, sino que se ha demostrado que quienes explican consolidan su aprendizaje (Pulido y Olivera, 1996). Esta ventaja se torna más importante porque genera que los estudiantes busquen reunirse fuera de las aulas para continuar su aprendizaje. Por tanto, además de desarrollar el ámbito cognitivo, el aprendizaje cooperativo incide en el ámbito social (Jonassen, Peck y Wilson, 1999).

Estructuración horizontal. Los estudiantes se adaptan a una organización en la que cada uno es autónomo y responsable de su aprendizaje y, a la vez, coopera en el aprendizaje de los demás a partir de sus aptitudes y el desarrollo de su potencial; en otras palabras, no hay una persona que imponga sus ideas o sus métodos ni que restrinja su desempeño y creatividad (Ferreiro, 2005).

Desarrollo cognitivo holístico. La participación activa fomenta la comunicación constante, que a su vez facilita el perfeccionamiento de potencialidades y aptitudes tanto cognitivas como creativas. Todo ello permitirá que los

estudiantes activen ambos hemisferios cerebrales para mejorar su desempeño (Ferreiro, 2005).

Logro de los objetivos. Los estudiantes consiguen trabajar en un ámbito inclusivo (compañeros de diversas culturas, costumbres y opiniones) y se enriquecen con la heterogeneidad, así también, son capaces de desempeñar distintos roles durante el ciclo y asumen responsabilidades en las diversas actividades de las clases. Todo lo anterior, les permite alcanzar las metas de aprendizaje fijadas por los docentes (Pulido y Olivera, 1996).

Alta cualificación. Al no estudiar de manera impersonal e individualista ni centrarse en competir con sus compañeros, los estudiantes alcanzan sus objetivos académicos con resultados que sobresalen respecto a otros tipos de aprendizaje (Pulido y Olivera, 1996).

Baja deserción escolar. El fracaso al que se enfrentan los estudiantes con otros tipos de aprendizaje es prácticamente nulo en el aprendizaje colaborativo, por ello, ellos tienden a persistir en sus esfuerzos y se sienten involucrados con sus demás compañeros (Pulido y Olivera, 1996).

Ámbito social

Las dinámicas propias del aprendizaje colaborativo son eficaces también a largo plazo, pues los estudiantes incorporan a su vida los comportamientos que desarrollaron en clase. Por tal motivo, este tipo de aprendizaje los prepara para desenvolverse adecuadamente en la sociedad; es decir, los prepara para ejercer la ciudadanía.

Razonamiento crítico. Los estudiantes pueden escuchar opiniones diversas y hasta opuestas a las propias, pero también son capaces de reflexionar sobre ellas y analizarlas desde una perspectiva objetiva y crítica. Además, proponen alternativas y soluciones novedosas y salomónicas (Pulido y Olivera, 1996).

Competencia oral. Los estudiantes disminuyen la resistencia para comunicarse oralmente con los demás gracias al constante trabajo en equipo y al soporte emocional de sus compañeros (Pulido y Olivera, 1996).

Competencia escritural. Durante las clases, los estudiantes constantemente deben redactar para comunicar a sus compañeros sus investigaciones,

descubrimientos, opiniones, críticas y aportes, de manera que — paulatinamente y con el apoyo de sus compañeros— sus capacidades para escribir mejoran sustancialmente (Pulido y Olivera, 1996).

Capacidad de liderazgo. El constante trabajo en equipo, la autonomía, la responsabilidad y la cooperación fomentan el desarrollo de líderes, incluso entre los más tímidos (Pulido y Olivera, 1996).

Inserción laboral. Los estudiantes se desenvuelven de manera interdependiente y autónoma, así mismo, son capaces de autorregularse con miras a concretar un objetivo, por lo que estas competencias son altamente provechosas en el ámbito laboral que integrarán en el futuro (Pulido y Olivera, 1996).

Construcción de ciudadanía. La ciudadanía no se obtiene por la pertenencia a un país, sino que implica una serie de comportamientos dirigidos al bienestar colectivo. Justamente eso es lo que se consigue en las labores realizadas durante el aprendizaje colaborativo; en consecuencia, los estudiantes se preparan para ejercer su ciudadanía en el futuro.

2.3.1.6. Aprendizaje Cooperativo en Asignaturas de Ciencias Sociales.

El aprendizaje cooperativo también debe considerarse en las asignaturas de ciencias sociales, pero sin que esto implique la aplicación ciega y calcada de los métodos utilizados en otras asignaturas; es decir, debe emplearse adecuadamente las técnicas del aprendizaje colaborativo (Slavin, 1999). El contenido curricular de cada asignatura requiere cierta adaptación a su estructura conceptual y simbólica (González, 2002); sin embargo, son pocas los estudios que se centran y basan en distintas teorías del aprendizaje y trabajo en cooperación que se aplican a asignaturas vinculadas con las ciencias sociales.

La enseñanza tradicional plantea el aprendizaje de estas asignaturas desde diversas perspectivas (Carretero, Pozo y Asensio, 1997), entre ellas, la aún vigente asimilación a partir de la escucha de datos y su memorización; sin embargo, tanto la Historia como la Geografía —en cuanto factor determinante de la realidad de culturas, sociedades y eventos históricos— tratan sobre el

conocimiento y el análisis del desarrollo social de la humanidad, requisitos básicos para estudiar la realidad actual, para el soporte de las demás asignaturas y para la formación de ciudadanos integrados en la comunidad y constructores de una sociedad mejor y acorde con la democracia (Alegría, Muñiz Y Wilhelm, 2009).

Por ello, es necesario que el aprendizaje de las Ciencias Sociales se encuentre libre de imposiciones ideológicas dogmáticas o de la simple acumulación inerte de datos, pero también se requiere la superación de los modelos antiguos de aprendizaje en pro de uno que busque la aplicación práctica de los conocimientos en la vida cotidiana (Hernández, 2010) y la haga palpable para los alumnos (Benejam, 1997). Una respuesta al aprendizaje tradicional fue el enfoque constructivista, centrado únicamente en los procesos mentales e individuales de cada alumno. Por su parte, el modelo del aprendizaje cooperativo arriba como una excelente alternativa tanto del aprendizaje tradicional como del constructivista, pues supera el memorismo, la competencia entre pares y la imposición así como el solipsismo de aprendizaje individual gracias a la constante reflexión individual, la responsabilidad por las tareas encomendadas, el trabajo colaborativo y la adaptabilidad (Monereo, 2007).

En resumidas cuentas, el aprendizaje cooperativo enfocado a las Ciencias Sociales debe valorar a los alumnos tanto en su dimensión individual como en la cultural, promover los valores de la democracia y de la ciudadanía, alentar la participación activa de los estudiantes, comprometer a los estudiantes en su contexto escolar y social, desanimar los ánimos dogmáticos e impositivos en pro del pensamiento crítico, impulsar el análisis de la realidad nacional y mundial con el auxilio de los conocimientos obtenidos en clases e inspirar el planteamiento de soluciones y alternativas para afrontar las diversas caras del conflicto social.

El aprendizaje cooperativo en todas las asignaturas, pero sobre todo en las de Ciencias Sociales, necesita enfocarse en el desarrollo de competencias ciudadanas para que los estudiantes puedan insertarse adecuadamente en la sociedad; en otras palabras, es necesario desterrar la idea de que el objetivo

de la enseñanza escolar reside en la simple asimilación de datos (Pérez, 1996).

2.4. Bases Teóricas de Interacción Social

2.4.1. Definición de Interacción Social

A continuación, desde la óptica de diversos autores, se busca definir el concepto de interacción social. De acuerdo con Vygostky (1978), la interacción social se entiende como el entorno en el que el individuo llega a habituarse con los instrumentos de índole intelectual de la sociedad. Asimismo, Vygostky señala que la interacción social cumple un papel predominante en el desarrollo, puesto que las características de los procesos sociales no se conciben como una mera transmisión de lo externo a lo interno; por el contrario, conllevan un cambio activo que transforma lo que se aprende en la interacción en algo que es nuevo en términos cualitativos.

Otra definición de interacción es la de Marín (2014), quien indica que se trata de un proceso de relaciones interpersonales, donde los agentes llevan a cabo una interpretación de los distintos actos que tienen lugar en la comunicación (y, con ello, sus significados), además de que relacionan reglas de carácter normativo a toda circunstancia. Por ello, como señala Marín, cualquier interacción social tiene como cimiento el proceso comunicativo.

De acuerdo con Rizo (2006), se entiende por interacción social el proceso que ha posibilitado la formación de lo que se conoce como sociedad. La autora enfatiza en que este proceso es la base de la organización de la sociedad; en consecuencia, constituye un requerimiento necesario para establecer vínculos con los otros miembros del entorno.

Para O'Sullivan et al. (1997), se puede entender como un proceso que tiene lugar en contextos sociales, en el que se intercambia y negocia el sentido entre un mínimo de dos individuos. Los autores también señalan que, de acuerdo con otra definición, en la interacción social, se enfatiza en el acto comunicativo, así como en la reciprocidad entre aquellos que se valen del sistema de códigos y normas.

De acuerdo con Ramírez (2002), la interacción social es aquello que tiene lugar en cualquier tipo de concurrencia, dado que toda reunión entre individuos se desarrolla en un contexto donde se aporta una serie de códigos y reglas que posibilitan y regulan el acto comunicativo.

Sobre la base de las definiciones precedentes, se puede arribar a un consenso de lo que se entiende por interacción social. Se trata de un proceso en el que un individuo se relaciona deliberadamente con los de su entorno —para que se pueda hablar de interacción social, se requiere un mínimo de dos participantes—. En esta interrelación, el sujeto intercambia pensamientos e ideas, además de que se evidencia cómo las personas del medio influyen en el individuo y viceversa.

Cabe señalar que la interacción entre los miembros de una sociedad o comunidad resulta posible debido al denominado acto comunicativo, es decir, el proceso de transmisión de mensajes que tratan sobre la realidad del entorno circundante, cuyo elemento más social, por decirlo de alguna manera, lo constituye el código, o sea, el sistema de signos que posibilitan darle forma al mensaje; por ejemplo, el código que utilizan las personas para intercambiar ideas o conceptos es su lengua o idioma, ya sea oralmente mediante la palabra hablada o gráficamente a través de la escritura. Además, si se habla del código, resulta indispensable relacionar dicha noción con otros dos conceptos: la codificación y la decodificación. Por una parte, la codificación es un proceso mental que le permite al individuo asociar aquellas ideas que busca expresar o manifestar con signos lingüísticos o palabras. Por otra parte, la decodificación —que también es un proceso que opera a nivel mental como la codificación— se trata de la interpretación o extracción de los significados o ideas que subyacen a los signos lingüísticos. No debe olvidarse que la interacción entre individuos se suscita bajo una determinada circunstancia, que hace referencia al lugar y momento en el que estos coinciden al momento de intercambiar mensajes.

A modo de síntesis, la interacción social, que conlleva una mutua transmisión de mensajes entre los miembros de una sociedad, es de vital relevancia, debido a que, si no existiese esta, la supervivencia humana no estaría exenta de peligro; además, debe indicarse que estas relaciones sociales que se establecen durante la interacción, que dan cuenta de las actitudes de los sujetos involucrados y de sus modos de actuar o razonar, se rigen bajo determinadas normas de convivencia.

2.4.2. Dimensiones de la Interacción Social

Siguiendo a Caballo, Salazar y Hofmann (2019), existen cinco dimensiones en torno a la interacción social. Estas son las siguientes:

Interacción con desconocidos

Se trata de una dimensión en la que se brinda información acerca del comienzo, sostenimiento y finalización de conversaciones con el fin de poder interactuar con individuos con los que no se tiene ningún lazo de familiaridad. Se erige como una habilidad esencial, pues esta permite el abordaje de miedos que se vinculan con el hecho de parecer fastidioso, lerdo, poco o nada interesante, entre otros aspectos que hagan que el resto se forme una idea negativa sobre uno.

Quedar en evidencia/hacer el ridículo

Esta dimensión comprende situaciones que suscitan temor en individuos cuya ansiedad social es alta. Por ejemplo, una de estas situaciones es el miedo a ser evaluados negativamente por el resto, por lo que se busca congeniar o caer bien a los demás. El temor a la desaprobación social, ya sea por hacer el ridículo, estar expuesto a humillaciones o sufrir vergüenza, constituye un importante óbice al momento de interactuar con gente desconocida o cuando se debe llevar a cabo actividades sumamente demandantes para uno mismo.

Expresión de molestía

Dicho factor es importante ya que tiene lugar en el plano de la asertividad, se enfoca en los tipos de conducta (por ejemplo, el manifestar sentimientos negativos, el pedir que el otro modifique su conducta y realizar/denegar peticiones). Esta dimensión se vincula con la denominada ansiedad social; por ende, se trabaja en aspectos muy puntuales, como el enojo, el miedo a ser desaprobado o rechazado por el resto, las ideas negativas que creemos que los demás se forman acerca de uno.

Hablar en público/interacción con persona de autoridad

Los miedos de quienes padecen ansiedad social se vinculan con diversos hechos, como sentirse no capaces o nerviosos, cometer errores, desempeñar

actividades que el resto pueda considerar irrelevantes, proyectar una imagen no deseada ante el resto y estar desencantado con uno mismo.

Interacción con el sexo opuesto

Esta dimensión, que puede concebirse, de modo general, como una relación recíproca con individuos que son de mi agrado, se caracteriza por compartir con la precedente las destrezas de empezar, mantener y finalizar vínculos con quienes nos cautivan; se define, asimismo, por compartir los miedos de estar nervioso, de parecer poco hábil o de ser poco encantador o atrayente para los demás.

2.4.3. Importancia de la Interacción Social

La interacción social posibilita una convivencia fraterna entre los miembros de una sociedad debido a un conjunto de normas que estos aceptan y reconocen; además, dicha interacción puede concebirse como un aspecto fundamental para prevenir problemas de comportamiento. Pongo por caso la estructura educativa, sistema en el que una inadecuada conducta de los estudiantes, como bien indica López (2010), conduce a otros óbices, que pueden ser las dificultades durante el proceso de aprendizaje y los problemas delictivos en la etapa infantil que se arrastran hacia etapas posteriores, como la adolescencia.

La conducta social se va desarrollando sobre la base de las interacciones entre los miembros de una sociedad, donde el comportamiento de unos es observado por los otros, y aquello que se observa conduce al aprendizaje; esto se conoce como aprendizaje social o vicario. El comportamiento socialmente competente a lo largo de la etapa infantil constituye un precedente en el desenvolvimiento interpersonal de cada sujeto. A modo de ilustración, cuando un alumno carece de la destreza para jugar, le resultará más difícil interrelacionarse con otros. La falta de esta y otras destrezas sociales puede desencadenar que el sujeto se aísle socialmente; además, otros factores son relevantes para que la competencia social se desarrolle idóneamente, como la autoestima y los vínculos afectivos.

El adolescente y sus interacciones. A lo largo de su vida, un individuo siempre interactúa con otros; en consecuencia, su comportamiento, que comprende valores y creencias, es de un modo determinado. La interrelación, sin dejar de

considerar el factor de la biología, resulta muy relevante, como señalan Castellanos y Villamil (2005).

A fin de poder insertarse en el entorno social que lo rodea, durante la adolescencia, el individuo inicia un proceso de formación de su identidad, donde va desarrollando sus estructuras cognoscitivas, como señala Weissman (2007). El desarrollo que permite que el sujeto se enriquezca a nivel personal, así como a nivel social, es posible por la interacción entre las directrices de los individuos, los aprendizajes psicosociales y los pros y contra del medio circundante (véase Krauskopf, 2004). El adolescente, en el proceso de construcción de su identidad, empieza a creer en sí mismo (Palacio de Muñoz, 2008), y esto se debe a que existe una mayor interrelación en diversos espacios, como la universidad y el entorno laboral, donde el individuo logra desarrollar aquellas destrezas que afiancen su éxito en la sociedad. Lo anterior constituye lo que Lazarus, como se cita en Riesco (2005), denominada asertividad, es decir, el poder decir no, el realizar peticiones, el comenzar, mantener y poner fin a diálogos y el manifestar las emociones no solo positivas, sino también las negativas. De acuerdo con Garaigordobil (2001), las interrelaciones adecuadas resultan indispensables para el éxito a nivel social, sobre todo en la adolescencia, etapa en la que se suscitan cambios sumamente importantes que permite el establecimiento y mantenimiento de la competencia social. Frente a tal aseveración, resulta idóneo iniciar con la identificación de los rasgos de las relaciones que el adolescente establece en los distintos espacios en los que interactúa, en los que va desempeñando un rol con la finalidad de moldear su forma de ser. En tales espacios, se pueden identificar, de acuerdo con Funes (2005), los factores de extracción social (el capital cultural y la realidad económica), clima (la motivación y restricción de los mayores que se hallan cerca a uno) y dinámica entre los actores (espacio y tiempo), los cuales cuando se combinan instituyen los escenarios de interrelación social.

Interacción con los pares

Krauskopf (2004) señala que los individuos en la adolescencia buscan examinar potenciales fuentes de reconocimiento social, emocional y sensorial; además, indica que los adolescentes resignifican sus relaciones (por ejemplo,

empiezan a desprenderse un poco de la familia) y, con ello, inician a formar roles y clarificar sus proyecciones sobre su vida en situaciones concretas. Las interrelaciones con los demás empiezan en grupos reducidos que tienen como propósito divertirse; posteriormente estos grupos, que se convierten en mixtos (hombres y mujeres) y reciben diversas denominaciones, como asociaciones, fraternidades, etc., continúan con su papel fundamental, esto es, coadyuvar a la socialización a través del acto comunicativo, medio que posibilita que el adolescente asimile conocimientos, que constituyen el cimiento de una triunfante vida en sociedad (Palacio de Muñoz, 2008). Para los adolescentes, el compartir vivencias gratas y desafortunadas con sus amistades es sumamente relevante. Del mismo modo, los jóvenes consideran muy importante el espacio social de ocio, de acuerdo con Imaz (2005), puesto que en este se suscitan otras formas de interrelación. Los adolescentes se caracterizan por involucrarse en grupos —o por ese instinto de andar en *manada*, siguiendo a Vargas, Castellanos y Villamil (2005)—, debido a que se identifican y congenian con sus contemporáneos, por lo que aceptan sus sugerencias y buscan constantemente ser aprobados. El adolescente, pese a que no está exento del fuerte influjo de su entorno juvenil, posee la capacidad de optar por el grupo al que quiere pertenecer sobre la base de sus intereses. De acuerdo con Ungar (2000), como se cita en Vargas, Castellanos y Villamil (2005), el entorno de jóvenes que rodea al adolescente es relevante en su formación identitaria. Dicho proceso se traduce en tres fases: en la primera de estas, el grupo de semejantes del adolescente lo ayuda en el reforzamiento de su autodefinición; en la segunda etapa, el adolescente adopta una actitud camaleónica, es decir, busca adecuarse al grupo juvenil; en la etapa final, con base en su competitividad y control, construye su autodefinición, que su entorno (familia, amigos y el resto de su comunidad) admitirá. Por lo expuesto, se puede aseverar que el grupo de semejantes resulta indispensable para favorecer su desarrollo cognoscitivo, así como el emocional, pues, como señala Ungar, quienes se hallan en la adolescencia y poseen un elevado grado de identificación con el grupo de semejantes tienden a solicitar apoyo a otros miembros de su comunidad (como sus amistades, sus familiares y otros individuos mayores de edad) y a aceptar su ayuda; además, los adolescentes hablan acerca de sus dificultades y parecen ser más capaces al momento de

solucionar estas. Con base en lo anterior, Shapiro y Hertzig (2006) señalan que, en dichos grupos, se lleva a cabo el aprendizaje de dos fundamentales principios: el compromiso y la autodeterminación.

Con respecto del adolescente, el influjo que recibe de otros jóvenes, según Ayestarán (1987), no se contrapone precisamente con el influjo ejercido por los miembros de su familia. Suele suceder que, en gran parte de los casos, sus contemporáneos complementan aquellos valores que el adolescente ha adquirido en el seno familiar, sobre todo si su origen y el de los otros adolescentes son semejantes. Ayestarán, además, da cuenta de los siguientes grupos de pares del adolescente: los que tiene como propósito divertirse, aquellos que se caracterizan por su reflexión, quienes se direccionan hacia un trabajo productivo y los individuos que se orientan hacia lo antisocial. Si estos grupos ayudan a que el adolescente se encuentre estable emocionalmente (lo que conllevaría que este tuviese una elevada autoestima y se integrase en la sociedad), se consideran positivos, puesto que facilitarían diversos aprendizajes (por ejemplo, la adopción de nuevos comportamientos a partir del seguimiento a otros individuos, la empatía y la capacidad para poder decidir). En síntesis, estos grupos desempeñarían roles que compensan y brindan resguardo al adolescente.

Interacciones con superiores

Krauskopf (2004) asevera que los vínculos entre generaciones constituyen una base para que el adolescente fortalezca su identidad, además de los procesos de diferenciación e independización. Asimismo, enfatiza en que, desde una perspectiva de la familia, resulta indispensable que se forje un sólido vínculo afectivo y que se replanteen los vínculos generacionales en tanto los hijos se van adentrando a la vida adolescente a fin de que puedan afrontar las vicisitudes que se susciten en los diversos entornos de los que forme parte. Cuando existe escucha recíproca y consideración, entonces se favorece el desarrollo de la interlocución constructiva y la negociación con las personas mayores, habilidades indispensables para integrarse a la vida en sociedad. De acuerdo con Funes (2005), en el seno de la familia, los padres tienen la capacidad de comprender lo que sucede con sus descendientes y, a partir de ello, ofrecerles la seguridad que requieren. Las confianzas que los

familiares adultos brindan son esenciales y estas se asientan en los vínculos que establecen con los adolescentes, quienes reciben el influjo de los primeros, como señala Funes (2005). Además, los adolescentes también interactúan con otros adultos fuera del seno familiar, como los profesores, con quienes pueden forjar vínculos positivos (si este fuese el caso, los adolescentes interiorizarían aspectos favorables para la vida) o negativos (en este escenario, los adolescentes no se verían beneficiados). En el marco de estas interrelaciones, se pueden dar cuenta de diversos puntos de suma importancia, como las perspectivas y los valores del individuo, ligadas a la adolescencia, etapa en la que los adolescentes se vinculan con entornos adultos (por ejemplo, la universidad) que, en gran medida, orientan sus modos de interactuar o actuar.

En el contexto del entorno laboral, el adolescente muestra una participación añadida de acción e interacciones respecto de los adultos, la cual interviene positivamente en la formación de su subjetividad (Mitjans, 2001). Los factores intervinientes se relacionan con las obligaciones del trabajo, las asunciones que generan los adolescentes para los adultos y, por supuesto, las diversas interrelaciones en el referido entorno. De acuerdo con Macías et al. (2008), los adolescentes que laboran son responsables de funciones como el adulto y, en tal sentido, asumen un nuevo papel no solo dentro del ambiente familiar, sino también respecto del de índole estudiantil. Asimismo, el ingreso a la actividad laboral trae como consecuencia un mejor clima entre los adolescentes y sus padres, puesto que se aprecia mejor el esfuerzo de estos, según señalan Arias et al. (2008). Se puede señalar entonces que, con el trabajo, el adolescente experimenta otros contextos ajenos a sus interacciones del día a día, y percibe otros entornos en el que interactúa también de otros modos.

De acuerdo con Arias et al. (2008), producto de las obligaciones asumidas entre los adolescentes y los demás adultos involucrados en el entorno laboral, se genera una notoria formación de habilidades sociales entre los primeros. En opinión de los mismos jóvenes, la actividad laboral les permite formar algunos aspectos, tales como el respeto hacia las autoridades, así como hacia el reglamento establecido (normas). Asimismo, se generan habilidades

blandas, como el liderazgo. En esta línea, los adolescentes están en la capacidad de una mejor argumentación y, por tanto, de una mejor persuasión, según la perspectiva de los docentes. Se puede concluir que la interrelación entre el adolescente y el adulto en posición de autoridad depende en gran medida de la actitud que adopte este último (Grosser, 2003). En el contexto de esta interrelación, si la autoridad respeta al adolescente, se generará un ambiente adecuado y propicio para el joven. A esto, Funes (2005) lo denominaría una intervención positiva y activa. Con ello, la educación y la enseñanza al adolescente mejoran gracias justamente a este clima e intimidad armoniosa con él.

2.5. Glosario de Términos

En esta sección, se dilucidan algunos conceptos que resultan indispensables para alcanzar los objetivos trazados en este estudio. Estos son los siguientes:

Buen trato: desde una perspectiva moralista, este concepto se relaciona con la clase de trato concebida como acertada o ética. La existencia de un buen trato, que es digno de reconocimiento, conlleva la presencia de otro tipo de trato que es merecedor de reproche o desaprobación: el denominado maltrato.

Trato inadecuado: esto se evidencia cuando no se respetan los modos de interrelación que son vistos como adecuados dentro de una sociedad. Por ejemplo, dentro del ámbito educativo, el propósito de un alumno no es fastidiar ni a sus compañeros ni a sus docentes, pero si llega a tratar inadecuadamente con su entorno, este estará actuando sobre la base de sus aprendizajes. Así, se evidencian las desigualdades existentes entre las reglas y valoraciones del medio donde el estudiante ha socializado primariamente y las del entorno educativo (Sotomayor, Bermudez, Pérez y Méndez, 2014).

Conductas de trato inadecuado: son aquellos modos de actuar que se caracterizan por su indiferencia antes las relaciones en sociedad consideradas plausibles. Debe señalarse que la inserción de los alumnos en una determinada comunidad es posible por medio de la socialización. Al respecto, Calvo (2003) da cuenta de dos estadios continuos: por un lado, la socialización primaria, en la que se adquieren la lengua y los iniciales patrones sociales con un elevado componente emocional, y, por otro lado, la

socialización secundaria, en la que el individuo interioriza las normas o reglas del entorno circundante (Sotomayor, Bermudez, Pérez y Méndez, 2014).

Maltrato: se habla de maltrato cuando un individuo atenta contra la integridad física y psicológica de otro. Se pueden identificar dos principales tipos de maltrato, que son los siguientes:

El primero de ellos que se procede a mencionar es el maltrato físico, que se suscita cuando un individuo sufre agresiones físicas (por ejemplo, los golpes propinados con las manos o con algún objeto contundente) por parte de un agente, perjuicios que, en situaciones más extremas, pueden ocasionar la muerte de la víctima de violencia física. El segundo tipo de maltrato es el denominado psicológico, que, a diferencia del maltrato físico, tiene su génesis en la desestabilización del equilibrio emocional del individuo. Un caso que constituye una forma de maltrato psicológico es la humillación o descalificación de una persona ante sus semejantes.

A modo de comentario, se puede mencionar que el maltrato no solo afecta a aquellos sobre los que se ejerce uno de los dos tipos de violencia mencionados líneas arriba (física o psicológica), sino que también afecta a quienes conviven o forjan vínculos muy íntimos con las víctimas. A partir de esto, se puede establecer una distinción entre una violencia directa, que comprende un conjunto de actos que dañan íntegramente al sujeto, y una violencia indirecta, situación en la que aquellos que son cercanos al agredido también sufren por lo que pasa la víctima.

Trato agresivo: este tipo de trato lo constituyen todas aquellas acciones que pueden ocasionar perjuicios al resto de personas (por ejemplo, el maltratar físicamente a quienes nos rodean a través de golpes y empujones). Estas acciones, que constituyen un inadecuado modo de proceder, no hacen más que exhibir la disconformidad del individuo con su entorno y poner al descubierto aquellas emociones que no ha sabido canalizar en el transcurso de su vida; en consecuencia, como señala Martínez (2009), solo sabe recurrir a la violencia.

Agente de cambio: antes de definir qué es el agente de cambio, en primer lugar, se debe entender qué es la agencia. Con este término se hace

referencia a la capacidad que posee una persona para identificar sus necesidades, establecerlas como propósitos y actuar para alcanzar estos. Con base en esta sucinta dilucidación, en el ámbito de la sociedad, el agente de cambio, como bien señala Montoya, Zapata y Cardona (2002), puede ser definido como el individuo que coadyuva a sus semejantes a que empleen sus potencialidades eficazmente a fin de propiciar cambios en el entorno del que forman parte.

Bienestar social: se define como la satisfacción de las necesidades básicas por parte de un grupo humano (por ejemplo, una familia, una sociedad o una nación). Si esto se llegase a dar en un entorno específico, se evidenciaría no solo un óptimo desarrollo a nivel socioeconómico, sino también una adecuada elaboración de lineamientos o directrices cuyos propósitos sean alcanzar escalas de vida de calidad de las personas y desarrollar las capacidades de estas en un apto entorno de convivencia (véase Heinz, 2001).

Sobre la base de lo expresado en la cita de Heinz, se desprende que la obtención del bienestar social constituye un cimiento fundamental para los individuos, debido a que les permite a estos desarrollarse a nivel personal. Durante este proceso de desarrollo, lograrán adquirir y utilizar aquellas herramientas con las que puedan hacer frente a los distintos obstáculos o vicisitudes de la vida con el propósito de concretar los objetivos que se han trazado.

Comportamiento social: se concibe como un modo en el que una persona es o actúa antes distintas situaciones. Además, Heinz (2001), señala que, en las interrelaciones sociales de la persona, subyace un conjunto de valores, formas de pensamiento y reglas.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1. Operacionalización de las Variables

3.1.1. Definición Conceptual de Aprendizaje Cooperativo

Los autores Cabrera, Colbeck y Terenzini, (2001) indican que consiste en los procesos cooperativos que se basa en planificar de manera minuciosa y concisa los procedimientos de intervenir en las condiciones adecuadas para que el alumno obtenga un aprendizaje de manera colectiva de forma eficiente. (p.327).

3.1.2. Definición Conceptual de Interacción Social

Ramírez (2002) la interacción social es el comportamiento social que se desarrolla en todos los ámbitos y contextos en los jóvenes, dado que toda interacción se brinda situaciones sociales que marcan diversos mecanismos de códigos para generar una adecuada comunicación entre diversos individuos.

Tabla 1

Operacionalización de la primera variable

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Nivel
Generalidades	Concepción del trabajo en grupo.	1,2,3,4,5.		
Sobre el trabajo en grupo	Utilidad del trabajo en grupo para su formación.	6,7,8,9,10,11.		
Organización	Planificación del trabajo de los grupos por parte del profesorado.	12,13,14,15		Malo
Del trabajo en grupo	Criterios para organizar los grupos.	16,17,18,19,20,21,22,23.	Se utilizó la Escala Ordinal	Regular
	Normas de los grupos.	24,25,26,27,28,29,30,31,32.	.	Bueno
Funcionamiento	Funcionamiento interno de los grupos.	33,34,35,36,37,38,39.		
De los grupos de trabajo	Eficacia del trabajo grupal:	40,41,42,43,44,45,46,47,48,49		

Fuente. Elaborada por el autor

Tabla 2
Operacionalización de: *identidad social*

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Nivel
Interacción con desconocidos	✓ Iniciación de la conversación en la interacción con personas desconocidas	1,22,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,		
	✓ Mantener conversaciones en la interacción con personas desconocidas	20,21,22		
	✓ Finalizar una conversación para iniciar otra			
Quedar en evidencia/hacer el ridículo	✓ Miedo a que otras personas te evalúen	23,24,25,26,27,28,29,30,31	1= "Nada de malestar, tensión o nerviosismo"	Alto
	✓ Sentir miedo a que te rechacen y no por ello el gusto de agradar a todo el mundo"	,32,33,34,35,36,37,38,39,40,41,42,43,44,45,46,47,48,49		
	✓ Una zozobra a la ridiculez extrema	,50,51,52,53,54,55,56,57,58,59,60,61,62		
Expresión asertiva de molestia, desagrado o enfado	✓ Solicitar un correcto cambio y mejoramiento de patrones de conducta	63,64,65,66,67,68,69,70,71	7= "Muchísimo malestar, tensión o nerviosismo"	Bajo nivel de interacción
	✓ Tener miedo a que las otras personas no te acepten en el entorno	,72,73,74,75,76,77,78,79		
	✓ Que las personas externas tengan un concepto erróneo sobre mi persona			
Hablar público/interacción con personas de autoridad	✓ Presentan temores	80,		
	✓ Miedo y temor al errar algún aspecto importante	81,82,83,84,85,86,87,88,89,90,91,92,93		
	✓ Dicen y hacen actividades negativas.			
Interacción con el sexo opuesto	✓ Realizar movimientos que muestren temor	94,		
	✓ Mantener interés en otras personas	95,96,97,98,99,100,101,		
	✓ Temor de rechazo por la persona que te llama la atención	102,103,104,105,106,107,108,109,110,11,112,113		
	✓ Que lo planteado de un inicio no salga de la mejor manera y quedar mal con la persona que te gusta			

Fuente. Tabla elaborada por el autor de esta tesis

3.2. Tipología de la Investigación

Tipo de investigación

En este sentido, es de tipo sustantivo, según los autores Sánchez y Reyes (2015) mencionan que trata de aquellas que buscan resolver las interrogantes de los aspectos sustantivos, de tal manera que se orienta a poder describir y explicar la realidad de lo que sucede, por lo que se basa en hallar principios y leyes que generan realizar una teoría científica. (p.56).

Diseño de la investigación

Según Hernández (2014) el diseño de la presente investigación es no experimental, puesto que no se manipulará las variables ni los métodos son experimentales.

Por otro lado, el presente estudio consiste en el alcance descriptivo – correlacional, ya que Hernández (2014) agrega que este tipo de estudio tiene como finalidad dar a conocer particularmente todos los elementos y perfiles de personas y grupos específicos que sean parte de un fenómeno de estudio para analizar.

Así mismo, los alcances correlacionales tienen como objetivo conocer el grado de relación de dos variables a más.

Método

Según Bernal (2010) El método hipotético-deductivo. Tiene como principal proceso que al obtener resultados de las hipótesis planreadas, este método busque confrontar y discutir dicha información obtenida, para que se discuta en una instancia siguiente con los sucesos previos.

Unidad de análisis

La unidad de análisis está conformada por cada uno de los estudiantes de la Facultad de Educación de La UNMSM.

3.3. Población y Muestra

Población de estudio

Para Chávez (2007), refiere a la población “Como el universo de la investigación, en la cual se busca desplegar los resultados obtenidos,

sabiendo que las poblaciones se pueden diferenciar como finitas e infinitas, según la cantidad de sujetos que participen en la investigación". (p.21)

Tabla 3

Población de estudiantes de la Facultad de Educación de UNMSM

Cantidad de estudiantes matriculados por ciclo de la EAPEF					
Ciclos Especialidad	IV Ciclo	VI Ciclo	VIII Ciclo	X Ciclo	Total
Educación Física	77	120	79	40	316

Cantidad de estudiantes matriculados por ciclo de la EAPE					
Ciclos Especialidad	IV Ciclo	VI Ciclo	VII Ciclo	X Ciclo	Total
Inicial	14	17	24	20	75
Primaria	15	23	24	26	88
Matemática y Física	18	10	37	28	93
Historia y Geografía	15	12	19	23	69
Biología y Química	8	2	8	12	30
Inglés y Castellano	11	6	8	9	34
Lenguaje y Literatura	51	20	16	16	103
Filosofía, Tutoría y CC.SS.	1	4	4	2	11
	Total				503

La población de estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM suma un total de 819.

Muestra

Hernández, Fernández, & Baptista, (2014, p.173) afirma que “es un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse y delimitarse de antemano con precisión, además de que debe ser representativo de la población.”.

Tabla 4

Muestra de la UNMSM que participaron de manera fible en el desarrollo de la investigación de trabajo cooperativo e interacción social

Especialidades	Cantidad de Estudiantes	Constante	Muestra
Inicial	75		24
Primaria	88		28
Lenguaje y Literatura	137		44
Historia y Geografía, Filosofía, Tutoría y CC.SS.	80		26
Ciencias (Biología y Química, Matemática y Física)	123	0.319	39
Educación Física IV ciclo	77		25
Educación Física VI ciclo	120		38
Educación Física VIII ciclo	79		25
Educación Física X ciclo	40		13
Total	819		262

Muestreo

Probabilístico aleatorio simple Otzen, Tamara, & Manterola, Carlos. (2017, p. 228) manifiestan que consiste en: que todas las personas que son parte del estudio tienen de igual manera la probabilidad de ser parte, del preciso momento en el que se ejecuta el instrumento.

3.4. Instrumentos de Recolección de Datos

3.4.1. Técnicas de recolección de datos

Técnica encuesta

Según Bernal (2010) indica que es la manera que se utiliza para obtener información de diversos procesos de investigaciones por el cual se obtiene y optimiza la información a través de muestras de datos de una población que es parte del estudio, además que dicha técnica permite explicar diversos mecanismos que se buscan hallar en dicha técnica.

Instrumento cuestionario

Según Bernal (2010) agrega que este instrumento es importante en la recopilación de información para realizar un diagnóstico correspondiente, además que consiste en la cantidad de ítems que son desarrollados de manera sistemática sobre los criterios seleccionados en los métodos de evaluación para que sean aplicadas a una población correspondiente. (p.193).

Validez del instrumento

Hernández *et al* (2014) indica que la validez del instrumento busca dar a conocer el grado real del conjunto de preguntas que se han realizado para ejecutar en una población en particular. Dicho elemento busca medir si el instrumento cumple detalladamente con todas las especificaciones necesarias para que sea plasmado dentro de una muestra específica. Cabe resaltar que dicha validez se desarrolla con la revisión y juicio de expertos en la materia correspondiente. (p.78).

Confiabilidad del instrumento

Hernández *y otros autores* (2014) sostienen que la confiabilidad del instrumento es importante ya que busca obtener y hallar el grado de medición en la que se encuentran los instrumentos de las variables a analizar. Cabe resaltar que para obtener la medida de la precisión es necesario realizarlo a través del Alfa de Cronbach en el programa IBM SPSS. Así mismo, la confiabilidad de los elementos que forman parte del instrumento para analizar se obtiene a través de las correlaciones que presentan los ítems. (p.56).

Para la confiabilidad del trabajo, se utilizará el Alpha de Cronbach. Llamado también medidas de coherencia o consistencia interna. Éstos son coeficientes que estiman la confiabilidad: a) *el alfa de Cronbach* (desarrollado por J.L. Cronbach).

Tabla 5

Fiabilidad del instrumento

Variable	Alfa de Cronbach	N de elementos
Aprendizaje cooperativo	0.958	49
Interacción social	0.988	113

Fuente: Datos obtenidos en la base de información

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Análisis, Interpretación y Discusión de Resultados

Análisis e interpretación de la información

Para el procesamiento de los datos, se utilizará el paquete estadístico spss v.25. En primer lugar, tenemos la fiabilidad de los instrumentos comprobados por el estadígrafo Alfa de Cronbach; posteriormente se realizará la prueba de normalidad de la información a través del estadígrafo Kolmogorov-Smirnov, ya que la cantidad de la muestra es mayor a 30 sujetos; si los resultados son normales se utilizará un estadístico paramétrico denominado R de Pearson; y si los datos son no normales, se utilizará un estadístico no paramétrico denominado Rho de Spearman

Tabla 6

Datos de las variables

Variable / dimensión	Nivel		
	Bajo	Moderado	Alto
Aprendizaje cooperativo	147 a -	148 a 196	197 a +
Generalidades sobre el trabajo en grupo	33 a -	34 a 44	45 a +
Organización del trabajo en grupo	63 a -	64 a 84	85 a +
Funcionamiento de los grupos de trabajo	51 a -	52 a 68	69 a +
	Alto	Moderado	Bajo
Interacción social	339 a -	340 a 565	566 a +
Interacción con desconocidos	66 a -	67 a 110	111 a +
Quedar mal ante todos	120 a -	121 a 200	201 a +
Situaciones y expresión de disgusto	51 a -	52 a 85	86 a +
Desarrollar comunicación en público	42 a -	43 a 76	71 a +
Interacción con el sexo opuesto	60 a -	61 a 100	101 a +

Se inicia en cad punto, donde el percentil 50 y 75 para la primera variable, para la segunda variable los puntos de corte fueron el percentil 50 y 83 de los rangos originales para ambas variables.

Tabla 7

Aprendizaje cooperativo en los estudiantes de la Facultad de Educación de La UNMSM, 2020

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	17	6%
Moderado	119	45%
Alto	126	48%
Total	262	100%

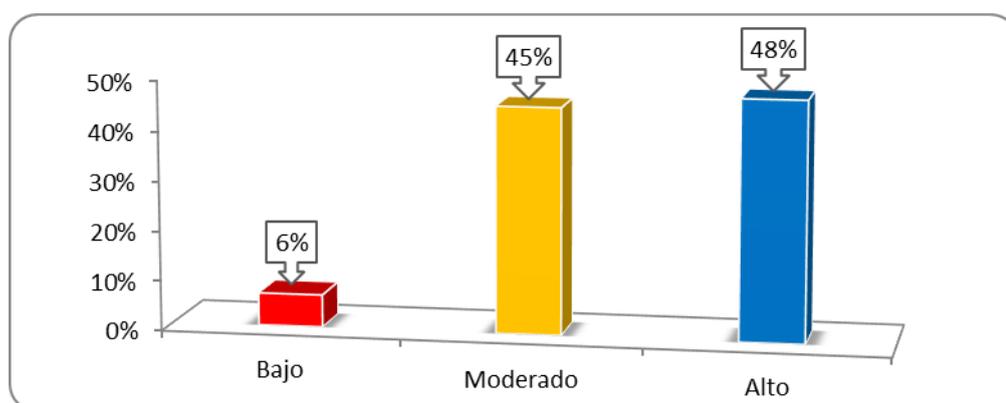


Figura 1. Aprendizaje cooperativo de estudiantes de UNMSM, 2020

De la tabla 7 y figura 1, se evidencia que el 48% de los estudiantes de la Facultad de Educación de la *UNMSM* presentan un nivel alto de aprendizaje cooperativo, además que el 6% tienen un nivel bajo de aprendizaje cooperativo.

Tabla 8

Generalidades sobre el trabajo en grupo del aprendizaje cooperativo en los estudiantes de la Facultad de Educación de La UNMSM, 2020

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	23	9%
Moderado	97	37%
Alto	142	54%
Total	262	100%

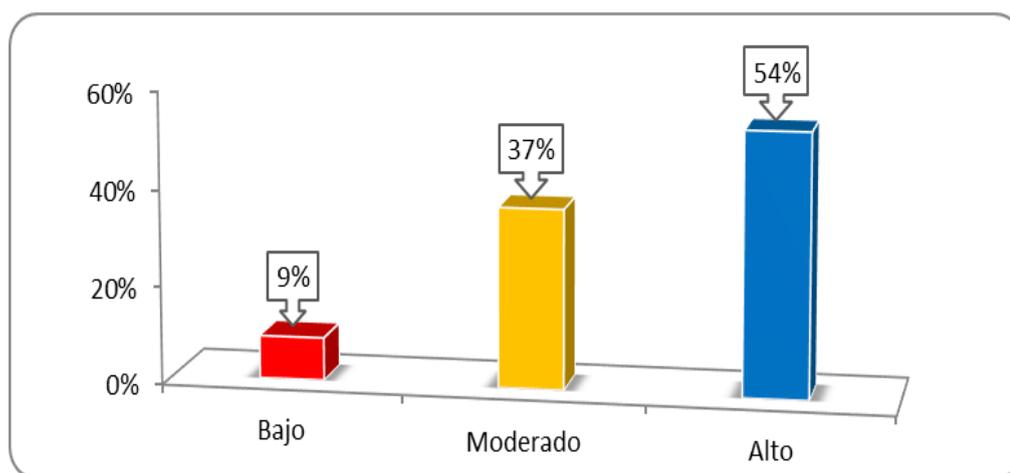


Figura 2. Generalidades sobre el trabajo de estudiantes de la UNMSM, 2020

De la tabla 8 y figura 2, se analiza que el 54% de los estudiantes de la Facultad de Educación de la *UNMSM* presentan un nivel alto de aprendizaje cooperativo en las generalidades sobre el trabajo en grupo, además que el 9% de los mismos presentan un nivel bajo de aprendizaje cooperativo en las generalidades sobre el trabajo en grupo.

Tabla 9

Organización sobre el trabajo en grupo del aprendizaje cooperativo en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, 2020

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	34	13%
Moderado	156	60%
Alto	72	27%
Total	262	100%

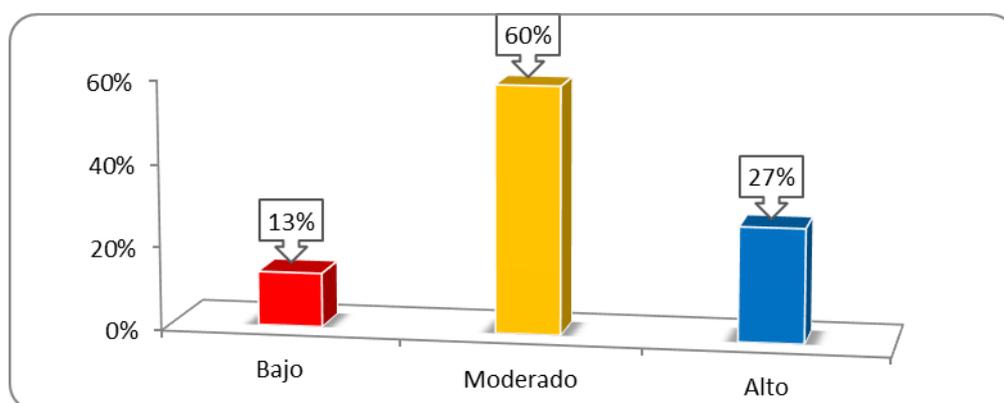


Figura 3. Organización sobre el trabajo de la UNMSM, 2020

De la tabla 9 y figura 3, se agrega que el 60% de los estudiantes de la Facultad de Educación de la *UNMSM* presentan un nivel moderado de aprendizaje cooperativo en la organización sobre el trabajo en grupo, además que el 13% de los mismos presentan un nivel bajo de aprendizaje cooperativo en la organización sobre el trabajo en grupo.

Tabla 10

Funcionamiento de los grupos de trabajo del aprendizaje cooperativo en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, 2020

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	22	8%
Moderado	95	36%
Alto	145	55%
Total	262	100%

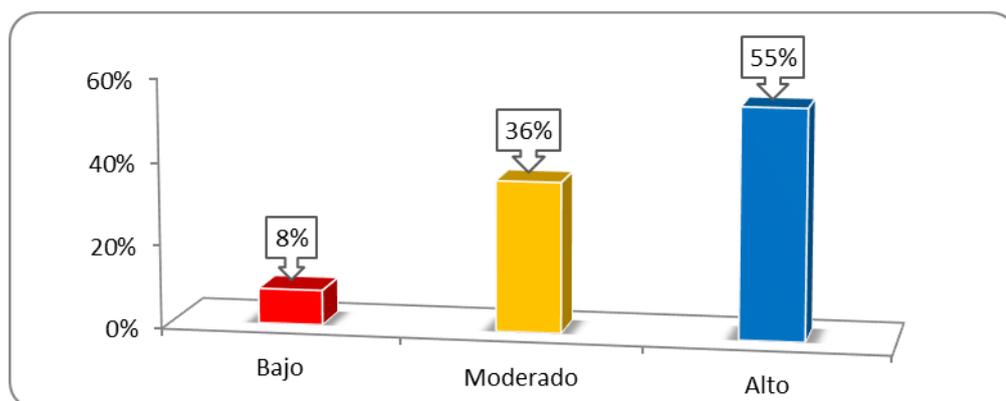


Figura 4. Funcionamiento de los grupos de trabajo de la UNMSM, 2020

De la tabla 10 y figura 4, se evidencia que el 55% de los estudiantes de la Facultad de Educación de la *UNMSM* presentan un nivel alto de aprendizaje cooperativo en el funcionamiento de los grupos de trabajo, además que, el 8% de los mismos presentan un nivel bajo de aprendizaje cooperativo en la actividad de desarrollar trabajos en grupo.

Tabla 11

Interacción social en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, 2020

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	25	10%
Moderado	154	59%
Alto	83	32%
Total	262	100%

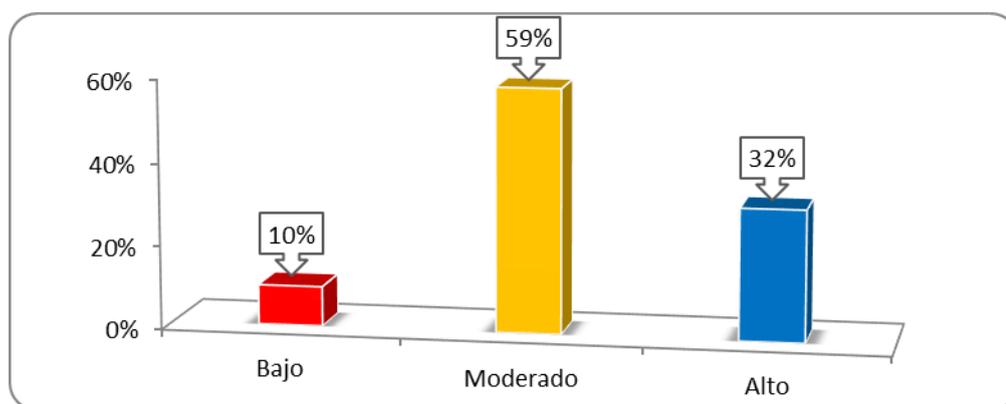


Figura 5. Interacción social de la UNMSM, 2020

De la tabla 11 y figura 5, se diagnostica que el 59% de los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM consiste en un porcentaje y nivel moderado de interacción social, además que el 10% tienen un nivel bajo de interacción social.

Tabla 12

Interacción con desconocidos de la interacción social en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, 2020

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	16	6%
Moderado	130	50%
Alto	116	44%
Total	262	100%

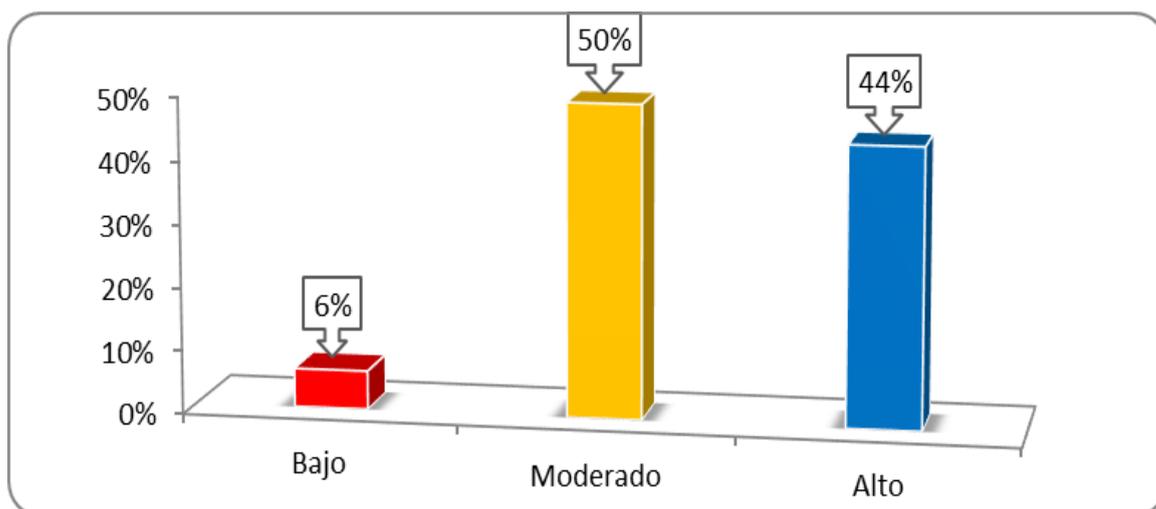


Figura 6. Interacción con desconocidos de la *UNMSM*, 2020

De la tabla 12 y figura 6, se diagnosticó que el 50% de los estudiantes de la Facultad de Educación de la *UNMSM*, presentan un nivel moderado de interacción social en la dimensión interacción con desconocidos, además que el 6% de los mismos presentan un nivel bajo de interacción social en la actividad de conversar y comunicarse con personas desconocidas.

Tabla 13

Quedar en evidencia / hacer el ridículo en la interacción social en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, 2020

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	42	16%
Moderado	143	55%
Alto	77	29%
Total	262	100%

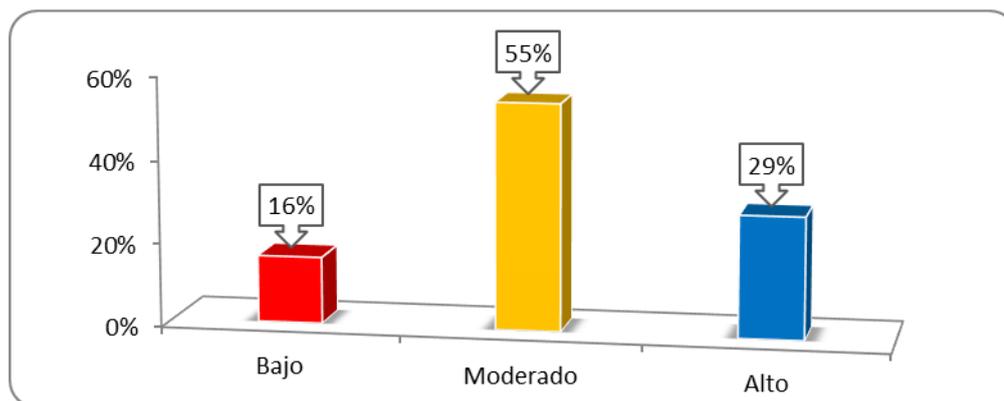


Figura 7. Quedar en evidencia / hacer el ridículo de la UNMSM, 2020

De la tabla 13 y figura 7, se analiza que el 55% de los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, presentan un nivel moderado de interacción social en la dimensión quedar en evidencia, además que el 16% de los mismos tienen un nivel bajo de interacción social en la dimensión quedar en evidencia.

Tabla 14

Situación y expresión de disgusto en la interacción social en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, 2020

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	35	13%
Moderado	147	56%
Alto	80	31%
Total	262	100%

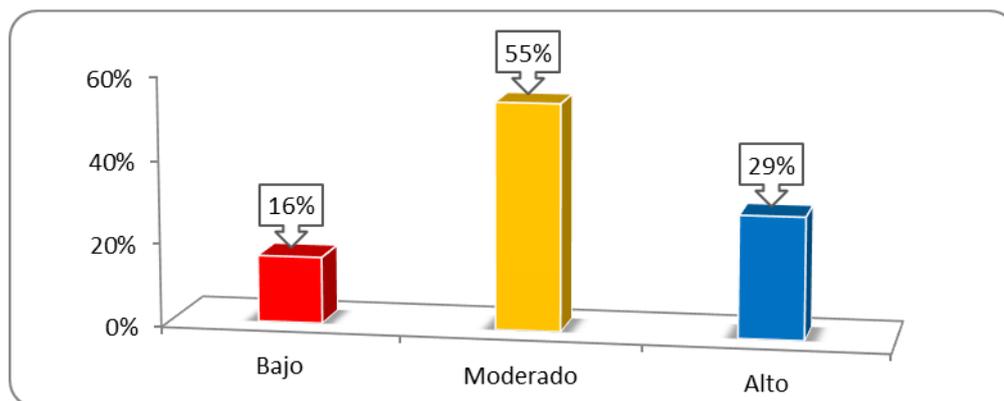


Figura 8. Situación o expresión de disgusto de la *UNMSM*, 2020

De la tabla 14 y figura 8, se diagnostica que el 56% de los estudiantes de la Facultad de Educación de la *UNMSM*, tienen un nivel moderado de interacción social en la dimensión expresión asertiva de molestia, desagrado o enfado, además el 13% brindan un nivel bajo de interacción social en la dimensión mencionada previamente.

Tabla 15

Hablar en público / interacción con personas de autoridad en la interacción social en los estudiantes de la Facultad de la UNMSM, 2020

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	29	11%
Moderado	124	47%
Alto	109	42%
Total	262	100%

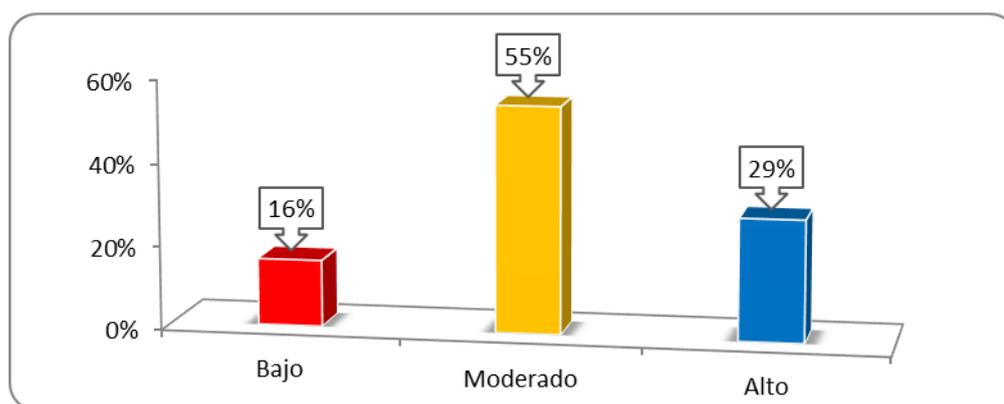


Figura 9. Hablar en público / interacción con personas de autoridad de la UNMSM, 2020

De la tabla 15 y figura 9, se compone que el 47% de los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM tienen un aspecto moderado de interacción social en la dimensión hablar en público / interacción con personas de autoridad, mientras que el 11% también tienen un nivel bajo de interacción social en el contexto de comunicarse al público en general.

Tabla 16

Interacción con el sexo opuesto en la interacción social en los estudiantes de la Facultad de Educación la UNMSM, 2020

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	38	15%
Moderado	120	46%
Alto	104	40%
Total	262	100%

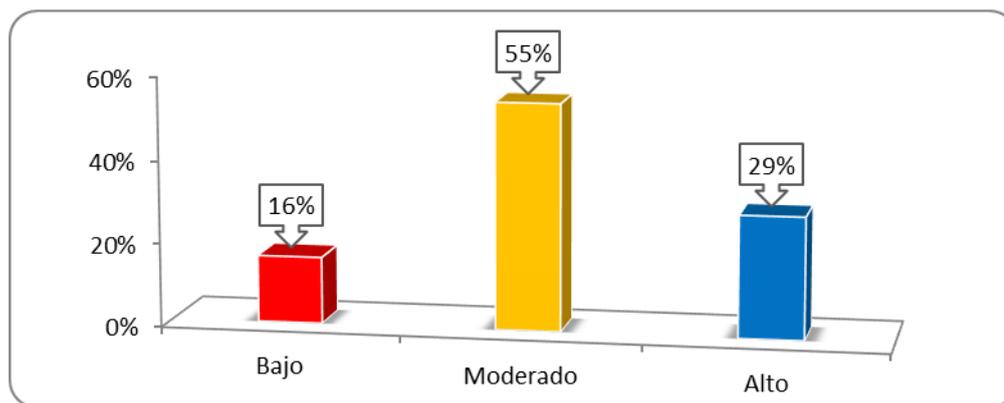


Figura 10. Interacción con el sexo opuesto de la UNMSM, 2020

De la tabla 16 y figura 10, se compone que el 46% de los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM presentan un nivel moderado de interacción social en la dimensión interacción con el sexo opuesto, además que el 15% de los mismos presentan un nivel bajo de interacción social en la dimensión interacción con el sexo opuesto.

Tabla 17

Aprendizaje cooperativo y la interacción social en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, 2020

Aprendizaje cooperativo	Interacción social						Total	
	Bajo		Moderado		Alto		n	%
	n	%	n	%	n	%		
Bajo	17	6%	0	0%	0	0%	17	6%
Moderado	5	2%	112	43%	2	1%	119	45%
Alto	3	1%	42	16%	81	31%	126	48%
Total	25	10%	154	59%	83	32%	262	100%

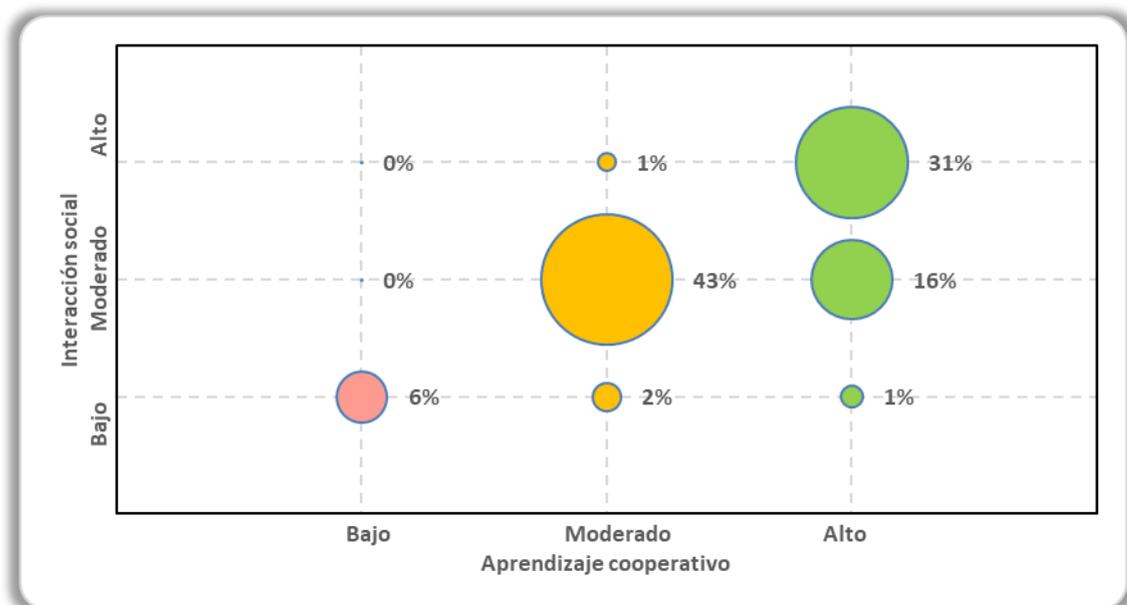


Figura 11. Aprendizaje cooperativo y la interacción social de la UNMSM, 2020

De la tabla 17 y figura 11, se diagnostica que el 6% de los estudiantes presentan un nivel bajo de aprendizaje cooperativo, a su vez tiene un aspecto bajo de interacción social, mientras que el 31% de los estudiantes si brindan un nivel superlativo y alto de aprendizaje cooperativo y de interacción en la sociedad.

Tabla 18

Aprendizaje cooperativo y la interacción con desconocidos en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, 2020

Aprendizaje cooperativo	Interacción con desconocidos						Total	
	Bajo		Moderado		Alto			
	n	%	n	%	n	%	N	%
Bajo	9	3%	8	3%	0	0%	17	6%
Moderado	5	2%	96	37%	18	7%	119	45%
Alto	2	1%	26	10%	98	37%	126	48%
Total	16	6%	130	50%	116	44%	262	100%

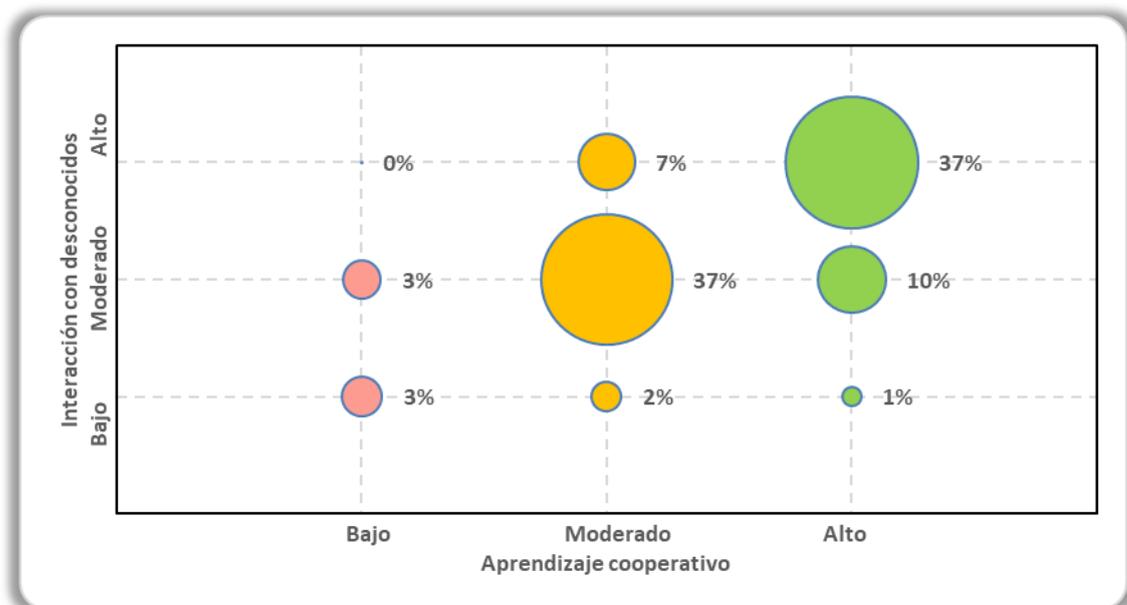


Figura 12. Aprendizaje cooperativo y la interacción con desconocidos de la UNMSM, 2020

De la tabla 18 y figura 12, se diagnostica que el 3% de los estudiantes presentan un nivel bajo de aprendizaje cooperativo a su vez un nivel bajo de interacción con desconocidos, además que el 37% de los estudiantes tienen un alto nivel de aprendizaje cooperativo y de interacción con desconocidos.

Tabla 19

Aprendizaje cooperativo y quedar en evidencia/ hacer el ridículo en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, 2020

Aprendizaje cooperativo	Quedar en evidencia / hacer el ridículo						Total	
	Bajo		Moderado		Alto		N	%
	n	%	N	%	n	%		
Bajo	16	6%	1	0%	0	0%	17	6%
Moderado	18	7%	100	38%	1	0%	119	45%
Alto	8	3%	42	16%	76	29%	126	48%
Total	42	16%	143	55%	77	29%	262	100%

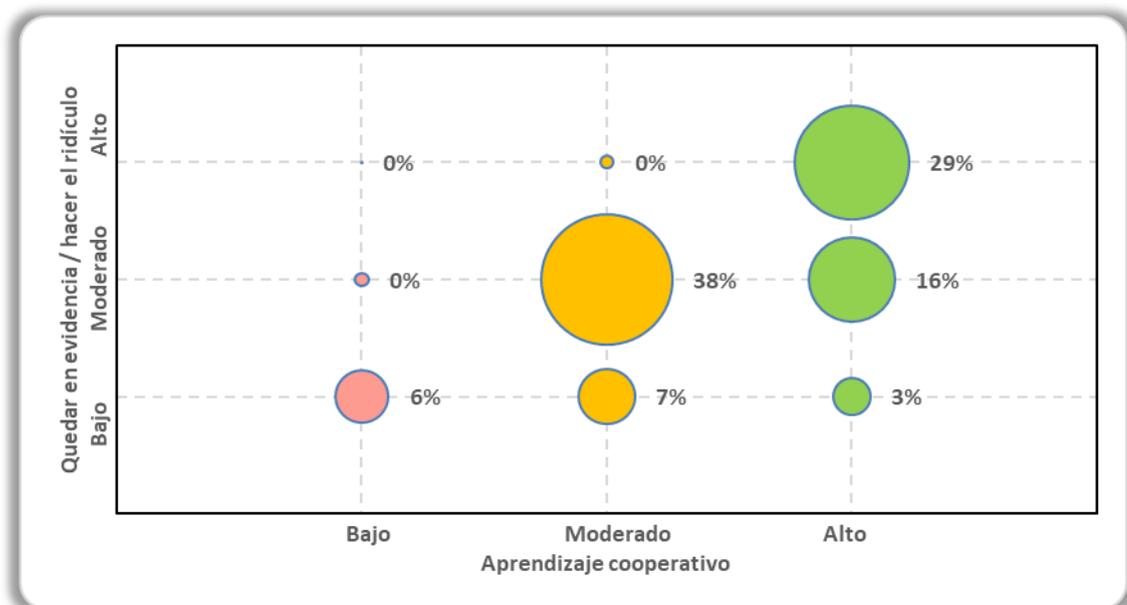


Figura 13. Aprendizaje cooperativo y quedar en evidencia/ hacer el ridículo de la UNMSM, 2020

De la tabla 19 y figura 13, se diagnostica que el 6% de los estudiantes tienen un nivel bajo de aprendizaje cooperativo y de quedar mal parado y hacer el ridículo, además que el 29% de los estudiantes sí tienen un alto nivel de aprendizaje cooperativo y de quedar mal parado.

Tabla 20

Aprendizaje cooperativo y la expresión asertiva de molestia, desagrado o enfado en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, 2020

Aprendizaje cooperativo	Expresión asertiva de molestia, desagrado o enfado						Total	
	Bajo		Moderado		Alto		N	%
	n	%	N	%	n	%		
Bajo	16	6%	1	0%	0	0%	17	6%
Moderado	13	5%	99	38%	7	3%	119	45%
Alto	6	2%	47	18%	73	28%	126	48%
Total	35	13%	147	56%	80	31%	262	100%

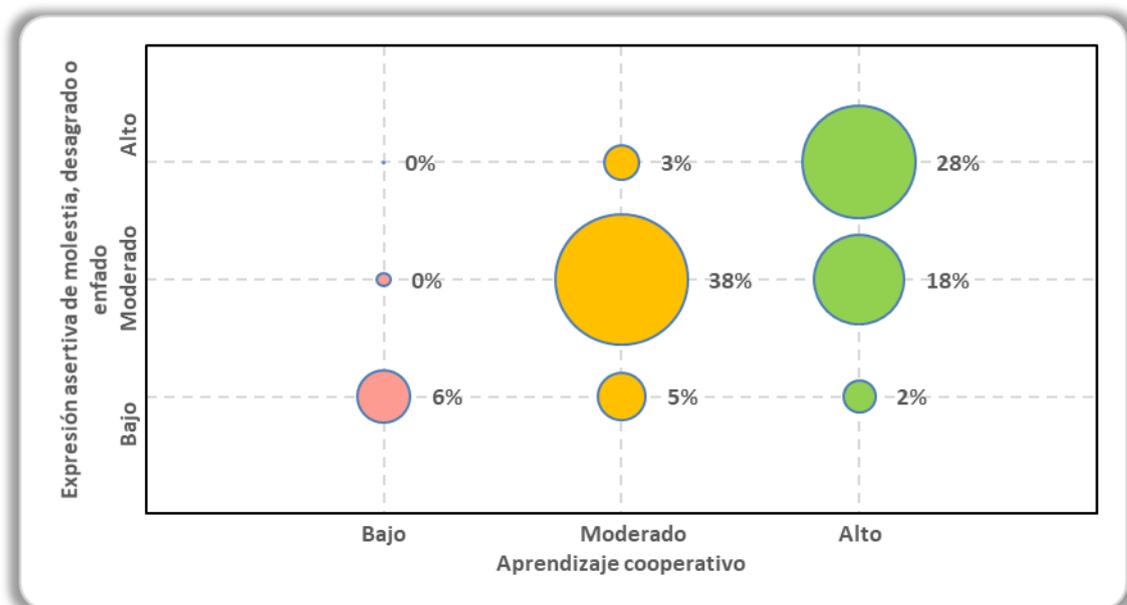


Figura 14. Aprendizaje cooperativo y la expresión asertiva de molestia, desagrado o enfado de la UNMSM, 2020

De la tabla 20 y figura 14, se analiza que el 6% de los estudiantes presentan un nivel bajo de aprendizaje cooperativo a su vez un nivel bajo de expresión asertiva de molestia, desagrado o enfado, además que el 28% de los estudiantes presentan un nivel alto de aprendizaje cooperativo a su vez un nivel alto de expresión asertiva de molestia, desagrado o enfado.

Tabla 21

Aprendizaje cooperativo y hablar en público/ interacción con personas de autoridad en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, 2020

Aprendizaje cooperativo	Hablar en público / interacción con personas de autoridad						Total	
	Bajo		Moderado		Alto		N	%
	n	%	N	%	n	%		
Bajo	15	6%	2	1%	0	0%	17	6%
Moderado	12	5%	90	34%	17	6%	119	45%
Alto	2	1%	32	12%	92	35%	126	48%
Total	29	11%	124	47%	109	42%	262	100%

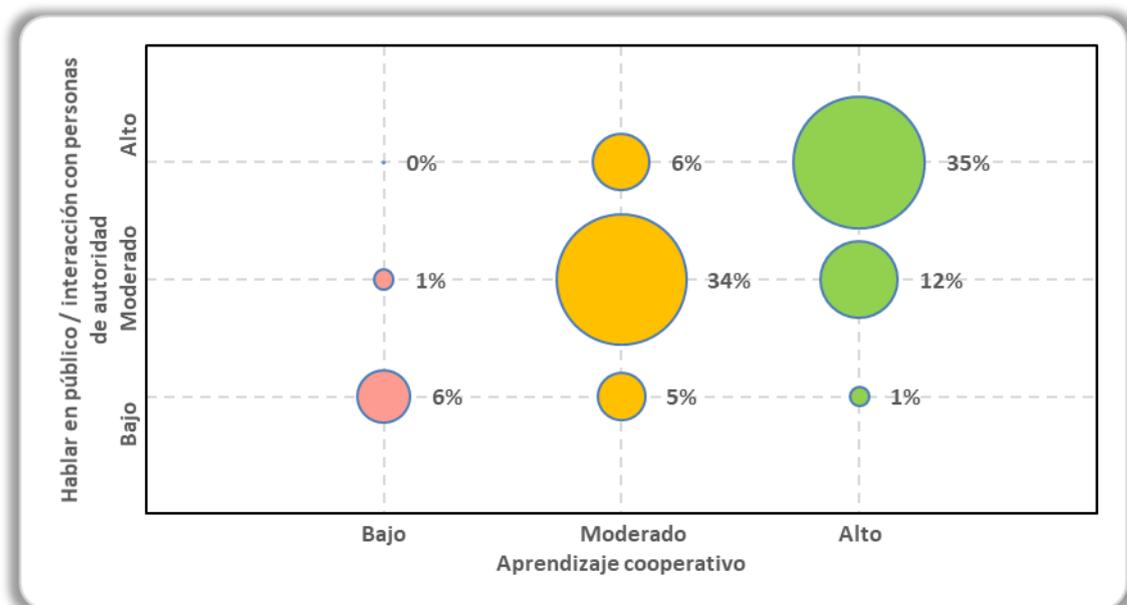


Figura 15. Aprendizaje cooperativo y hablar en público/ interacción con personas de autoridad de la UNMSM, 2020

De la tabla 21 y figura 15, se compone que el 6% de los estudiantes presentan un nivel bajo de aprendizaje cooperativo a su vez un nivel bajo de hablar en público/ interacción con personas de autoridad, además que el 35% de los estudiantes presentan un nivel alto de aprendizaje cooperativo a su vez un nivel alto de hablar en público/ interacción con personas de autoridad.

Tabla 22

Aprendizaje cooperativo y la interacción con el sexo opuesto en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, 2020

Aprendizaje cooperativo	Interacción con el sexo opuesto						Total	
	Bajo		Moderado		Alto			
	n	%	n	%	n	%	N	%
Bajo	12	5%	5	2%	0	0%	17	6%
Moderado	23	9%	83	32%	13	5%	119	45%
Alto	3	1%	32	12%	91	35%	126	48%
Total	38	15%	120	46%	104	40%	262	100%

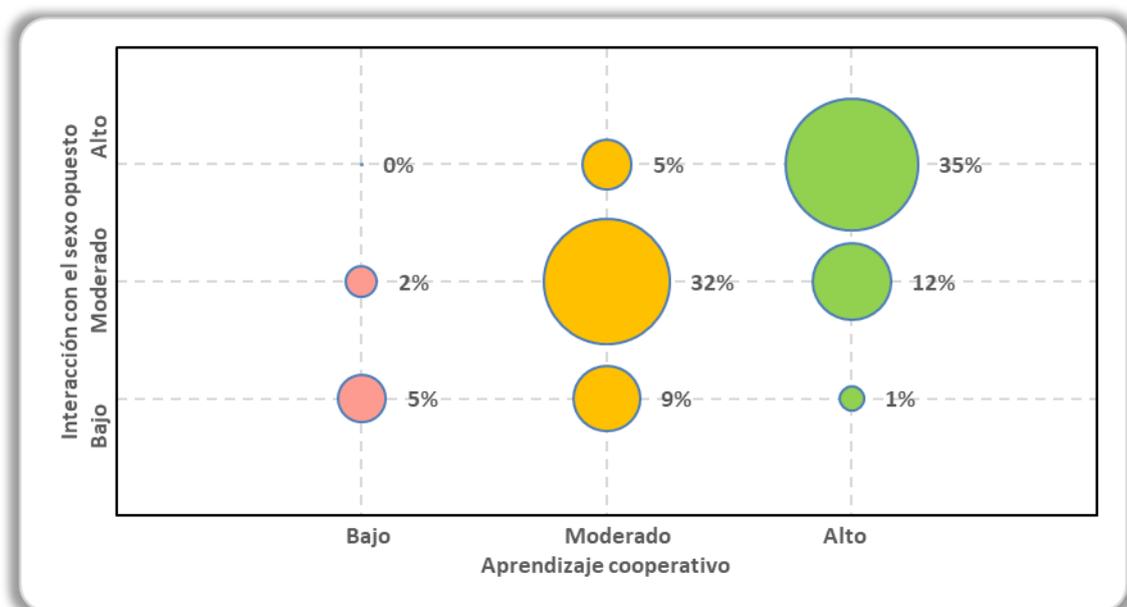


Figura 16. Aprendizaje cooperativo y la interacción con el sexo de la UNMSM, 2020

De la tabla 22 y figura 16, se diagnostica que el 5% de los estudiantes presentan un nivel bajo de aprendizaje cooperativo a su vez un nivel bajo de interacción con el sexo opuesto, además que el 35% de los estudiantes presentan un nivel alto de aprendizaje cooperativo a su vez un nivel alto de interacción con el sexo opuesto.

4.2. Pruebas de Hipótesis

En este aspecto, se ejecutó a través de la Correlación de Spearman para identificar el grado de relación, luego de analizar los datos en el programa estadístico, respectivamente.

Tabla 23

Prueba de normalidad de los datos

Variable / dimensión	Kolmogorov-Smirnov			Resultado
	Estadístico	gl	Sig.	
Aprendizaje cooperativo	0,069	26	,004	No normal
Interacción social	0,029	26	,200*	Normal
Interacción con desconocidos	0,051	26	,090	Normal
Quedar en evidencia / hacer el ridículo	0,038	26	,200*	Normal
Expresión asertiva de molestia, desagrado o enfado	0,038	26	,200*	Normal
Hablar en público / interacción con personas de autoridad	0,041	26	,200*	Normal
Interacción con el sexo opuesto	0,050	26	,200*	Normal

Fuente. Base de datos

Se desarrolló el análisis a través de Kolmogorov-Smirnov ya que el tamaño de la muestra es considerado mayor que 50.

4.2.1 Hipótesis General

Hipótesis de investigación

La relación del aprendizaje cooperativo e interacción social de los estudiantes de la Facultad de Educación de la *UNMSM*, 2020, es directa y significativa.

Hipótesis estadística

H₀: No existe relación entre el aprendizaje cooperativo y la interacción social de los estudiantes de la Facultad de Educación la *UNMSM*, 2020.

H₁: Existe relación entre el aprendizaje cooperativo y la interacción social de los estudiantes de la Facultad de Educación de la *UNMSM*, 2020.

Nivel de Significación

Comprende un nivel de confiabilidad del 95%.

Función de Prueba

Se desarrolló a través de la prueba de Spearman.

Cálculos

Tabla 24

Coefficiente de correlación entre la relación entre el aprendizaje cooperativo y la interacción social de los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, 2020

		Interacción social
	Correlación de Spearman	.885**
Aprendizaje cooperativo	Sig. (p)	.000
	N	262

Existe relación directa, significativa y alta entre ambas variables.

Conclusión

Se concluye que el coeficiente de Correlación de Spearman es menor, por ello; se rechaza la hipótesis nula. Así mismo, se indica que sí existe relación entre ambas variables del aprendizaje cooperativo y la interacción social de los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, 2020.

4.2.2 Primera Hipótesis Específica

Hipótesis de investigación

La relación del aprendizaje cooperativo y la interacción con desconocidos en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, 2020, es directa y significativa.

Hipótesis estadística

H₀: No existe relación entre el aprendizaje cooperativo y la interacción con desconocidos en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, 2020.

H₁: Existe relación entre el aprendizaje cooperativo y la interacción con desconocidos en los estudiantes de la Facultad de Educación de la *UNMSM*, 2020.

Nivel de significación

Comprende un nivel de confiabilidad del 95%.

Función de prueba

Se desarrolló a través de la prueba de Spearman.

Cálculos

Tabla 25

Coeficiente de correlación entre la relación entre el aprendizaje cooperativo y la interacción con desconocidos en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, 2020

		Interacción con desconocidos
	Correlación de Spearman	.790**
Aprendizaje cooperativo	Sig. (p)	.000
	N	262

Existe relación directa, significativa y alta entre ambas variables.

Conclusión

Se concluye que el coeficiente de Correlación de Spearman es menor, por ello; se rechaza la hipótesis nula. Así mismo, se indica que sí existe relación entre ambas variables del aprendizaje cooperativo y la interacción con desconocidos de los estudiantes de la Facultad de Educación de la *UNMSM*, 2020.

4.2.3 Segunda Hipótesis Específica

Hipótesis de investigación

La relación del aprendizaje cooperativo y el quedar en evidencia / hacer el ridículo en los estudiantes de la Facultad de Educación de la *UNMSM*, 2020, es directa y significativa.

Hipótesis estadística

H₀: No existe relación entre el aprendizaje cooperativo y el quedar en evidencia / hacer el ridículo en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, 2020.

H₁: Existe relación entre el aprendizaje cooperativo y el quedar en evidencia / hacer el ridículo en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, 2020.

Nivel de Significación

Comprende un nivel de confiabilidad del 95%.

Función de Prueba

Se desarrolló a través de la prueba de Spearman.

Cálculos

Tabla 26

Coeficiente de correlación entre la relación entre el aprendizaje cooperativo y el quedar en evidencia / hacer el ridículo en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, 2020

		Quedar en evidencia / hacer el ridículo
Aprendizaje cooperativo	Correlación de Spearman	.823**
	Sig. (p)	.000
	N	262

Existe relación directa, significativa y alta entre ambas variables.

Conclusión

Se concluye que el coeficiente de Correlación de Spearman es menor, por ello; se rechaza la hipótesis nula. Así mismo, se indica que sí existe relación entre ambas variables del aprendizaje cooperativo y el quedar en evidencia / hacer el ridículo de los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, 2020.

4.2.4 Tercera Hipótesis Específica

Hipótesis de investigación

La relación del aprendizaje cooperativo y la expresión asertiva de molestia, desagrado o enfado en los estudiantes de la Facultad de Educación de la *UNMSM*, 2020, es directa y significativa.

Hipótesis estadística

H₀: No existe relación entre el aprendizaje cooperativo y la expresión asertiva de molestia, desagrado o enfado en los estudiantes de la Facultad de Educación de la *UNMSM*, 2020.

H₁: Existe relación entre el aprendizaje cooperativo y la expresión asertiva de molestia, desagrado o enfado en los estudiantes de la Facultad de Educación de la *UNMSM*, 2020.

Nivel de significación

Comprende un nivel de confiabilidad del 95%.

Función de prueba

Se desarrolló a través de la prueba de Spearman.

Cálculos

Tabla 27

Coeficiente de correlación entre la relación entre el aprendizaje cooperativo y la expresión asertiva de molestia, desagrado o enfado en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, 2020

		Expresión asertiva de molestia, desagrado o enfado
Aprendizaje cooperativo	Correlación de Spearman	.756**
	Sig. (p)	.000
	N	262

Existe relación directa, significativa y alta entre ambas variables.

Conclusión

Se concluye que el coeficiente de Correlación de Spearman es menor, por ello; se rechaza la hipótesis nula. Así mismo, se indica que sí existe relación entre ambas variables del aprendizaje cooperativo y la expresión asertiva de molestia, desagrado o enfado de los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, 2020.

4.2.5 Cuarta Hipótesis Específica

Hipótesis de investigación

La relación del aprendizaje cooperativo y el hablar en público / interacción con personas de autoridad en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, 2020, es directa y significativa.

Hipótesis estadística

H₀: No existe relación entre el aprendizaje cooperativo y el hablar en público / interacción con personas de autoridad en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, 2020.

H₁: Existe relación entre el aprendizaje cooperativo y el hablar en público / interacción con personas de autoridad en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, 2020.

Nivel de significación

Comprende un nivel de confiabilidad del 95%.

Función de prueba

Se desarrolló a través de la prueba de Spearman.

Cálculos

Tabla 28

Coeficiente de correlación entre la relación entre el aprendizaje cooperativo y el hablar en público / interacción con personas de autoridad en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, 2020

Hablar en público / interacción con personas de autoridad		
	Correlación de Spearman	.803**
Aprendizaje cooperativo	Sig. (p)	.000
	N	262

Existe relación directa, significativa y alta entre ambas variables.

Conclusión

Se concluye que el coeficiente de Correlación de Spearman es menor, por ello; se rechaza la hipótesis nula. Así mismo, se indica que sí existe relación entre ambas variables del aprendizaje cooperativo y el hablar en público / interacción con personas de autoridad de los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, 2020.

4.2.6 Quinta Hipótesis Específica

Hipótesis de investigación

La relación del aprendizaje cooperativo y la interacción con el sexo opuesto en los estudiantes de la Facultad de Educación de la *UNMSM*, 2020, es directa y significativa.

Hipótesis estadística

H₀: No existe relación entre el aprendizaje cooperativo y la interacción con el sexo opuesto en los estudiantes de la Facultad de Educación de la *UNMSM*, 2020.

H₁: Existe relación entre el aprendizaje cooperativo y la interacción con el sexo opuesto en los estudiantes de la Facultad de Educación de la *UNMSM*, 2020.

Nivel de significación

Comprende un nivel de confiabilidad del 95%.

Función de prueba

Se desarrolló a través de la prueba de Spearman.

Cálculos

Tabla 29

Coeficiente de correlación entre la relación entre el aprendizaje cooperativo y la interacción con el sexo opuesto en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, 2020

		Interacción con el sexo opuesto
	Correlación de Spearman	.793**
Aprendizaje cooperativo	Sig. (p)	.000
	N	262

Existe relación directa, significativa y alta entre ambas variables.

Conclusión

Se concluye que el coeficiente de Correlación de Spearman es menor, por ello; se rechaza la hipótesis nula. Así mismo, se indica que sí existe relación entre ambas variables del aprendizaje cooperativo y la interacción con el sexo opuesto de los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, 2020.

4.3. Presentación o Discusión de Resultados

Se identificó que el 87% de los estudiantes de la *UNMSM* presentan niveles entre el moderado y alto, mientras que 13% se encuentran en nivel bajo en la organización del aprendizaje cooperativo. Para corroborar estos resultados mencionamos a Guitert, Romeu y Pérez (2007) quienes nos dicen que es indispensable que los estudiantes deben reforzar las habilidades de planificación y organización, así como otras relacionadas con la argumentación, consenso, toma de decisiones, resolución de conflictos, entre otras. De ambas investigaciones podemos inferir que los estudiantes aún tienen debilidades en la organización de grupos de trabajo y ello tiene como consecuencias una inadecuada toma de decisiones y solución de conflictos; ya que es diferente ser parte de un equipo y aportar a la misma a constituir y dirigir un equipo de trabajo porque he para ello se requiere una visión amplia, habilidades sociales, control emocional y liderazgo.

Se halló que el 92% de los estudiantes de la *UNMSM* presentan nivel entre moderado y alto con relación al funcionamiento de los grupos de trabajo del aprendizaje cooperativo, mientras que el 8% se encuentra en un nivel bajo. Para contrastar estos resultados mencionaremos a Herrera, Muñoz y Salazar (2017) quienes manifiestan que el trabajo en equipo es una habilidad fundamental que todos los profesionales deben tener para el cumplimiento de sus labores. De ambas investigaciones podemos inferir que un grupo de estudiantes tiene un mal manejo en el funcionamiento del trabajo de aprendizaje cooperativo o trabajo en grupo, sabiendo que este es una herramienta tan importante para el crecimiento y desarrollo de la labor como docentes, ya que ayuda a acrecentar las habilidades sociales en nuestros estudiantes.

El 55% de los estudiantes de la Facultad de Educación de la *UNMSM* tienen un nivel moderado de interacción social en la dimensión quedar en evidencia, mientras que el 16% indica un bajo nivel de interacción social en la dimensión quedar en evidencia. De lo descrito, podemos contrastar los resultados mencionando a Tize (2008) sostiene que se advierte que las conductas paternas en los ámbitos de educación al niño genera que se cree un miedo en el preciso momento de realizar alguna acción que brinde sorpresa y

carcajadas. Además, el autor plantea que los docentes también desarrollan dicha fobia a través de los desarrollos emocionales y cognitivos. Dentro de lo planteado anteriormente, de las dos investigaciones podemos concluir que es desfavorable que los futuros maestros presenten temor o vergüenza en quedar en evidencia o hacer el ridículo, ya que esta actitud emocional y social puede ser transmitido a sus estudiantes lo que puede llevar a afectar su desarrollo integral.

Se identifica que el 87% de los estudiantes de la *UNMSM* presentan un nivel moderado y alto de interacción social en la dimensión expresión asertiva de molestia, mientras que el 13% de los mismos presentan un nivel bajo de interacción social en la dimensión expresión asertiva de molestia, desagrado o enfado. Con referencia a lo mencionado, podemos citar a Monje, Camacho, Trujillo & Artunduaga, 2009; Velásquez et al, 2008 que nos dicen que la comunicación asertiva es una variable que aporta no solo al rendimiento académico, sino también al bienestar psicológico de los alumnos que desarrollan en la escuela, Se puede concluir, de ambas investigaciones, que es fundamental que los futuros docentes presenten una comunicación o expresión asertiva entre sus pares para que en el futuro inmediato se refleje a sus estudiantes el cual será un factor influyente en el ambiente escolar que permitirá un buen rendimiento académico y una adecuada relación con los directivos, entre maestros y estudiantes.

Al aceptar la hipótesis de investigación, ello indica que existe relación entre el aprendizaje cooperativo y la interacción social de los estudiantes. Para corroborar lo mencionado, podemos citar a Camacho (2012), quien realizó un estudio en la que se concluye que los procesos cooperativos para la adaptación del aprendizaje generan espacios en los alumnos para desarrollar y ejecutar sus distintas habilidades dentro y fuera de la sociedad, la capacidad de organizarse y mejorar los niveles de comunicarse entre los presentes, puesto que la comunicación hace que se asegure un papel activo del participante. De ambas investigaciones se concluye que a mayor organización y funcionamiento de los grupos de trabajo el estudiante adquiere habilidades cooperativas lo cual promueve el desarrollo de las habilidades sociales, comunicación, hablar en público, expresión asertiva.

Ello significa que existe relación entre el aprendizaje cooperativo y la interacción con desconocidos en los estudiantes. Para comprobar lo mencionado, citaremos a Dos Santos y Benavides (2014), que sostiene que a mayores habilidades sociales asertivas se desarrollara mejores habilidades para enfrentarse con desconocidos y con situaciones nuevas. De ambas investigaciones podemos inferir que, a mayor trabajo con grupos constituidos estableciendo normas y criterios para su funcionamiento, entonces se fortalecerá la interacción, conversación con otras personas.

Al aceptarse la hipótesis de investigación, es preciso indicar que existe relación entre el aprendizaje cooperativo y el quedar en evidencia / hacer el ridículo en los estudiantes. Para corroborar lo mencionado, citaremos a Cassany (2002), que plantea que el miedo al ridículo muchas veces bloquea, para el ejercicio de la expresión oral, a los jóvenes más tímidos, que generalmente deberán ejercitarse en exposiciones orales frente al grupo. De ambas investigaciones podemos deducir que a mayor organización y eficacia del trabajo en grupo menor temor a la evaluación negativa, vergüenza o ser humillado y hacer el ridículo entre sus compañeros y estas fortalecerá en el futuro a la autonomía y autoestima en el estudiante universitario.

En dicho objetivo específico se acepta la hipótesis de investigación, por lo tanto, significa que existe relación entre el aprendizaje cooperativo y las distintas expresiones de amargura e incomodidad en los estudiantes. Para corroborar lo mencionado, citaremos a Güell y Muñoz (2000), quienes manifiestan que la persona asertiva evita que la manipulen, es más libre en sus relaciones interpersonales, posee una autoestima más alta, tiene más capacidad de autocontrol emocional y muestra una conducta más respetuosa hacia las demás personas. Podemos concluir de ambas investigaciones que ha mayor aprendizaje cooperativo mejor aceptación en el cambio de conducta respecto a enfado, rechazo, miedo a equivocarse, estos aspectos importantes para el crecimiento profesional de los estudiantes universitarios, así mismo evitaran la manipulación de las posturas personales.

En el penultimo objetivo específico se acepta la hipótesis de investigación, por lo que significa que existe relación entre el aprendizaje cooperativo y el hablar en público / interacción con personas de autoridad en los estudiantes. Para

corroborar lo mencionado, se cita a Gonzales (2010) el cual resalta que la principal dificultad que se observa para mostrarse y hablar en público, debe por la poca capacidad de desarrollar actividades activas que permitan comunicarse entre unos a otros de forma participativa. De lo mencionado anteriormente, se indica que la dificultad de hablar en público ante autoridades se debe a la falta de facilidad de la habilidad comunicativa lo cual también perjudica el desarrollo del trabajo en cooperativo ya que aquí se debe interactuar con los demás discutiendo o exponiendo ideas que consoliden las decisiones del grupo.

En el último objetivo específico se acepta la hipótesis de investigación, por lo que significa que existe relación entre el aprendizaje cooperativo y la interacción con el sexo opuesto, de lo referido podemos inferir que, si la conformación de los grupos de trabajo presenta estudiantes de diferentes géneros, permitirá desarrollar la habilidad social como la aceptación, integración e inclusión entre varones y mujeres.

CONCLUSIONES

Primera: Existe relación significativa ya que la prueba del Coeficiente de Correlación indico que sí existe relación, por lo cual se acepta la hipótesis planteada con el grado de correlación directa y alta cuyo valor es de 0.885, que ha mayor aprendizaje cooperativo mejor interacción social.

Segunda: Existe relación significativa ya que la prueba del Coeficiente de Correlación indico que sí existe relación, por lo cual se acepta la hipótesis planteada con el grado de correlación directa y alta cuyo valor es de 0.790, que ha mayor aprendizaje cooperativo mejor interacción con desconocidos.

Tercera Existe relación significativa ya que la prueba del Coeficiente de Correlación indico que sí existe relación, por lo cual, con ello se acepta la hipótesis planteada con el grado de correlación directa y alta cuyo valor es de 0.823, que ha mayor aprendizaje cooperativo mejor superación ante el miedo a quedar en ridículo o evidencia.

Cuarta: Existe relación significativa ya que la prueba del Coeficiente de Correlación indico que sí existe relación, por lo cual se acepta la hipótesis planteada con el grado de correlación directa y alta cuyo valor es de 0.756, que ha mayor aprendizaje cooperativo mejor expresión asertiva frente a una molestia.

Quinta: Existe relación significativa ya que la prueba del Coeficiente de Correlación indico que sí existe relación, por lo cual se acepta la hipótesis planteada con el grado de correlación directa y alta cuyo valor es de 0.803, que ha mayor aprendizaje cooperativo mejor habilidad de hablar en público.

Sexta: Existe relación significativa ya que la prueba del Coeficiente de Correlación indico que sí existe relación, por lo cual se acepta la hipótesis planteada con el grado de correlación directa y alta cuyo valor es de 0.793, que ha mayor aprendizaje cooperativo mejor interacción con el sexo opuesto.

RECOMENDACIONES

Se recomienda a los docentes de la facultad profundizar en el trabajo en equipo aplicando estrategias cooperativas que permitirá preparar al estudiante universitario en la interacción social para el trabajo en aula.

Se recomienda a la facultad de Educación promover actividades académicas y culturales interuniversitarias con el fin de impulsar una interacción e intercambio de experiencias entre estudiantes, el cual que permita el desarrollo de una comunicación entre personas desconocidas que ayudará a afianzar las habilidades sociales y el trabajo colaborativo.

Se recomienda a los docentes aplicar estrategias cooperativas como el juego de roles y debates el cual permitan al estudiante la interacción y la exposición de sus ideas para que a partir de ello superen sus miedos y temores.

Se recomienda a las autoridades de la facultad implementar el departamento de psicología, el cual tenga como objetivo buscar un desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes siendo esta fundamental para una mejor relación en el trabajo cooperativo el cual permitirá un progreso intelectual.

Se recomienda a las autoridades implementar el curso general de oratoria para todos los estudiantes con el fin de impulsar en ellos habilidades comunicativas que les facilite hablar en público o en grupos.

Se recomienda a los docentes promover la participación y organización grupal entre estudiantes del sexo opuesto para lograr una integración de géneros en donde se busque el desarrollo y la equidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aebli, H. (1958). *Una didáctica fundada en la Psicología de Jean Piaget*. Editorial Kapelusz.
- Alegría, J., Muñiz, C. y Wilhelm, R. (2009). *La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales*. Ediciones Facultad de Educación Universidad de Concepción.
- Benejam, P. (1997). "Las finalidades de la Educación Social" en Benejam, P., Pagés, J., Comes, P., Quinquer, D.: *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Horsori, 33-52.
- Benito, A., Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid. Nancea.
- Bonals, J. y Sánchez, M. (2007). *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Graó.
- Caballo, V., Salazar, I., y Hofmann, S. (2019). Una nueva intervención multidimensional para la ansiedad social: el programa imas. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 27(1), 149-172.
- Camacho, L. (2012). *El juego cooperativo como promotor de habilidades sociales en niñas de 5 años*. [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. PUCP-Tesis. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/4441>
- Carbonell, J. (2009). "El profesorado y la innovación educativa" en CAÑAL, P. (Coord.) *La innovación educativa*. Akal, 11-26.
- Carrasco, J. (2004). *Una didáctica para hoy. Cómo enseñar mejor*. Rialp, 115-119.
- Carretero, M., Pozo, J., Asensio, M. (1997). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Aprendizaje Visor, 214-235.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó, (5.ª ed.).
- Cuseo, J. (1997). *Cooperative Learning: A Pedagogy for Addressing Contemporary*. New Forums Pr.

- Cuseo, J. (1996). ¿Por qué aprendizaje cooperativo? http://giac.upc.es/PAG/giac-ang/material_interes/ac_per_que.pdf.
- Davis, D. (2005). 01 mejores ideas para trabajar con grupos pequeños. Colombia. Mundo Hispano.
- Díaz, J. (1992). Educación y desarrollo de la tolerancia. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Dolores, A., De la Rosa, O., Molina, C. y Domingo, M. (2010). *El aprendizaje cooperativo y dialógico en la carrera de educación de la UAS*. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Santo Domingo].
- Dos Santos, T., y Benavides, A. (2014). Habilidades sociales y frustración en estudiantes de medicina. *Ciencias Psicológicas*, 3(2), 163-172.
- España, G. (2012). *La interacción social familia-escuela en el rendimiento académico de las Matemáticas*. [Tesis de pregrado, Universidad Estatal de Guayaquil]. <http://repositorio.ug.edu.ec>
- Fernández, E. y Carbonero, M. (2013). *Estrategias docentes en secundaria: una experiencia de aprendizaje cooperativo en Ciencias Naturales*. [Tesis de maestría, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3090>
- Ferreira, H. A. y Pedrazzi, G. (2007). *Teoría y enfoques socioeducativos del aprendizaje*. Noveduc.
- Ferreiro, R. y Calderón, M. (2006). *El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender*. Trillas.
- Ferrer, F. (1976). *La escuela moderna*. Zero, 78-83.
- Flores, R. y Macotela, S. (2006). *Problemas de aprendizaje en la Adolescencia: Experiencias en el programa alcanzando el éxito en secundaria*. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología.
- Flores, R. (2015). *Representación social de las interacciones sociales en un videojuego en línea por usuarios adultos jóvenes, estudio fenomenológico cualitativo*. [Tesis de pregrado, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. <http://hdl.handle.net/10757/556490>

- Forteza, D. y Roselló, M. (2002). *Educación, diversidad y calidad de vida*. Palma. Universitas de les Illes Balears, 723-725.
- Fraile, A. (2007). *La resolución de los conflictos en y a través de la educación física*. Graó.
- Freinet, C. (1973). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Siglo XXI.
- Funes, J. (2005). *Congreso: Ser Adolescente, Hoy. Libro de Ponencias*. Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- Gabas, M. (2011). "El aprendizaje cooperativo en iniciación profesional: una experiencia práctica para la mejora del rendimiento académico de los alumnos del Centro Salesiano "San Juan Bosco" (Cartagena)". [Tesis de doctorado, Universidad de Murcia]. España. <http://hdl.handle.net/11162/89103>
- Garaigordobil, M. (2001). Intervención con adolescentes: impacto de un programa en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales. *Psicología Conductual*, 9(2). Universidad del País Vasco.
- Gavilán, P. (2004). *Álgebra en secundaria. Trabajo cooperativo en matemáticas*. Narcea.
- Gómez, J. y Luque, A. (2005). *Aprender con mapas mentales. Una estrategia para pensar y estudiar*. Narcea.
- González, R., Fernández, R., González, L. y Freire, L. (2010). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *Fisioterapia*, 32(4), 151-158.
- González, I. (2002). *La geografía y la historia, elementos del medio*. Ministerio de Educación y Ciencia, 9-100.
- Gros, A. (2017). Alfred Schütz, sociólogo comprensivo: revisitando la lectura schutziana de Weber. *Revista mexicana de sociología*, 79(4), 755-784.
- Grosser, K. (2003). Adolescentes y Adultos ¿Es posible una interacción sin juzgar ni castigar? ¿Qué hay detrás del llamado conflicto

generacional? *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"* 3(1).

Güell, M. y Muñoz, J. (2000). *Desconóctete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Paidós.

Guitert, M., Romeu, T. y Pérez, M. (2007). Competencias TIC y trabajo en equipo en entornos virtuales. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal 2007*, 4(1).

Guzmán, J. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles educativos*, 33(spe), 129-141.

Heinz, K. (2001). *Diccionario Enciclopédico de Sociología*. Herder.

Hernández, X. (2010). Simulación y resolución de problemas en historia. *Iber*, nº63. Graó.

Herrera, R., Muñoz, F., y Salazar, L. (2017). Diagnóstico del Trabajo en Equipo en Estudiantes de Ingeniería en Chile. *Formación universitaria*, 10(5), 49-58. <https://dx.doi.org/10.4067/S071850062017000500006>

Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (2004). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.

Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1994). An Overview of Cooperative Learning. En Thousand, J.S., Vila, R.A. y Nevin, A.I.: *Creativity and Collaborative Learning. A practical Guide to Empowering Students and Teachers*. Paul H. Brookes.

Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje: la cooperación en el aula y en la escuela*. Aique.

Jolliffe, W. (2007). *Cooperative Learning in the classroom. Putting it into practice*. Sage.

Jonassen, D., Peck, K. y Wilson, B. (1999). *Learning with technology: A constructivist Perspective*. Merrill Prentice Hall.

- Johnson, D., Johnson, R. y Stanne, M. (2000). Cooperative learning methods: A Meta-analysis. Cooperative learning center at the University of Minnesota.
- Jonson, D. y Jonson R. (1999). Aprender juntos y solos. Aique S. A.
- Krausskopf, D. (2011). El desarrollo psicológico en la adolescencia: las transformaciones en una época de cambios. Psicología.com.
- Lama, G. (2011). *El clima escolar y la interacción social en el aula en alumnos de tercer al sexto grado de primaria de la institución educativa Darío Arrus de la Región Callao* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle].
- León, K. y Rupay, S. (2016). *Interacciones sociales en las alumnas del 5to grado de primaria de la I.E. "Rosa de América"- Huancayo 2015*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional del Centro del Perú].
- Letelier, A. (2015). *Concepciones sobre interacción social en relación al aprendizaje y desarrollo en docentes de primero básico*. [Tesis de maestría, Universidad de Chile]. Chile. repositorio.uchile.cl.
- Lobato, C. (1998). *El trabajo en grupo: aprendizaje cooperativo en secundaria*. Guipúzcoa. Universidad del País Vasco.
- López, A. (2007). *14 ideas claves. El trabajo en equipo del profesorado*. Graó.
- López, J., Romero, E. y Roper, E. (2010). Utilización de Moodle para el desarrollo y evaluación de competencias en los Alumnos. *Formación Universitaria* 3(3), 45-52.
- Macías (2004). En torno al tema de la calidad en educación. Realidad y leyes. *Revista Complutense de Educación*, 15(1), 301-336.
- Marín, M. (2014). "La comunicación como base para la interacción social".
- Martínez, J. (1999). *Educación para la ciudadanía*. Morata.
- Mitjáns, A. (2001). Trabajo infantil y subjetividad: Una perspectiva necesaria. *Estudios de Psicología*, 6(2). Universidad Federal do Rio Grande do Norte. Natal.

- Monereo, C. (2007). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Graó.
- Monje, V., Camacho, M., Trujillo, E., y Artunduaga, L. (2009). Influencia de los estilos de comunicación asertiva de los docentes en el aprendizaje escolar. *Psicogente*, 12(21), 78-95.
<http://dx.doi.org/10.17081/psico.12.21.1109>
- Montoya. G., Zapata. C. y Cardona. B. (2002). *Diccionario especializado de trabajo social*. Ed. Universidad de Antioquia.
- Nanfuñay, I. (2016). Modelo de acompañamiento psicológico para mejorar el trabajo colaborativo en estudiantes del nivel universitario de la región Lambayeque. Repositorio.ucv.edu.pe
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. PPU S.A..
- Ovejero, A., Pastor, J. y Villa, M. (2009). Aprendizaje cooperativo: un eficaz instrumento de trabajo en las escuelas multiculturales y multiétnicas del siglo XXI. *Globalhoy* n° 18.
<http://www.psico.uniovi.es/REIPS/v1n1/art7.html>
- Palacio, H. (2008). Cátedra Psicología Evolutiva. La Adolescencia.
- Palomares, L. (2016). La práctica docente y el trabajo colaborativo en educación superior. Jaén: Universidad de Jaén.
- Pérez, A. y Castejón, J. (2000). *Inadaptación escolar*. Club Universitario.
- Pérez, C (2003). "Cómo desarrollar las habilidades sociales mediante el aprendizaje cooperativo". *Aula de Innovación Educativa* n° 125.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child* (H. Weaver, Trad.; 2.ª ed.). Basic Books. (Original work published 1966).
- Prats, J. (2003). Historia & Ensino. *Revista do laboratorio de Ensino de Historia/UEL* (9).
- Pujolás P. (2000). "Los grupos de aprendizaje cooperativo: una propuesta metodológica y de organización del aula favorecedora de la atención a la diversidad". *Aula de Innovación Educativa* n° 59.

- Pulido, V., & Olivera, E. (2018). Pedagogical contributions to environmental education: a theoretical perspective. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 20(3), 333-346. <https://dx.doi.org/10.18271/ria.2018.397>
- Ramírez, V. (2002). Reseña de "La interacción social. Cultura Instituciones y comunicación" de Edmond Marc y Dominique Picard. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 8(15), 162-165.
- Riesco, M. (2005). Habilidades sociales en adolescentes con problemas de desadaptación social. Estudio diagnóstico y propuesta de intervención.
- Schellenberg, J. (1978). *Los fundadores de la psicología social: Freud, Mead, Lewin, Skinner*. Alianza, 85-90.
- Sharan, Y. y Sharan, S. (2004). *El desarrollo del aprendizaje cooperativo a través de la investigación en grupo*. Publicaciones M.C.E.P.
- Shardín, F. (2016). Motivación laboral y trabajo cooperativo en el desempeño docente en los IEST públicos de Comas y Los Olivos – 2015. Repositorio.ucv.edu.pe
- Slavin R. (1985). *La enseñanza y el método cooperativo: comparación de los alumnos en el salón de clases*. Edamex.
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Aique.
- Solé; I. (1997). "Reforma y trabajo en grupo". *Cuadernos de Pedagogía* (255).
- Sotomayor, A., Bermúdez, L., Pérez, R. y Méndez, T. (2016). Maltrato en personas mayores dependientes, atendidas en el CITED de enero-mayo 2014. <https://www.medigraphic.com/pdfs/geroinfo/ger-2016/ger163d.pdf>
- Titze, M. (2008). Vergüenza y Gelotofobia: Resultados de una investigación sobre las causas del complejo de la inferioridad. Conferencia en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Montevideo.

- Torres, R. (1994). *¿Qué (y cómo) es necesario aprender? Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares*. Fronesi-Libresa, 73-74.
- Urbano, C. (2004). El aprendizaje cooperativo en discurso escrito en el aula de E/LE. Instituto Cervantes, Casablanca. *Revista electrónica didáctica*.
- Valero, A. (1995). El sistema familiar español. Recorrido a través del último cuarto de siglo. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (70), 91-105.
- Vargas, N., Castellanos, C. y Villamil, A. (2005). Resistencia a la presión de grupo. *Típica*, 1(1), 1-6.
- Vygotsky, L. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica.
- Vygotsky, L. (1996) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica.
- Weissmann, P. (2007). El papel de la escuela en el desarrollo de los procesos cognitivos. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Universidad Nacional de Mar del Plata. *Revista Iberoamericana de Educación* 43(3).
- Williams, R. (2002). *Cooperative Learning: A Standard for High Achievement*. SAGE.
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología Educativa (7.ª ed.)*. Editorial Mexicana.
- Zangara, M. (2017). Interacción e interactividad en el trabajo colaborativo mediado por tecnología informática: Metodología de seguimiento en escenarios educativos. <https://doi.org/10.35537/10915/67175>.

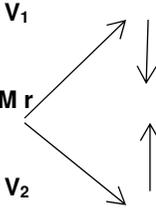
ANEXOS

Anexo 1
Matriz de consistencia

Título de la investigación: Aprendizaje cooperativo e interacción social de estudiantes de la Facultad de Educación de La Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2020

Problema	Objetivo	Hipótesis	Variables y dimensiones																						
<p>Problema general ¿Cuál es la relación del aprendizaje cooperativo e interacción social de los estudiantes de la Facultad de Educación de La Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2020?</p> <p>Problemas Específicos 1. ¿Cuál es la relación del aprendizaje cooperativo y la interacción con desconocidos de los estudiantes de la Facultad de Educación de La Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2020?</p> <p>2. ¿Cuál es la relación del aprendizaje cooperativo y el quedar en evidencia/hacer el ridículo de los estudiantes de la Facultad de Educación de La Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2020?</p>	<p>Objetivo General Determinar la relación del aprendizaje cooperativo e interacción social de los estudiantes de la Facultad de Educación de La Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2020.</p> <p>Objetivos Específicos Establecer la relación del aprendizaje cooperativo y la interacción con desconocidos de los estudiantes de la Facultad de Educación de La Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2020.</p> <p>Establecer la relación del aprendizaje cooperativo y el quedar en evidencia/hacer el ridículo de los estudiantes de la Facultad de Educación de La Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2020.</p> <p>Establecer la relación del aprendizaje cooperativo y la expresión asertiva de</p>	<p>Hipótesis General La relación del aprendizaje cooperativo e interacción social de los estudiantes de la Facultad de Educación de La Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2020, es directa y significativa.</p> <p>Hipótesis específicas La relación del aprendizaje cooperativo y la interacción con desconocidos de los estudiantes de la Facultad de Educación de La Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2020, es directa y significativa.</p> <p>La relación del aprendizaje cooperativo y el quedar en evidencia/hacer el ridículo de los estudiantes de la Facultad de Educación de La Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2020., es directa y significativa.</p> <p>La relación del aprendizaje cooperativo y la expresión asertiva de molestia, desagrado o enfado de los estudiantes de la Facultad de</p>	<p>Tabla 1</p> <p>Operacionalización del aprendizaje cooperativo</p> <table border="1" data-bbox="1265 614 2018 976"> <thead> <tr> <th>Dimensiones</th> <th>Indicadores</th> <th>Ítems</th> <th>Escala</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="2">Generalidades Sobre el trabajo en grupo</td> <td>Concepción del trabajo en grupo.</td> <td>1,2,3,4,5.</td> <td rowspan="6">Escala Ordinal 1= Total desacuerdo 5 = totalmente de acuerdo.</td> </tr> <tr> <td>Utilidad del trabajo en grupo para su formación.</td> <td>6,7,8,9,10,11.</td> </tr> <tr> <td rowspan="3">Organización Del trabajo en grupo</td> <td>Planificación del trabajo de los grupos por parte del profesorado.</td> <td>12,13,14,15</td> </tr> <tr> <td>Criterios para organizar los grupos.</td> <td>16,17,18,19,20,21,22,23.</td> </tr> <tr> <td>Normas de los grupos.</td> <td>24,25,26,27,28,29,30,31,32.</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">Funcionamiento De los grupos de trabajo</td> <td>Funcionamiento interno de los grupos.</td> <td>33,34,35,36,37,38,39.</td> </tr> <tr> <td>Eficacia del trabajo grupal:</td> <td>40,41,42,43,44,45,46,47,48,49.</td> </tr> </tbody> </table>	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Generalidades Sobre el trabajo en grupo	Concepción del trabajo en grupo.	1,2,3,4,5.	Escala Ordinal 1= Total desacuerdo 5 = totalmente de acuerdo.	Utilidad del trabajo en grupo para su formación.	6,7,8,9,10,11.	Organización Del trabajo en grupo	Planificación del trabajo de los grupos por parte del profesorado.	12,13,14,15	Criterios para organizar los grupos.	16,17,18,19,20,21,22,23.	Normas de los grupos.	24,25,26,27,28,29,30,31,32.	Funcionamiento De los grupos de trabajo	Funcionamiento interno de los grupos.	33,34,35,36,37,38,39.	Eficacia del trabajo grupal:	40,41,42,43,44,45,46,47,48,49.
Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala																						
Generalidades Sobre el trabajo en grupo	Concepción del trabajo en grupo.	1,2,3,4,5.	Escala Ordinal 1= Total desacuerdo 5 = totalmente de acuerdo.																						
	Utilidad del trabajo en grupo para su formación.	6,7,8,9,10,11.																							
Organización Del trabajo en grupo	Planificación del trabajo de los grupos por parte del profesorado.	12,13,14,15																							
	Criterios para organizar los grupos.	16,17,18,19,20,21,22,23.																							
	Normas de los grupos.	24,25,26,27,28,29,30,31,32.																							
Funcionamiento De los grupos de trabajo	Funcionamiento interno de los grupos.	33,34,35,36,37,38,39.																							
	Eficacia del trabajo grupal:	40,41,42,43,44,45,46,47,48,49.																							

<p>3. ¿Cuál es la relación del aprendizaje cooperativo y la expresión asertiva de molestia, desagrado o enfado de los estudiantes de la Facultad de Educación de La Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2020?</p> <p>4. ¿Cuál es la relación del aprendizaje cooperativo y el hablar en público/interacción con personas de autoridad de los estudiantes de la Facultad de Educación de La Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2020?</p> <p>5. ¿Cuál es la relación del aprendizaje cooperativo y la Interacción con el sexo opuesto de los estudiantes de la Facultad de Educación de La Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2020?</p>	<p>molestia, desagrado o enfado de los estudiantes de la Facultad de Educación de La Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2020.</p> <p>Establecer la relación del aprendizaje cooperativo y el hablar en público/interacción con personas de autoridad de los estudiantes de la Facultad de Educación de La Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2020.</p> <p>Establecer la relación del aprendizaje cooperativo y la Interacción con el sexo opuesto de los estudiantes de la Facultad de Educación de La Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2020</p>	<p>Educación de La Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2020, es directa y significativa.</p> <p>La relación del aprendizaje cooperativo y el hablar en público/interacción con personas de autoridad de los estudiantes de la Facultad de Educación de La Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2020, es directa y significativa.</p> <p>La relación del aprendizaje cooperativo y la Interacción con el sexo opuesto de los estudiantes de la Facultad de Educación de La Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2020, directa y significativa.</p>	<p>Tabla 2 Operacionalización de la variable <i>identidad social</i></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Dimensiones</th> <th>Indicadores</th> <th>Ítems</th> <th>Escala</th> <th>Nivel</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Interacción con desconocidos</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Iniciación de la conversación en la interacción con personas desconocidas ✓ Mantener conversaciones en la interacción con personas desconocidas ✓ Terminar las conversaciones para afrontar la interacción con personas desconocidas </td> <td>1,22,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18, 19, 20,21,22</td> <td rowspan="5">1= "Nada de malestar, tensión o nerviosismo" 7= "Muchísimo malestar, tensión o nerviosismo"</td> <td rowspan="5">Alto Nivel de identidad Bajo nivel de interacción</td> </tr> <tr> <td>Quedar en evidencia/hacer el ridículo</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Temor a la evaluación negativa por parte de los demás. ✓ Pasar vergüenza o ser humillado y por eso se aborda la idea de "querer agradar a todo el mundo" ✓ Temor a quedar en evidencia o hacer el ridículo </td> <td>23,24,25,26,27,28,29,30,31,32,33,34,35,36,37,38,39,40,41,42,43,44,45,46,47,48,49,50,51,52,53,54,55,56,57,58,59,60,61,62</td> </tr> <tr> <td>Expresión asertiva de molestia, desagrado o enfado</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> ✓ La petición de cambio de conducta del otro y la habilidad para hacer y rechazar peticiones. ✓ Temores a la desaprobación, el enfado, el rechazo o el abandono por parte de los demás. ✓ Que piensen que «no soy una buena persona» o que «no soy tan majo» (que le critiquen) </td> <td>63,64,65,66,67,68,69,70,71,72,73,74,75,76,77,78,79</td> </tr> <tr> <td>Hablar público/interacción con personas de autoridad</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Presentan temores ✓ con parecer incompetentes, equivocarse ✓ Dicen y hacen cosas poco interesantes o que no gustan a los demás. </td> <td>80,81,82,83,84,85,86,87,88,89,90,91,92,93</td> </tr> <tr> <td>Interacción con el sexo opuesto</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Están muy nerviosos (por los síntomas físicos) ✓ Iniciar, mantener y terminar interacciones con personas que nos atraen ✓ Temores de resultar poco atractivo o interesante para la otra persona. ✓ Las cosas no salgan como esperábamos, o quedar en evidencia de que nos gusta </td> <td>94,95,96,97,98,99,100,101,102,103,104,105,106,107,108,109,110,111,112,113</td> </tr> </tbody> </table>	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Nivel	Interacción con desconocidos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Iniciación de la conversación en la interacción con personas desconocidas ✓ Mantener conversaciones en la interacción con personas desconocidas ✓ Terminar las conversaciones para afrontar la interacción con personas desconocidas 	1,22,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18, 19, 20,21,22	1= "Nada de malestar, tensión o nerviosismo" 7= "Muchísimo malestar, tensión o nerviosismo"	Alto Nivel de identidad Bajo nivel de interacción	Quedar en evidencia/hacer el ridículo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Temor a la evaluación negativa por parte de los demás. ✓ Pasar vergüenza o ser humillado y por eso se aborda la idea de "querer agradar a todo el mundo" ✓ Temor a quedar en evidencia o hacer el ridículo 	23,24,25,26,27,28,29,30,31,32,33,34,35,36,37,38,39,40,41,42,43,44,45,46,47,48,49,50,51,52,53,54,55,56,57,58,59,60,61,62	Expresión asertiva de molestia, desagrado o enfado	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La petición de cambio de conducta del otro y la habilidad para hacer y rechazar peticiones. ✓ Temores a la desaprobación, el enfado, el rechazo o el abandono por parte de los demás. ✓ Que piensen que «no soy una buena persona» o que «no soy tan majo» (que le critiquen) 	63,64,65,66,67,68,69,70,71,72,73,74,75,76,77,78,79	Hablar público/interacción con personas de autoridad	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Presentan temores ✓ con parecer incompetentes, equivocarse ✓ Dicen y hacen cosas poco interesantes o que no gustan a los demás. 	80,81,82,83,84,85,86,87,88,89,90,91,92,93	Interacción con el sexo opuesto	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Están muy nerviosos (por los síntomas físicos) ✓ Iniciar, mantener y terminar interacciones con personas que nos atraen ✓ Temores de resultar poco atractivo o interesante para la otra persona. ✓ Las cosas no salgan como esperábamos, o quedar en evidencia de que nos gusta 	94,95,96,97,98,99,100,101,102,103,104,105,106,107,108,109,110,111,112,113
Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Nivel																					
Interacción con desconocidos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Iniciación de la conversación en la interacción con personas desconocidas ✓ Mantener conversaciones en la interacción con personas desconocidas ✓ Terminar las conversaciones para afrontar la interacción con personas desconocidas 	1,22,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18, 19, 20,21,22	1= "Nada de malestar, tensión o nerviosismo" 7= "Muchísimo malestar, tensión o nerviosismo"	Alto Nivel de identidad Bajo nivel de interacción																					
Quedar en evidencia/hacer el ridículo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Temor a la evaluación negativa por parte de los demás. ✓ Pasar vergüenza o ser humillado y por eso se aborda la idea de "querer agradar a todo el mundo" ✓ Temor a quedar en evidencia o hacer el ridículo 	23,24,25,26,27,28,29,30,31,32,33,34,35,36,37,38,39,40,41,42,43,44,45,46,47,48,49,50,51,52,53,54,55,56,57,58,59,60,61,62																							
Expresión asertiva de molestia, desagrado o enfado	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La petición de cambio de conducta del otro y la habilidad para hacer y rechazar peticiones. ✓ Temores a la desaprobación, el enfado, el rechazo o el abandono por parte de los demás. ✓ Que piensen que «no soy una buena persona» o que «no soy tan majo» (que le critiquen) 	63,64,65,66,67,68,69,70,71,72,73,74,75,76,77,78,79																							
Hablar público/interacción con personas de autoridad	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Presentan temores ✓ con parecer incompetentes, equivocarse ✓ Dicen y hacen cosas poco interesantes o que no gustan a los demás. 	80,81,82,83,84,85,86,87,88,89,90,91,92,93																							
Interacción con el sexo opuesto	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Están muy nerviosos (por los síntomas físicos) ✓ Iniciar, mantener y terminar interacciones con personas que nos atraen ✓ Temores de resultar poco atractivo o interesante para la otra persona. ✓ Las cosas no salgan como esperábamos, o quedar en evidencia de que nos gusta 	94,95,96,97,98,99,100,101,102,103,104,105,106,107,108,109,110,111,112,113																							
<p>TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN</p>	<p>POBLACIÓN Y MUESTRA</p>	<p>TÉCNICAS E INSTRUMENTOS</p>	<p>ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA E INFERENCIAL</p>																						
<p>TIPO: Investigación de tipo Sustantivo: Según (Sánchez y Reyes)</p>	<p>POBLACIÓN: Estudiantes de la Facultad de educación de la Universidad</p>	<p>Variable 1: Aprendizaje cooperativo.</p>	<p>DESCRIPTIVA: Distribución de frecuencias, figuras estadísticas, las medidas de tendencia central (Media aritmética, moda y la mediana)</p>																						

<p>Descriptivo – Correlacional.</p> <p>Según Hernández, Fernández y Baptista.</p> <p>DISEÑO: No experimental de corte transversal y correlacional.</p>  <p>M : --- Docentes</p> <p>O₁ : Observación de la variable aprendizaje cooperativo.</p> <p>r : Relación entre variables. Coeficiente de correlación.</p> <p>O₂ : Observación de la variable interacción social</p>	<p>Nacional Mayor de san Marcos</p> <p>TIPO DE MUESTRA: La muestra será calculada a través de la técnica de muestro no probabilístico</p> <p>Muestra censal.</p>	<p>Técnicas: encuesta</p> <p>Instrumentos: cuestionario de evaluación ACOES. Análisis del trabajo cooperativo en educación universitaria estandarizado por: M^a del Mar García Cabrera, Ignacio González López y Rosario Mérida Serrano (2012)</p> <p>Forma de Administración: Individual o grupal, el tiempo para resolver es 25 minutos, requisito indispensable ser estudiante de la Facultad de Educación</p> <p>Variable 2 Interacción social</p> <p>Técnicas: encuesta</p> <p>Instrumentos: cuestionario elaborado con la teoría de Vicente E. Caballo¹, Isabel C. Salazar¹ y Stefan G. Hofmann². Universidad de Granada (España) y Boston University (USA).</p> <p>Forma de Administración: Individual o grupal, el tiempo para resolver es 45 minutos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tablas de frecuencia • Porcentajes • Tablas de contingencias <p>INFERENCIAL: Coeficiente de correlación para prueba de hipótesis según resultados de la prueba de normalidad</p> <p>Para determinar la correlación de las variables se aplicará Rho de Spearman o Pearson para determinar la relación directa o positiva y la significancia nos permitirá aceptar o rechazar la hipótesis.</p> <p>DE PRUEBA: Prueba de normalidad K-S Kolmogorov Smirnov para determinar el tipo de distribución de datos.</p> <p>Prueba de normalidad: Kolmogorov Smirnov Si $p > 0,05$ será paramétrica; Si $p < 0,05$ será no paramétrica.</p>
---	---	--	---

Anexo 2
Matriz operacional de la variable aprendizaje cooperativo

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Nivel
Generalidades Sobre el trabajo en grupo	Concepción del trabajo en grupo.	1,2,3,4,5.	Escala Ordinal	
	Utilidad del trabajo en grupo para su formación.	6,7,8,9,10,11.		
Organización Del trabajo en grupo	Planificación del trabajo de los grupos por parte del profesorado.	12,13,14,15	1= Total desacuerdo	
	Criterios para organizar los grupos.	16,17,18,19,20,21,22,23.	5 = totalmente de acuerdo.	Malo
	Normas de los grupos.	24,25,26,27,28,29,30,31,32.		Regular
Funcionamiento De los grupos de trabajo	Funcionamiento interno de los grupos.	33,34,35,36,37,38,39.		Bueno
	Eficacia del trabajo grupal:	40,41,42,43,44,45,46,47,48,49.		

Anexo 3
Matriz operacional de la variable identidad social

Dimensiones	Indicadores	Items	Escala	Nivel
Interacción con desconocidos	✓ Iniciación de la conversación en la interacción con personas desconocidas	1,22,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18, 19, 20,21,22		
	✓ Mantener conversaciones en la interacción con personas desconocidas			
	✓ Terminar las conversaciones para afrontar la interacción con personas desconocidas			
Quedar en evidencia/hacer el ridículo	✓ Temor a la evaluación negativa por parte de los demás.	23,24,25,26,27,28,29,30,31,32,33,34,35,36,37,38,39,40,41,42,43,44,45,46,47,48,49		
	✓ Pasar vergüenza o ser humillado y por eso se aborda la idea de “querer agradar a todo el mundo”			
	✓ Temor a quedar en evidencia o hacer el ridículo	,50,51,52,53,54,55,56,57,58,59,60,61,62	1= “Nada de malestar, tensión o nerviosismo”	Alto
Expresión asertiva de molestia, desagrado o enfado	✓ La petición de cambio de conducta del otro y la habilidad para hacer y rechazar peticiones.	63,64,65,66,67,68,69,70,71,72,73,74,75,76,77,78,79		Nivel de identidad
	✓ Temores a la desaprobación, el enfado, el rechazo o el abandono por parte de los demás.			
	✓ Que piensen que «no soy una buena persona» o que «no soy tan majo» (que le critiquen)			
Hablar público/interacción con personas de autoridad	✓ Presentan temores	80,	7=	Bajo nivel
	✓ con parecer incompetentes, equivocarse	81,82,83,84,85,86,87,88,89,90,91,92,93	“Muchísimo malestar, tensión o nerviosismo”	de interacción
	✓ Dicen y hacen cosas poco interesantes o que no gusten a los demás.			
Interacción con el sexo opuesto	✓ Están muy nerviosos (por los síntomas físicos)			
	✓ Iniciar, mantener y terminar interacciones con personas que nos atraen	94,		
	✓ Temores de resultar poco atractivo o interesante para la otra persona.	95,96,97,98,99,100,101,102,103,104,105,106,107,108,109,110,111,112,113		
	✓ Las cosas no salgan como esperábamos, o quedar en evidencia de que nos gusta			

Anexo 4

Cuestionario de evaluación acoes. análisis del trabajo cooperativo en
educación universitaria

La intención de esta Escala es conocer qué piensas y cómo valoras el uso del trabajo en grupo en tu formación como futuro/a docente. Por ello, te pedimos que respondas con la máxima sinceridad y te agradecemos tu colaboración.

Debes **señalar con una X** el nivel de acuerdo o desacuerdo en relación a los ítems formulados, sabiendo que el 1 significa *En total desacuerdo* y el 5 *Totalmente de acuerdo*.

En total Desacuerdo Totalmente de acuerdo

D. 1 VALORACIONES GENERALES SOBRE EL TRABAJO EN GRUPO	1	2	3	4	5
Considero que el trabajo en grupo es:					
1. Un buen método para desarrollar mis competencias sociales: argumentación, diálogo, capacidad de escucha, debate, respeto a opiniones discrepantes...					
2. Una oportunidad para conocer mejor a mis compañeros/as					
3. Una forma de comprender mejor los conocimientos					
4. Una manera de compartir el volumen de trabajo total					
5. Una manera de facilitar la preparación de los exámenes					
Personalmente, el trabajo en grupo me ayuda a:					
6. Exponer y defender mis ideas y conocimientos ante otras personas					
7. Sentirme parte activa de mi propio proceso de enseñanza y aprendizaje					
8. Entender los conocimientos e ideas de los compañeros y compañeras					
9. Comprender la importancia del trabajo coordinado en el desarrollo profesional como docente					
10. Llegar a acuerdos ante opiniones diferentes					
11. Buscar información, investigar y aprender de forma autónoma					
D.2 VALORACIONES SOBRE LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO EN GRUPO					
Sobre la planificación que hace el profesorado del trabajo en grupo opino que:					
12. La cantidad de trabajos de grupo solicitados se adecuan a la carga lectiva del curso					
13. El nivel de dificultad de los trabajos de grupo es el adecuado para nuestra formación					
14. Existe coordinación entre los trabajos de grupo solicitados en las distintas áreas					
15. La asistencia a clases reuniones de grupo o equipo resuelve las dudas que me surgen en la elaboración del trabajo solicitado por el área.					
La constitución del grupo debe:					
16. Realizarla el docente aplicando criterios de amistad					
17. Realizarla el docente aplicando criterios académicos					
18. Realizarla el director o coordinadores aplicando criterios académicos					

19. Tener una composición diversa de los miembros del grupo (edad, sexo, formación, experiencias...)					
20. Ser estable a lo largo del trabajo asignado (trimestre o semestre)					
21. Modificarse para la realización de diferentes actividades en una misma área					
22. Incorporar el nombramiento de un coordinador o coordinadora de grupo					
23. Tener un número de participantes (indica en el cuadro en blanco el número que te parezca más oportuno)					
Las normas de funcionamiento del grupo:					
24. No debe existir ninguna norma					
25. Deben existir normas, pero establecidas por los docentes de cada equipo.					
26. Deben existir normas, pero establecidas por el director o coordinador					
27. Deben ser negociadas entre el director y los profesores					
28. Deben estar recogidas en un documento donde se concreten las responsabilidades que asume el grupo					
29. Deben definir los roles que van a desempeñar cada una de las personas que constituyen el grupo					
30. Deben incluir las consecuencias que tendrían para los participantes no cumplir los compromisos asumidos					
31. Deben concretar el horario y lugar de las reuniones					
32. Deben incluir la obligatoriedad de asistir a las reuniones					
VALORACIONES SOBRE EL FUNCIONAMIENTO DE LOS GRUPOS DE TRABAJO					
Habitualmente, al hacer un trabajo de grupo:					
33. Nos reunimos al inicio para planificar los diferentes pasos que tenemos que realizar					
34. Consultamos la documentación básica aportada por el profesor/a					
35. Realizamos búsqueda de información en diferentes fuentes (internet, biblioteca, etc)					
36. Tomamos decisiones, de forma consensuada, para garantizar la coherencia global del trabajo de grupo					
37. Durante la realización del trabajo hacemos "puestas en común" para que todo el grupo conozca lo que los demás están haciendo y tengamos buena idea de la marcha de la actividad					
38. Participamos equitativamente todos los componentes del grupo					
39. Lo evaluamos y hacemos propuestas de mejora					
El rendimiento del grupo mejora si:					
40. El director o coordinador facilita unas pautas claras de las actividades grupales a desarrollar					
41. Las actividades planteadas por el director o coordinador requieren que haya análisis, debate, reflexión y crítica					
42. El director o coordinador supervisa el trabajo del grupo					
43. El director o coordinador controla la asistencia regular a clase					
44. Los trabajos se valoran adecuadamente en la calificación global del área					
45. El director o coordinador nos informa previamente sobre los criterios de evaluación de la actividad de grupo					

46. El director o coordinador evalúa los diferentes niveles de participación de cada uno de los miembros del grupo					
47. Se incorpora la autoevaluación de cada docente en la evaluación global del grupo					
48. Nos evaluamos los miembros del grupo unos a otros					
49. El director o coordinador le asigna al trabajo de grupo un peso importante en la calificación final del desempeño docente.					

Anexo 5

Cuestionario de interacción social dirigido a estudiantes universitarios

En el presente no hay respuestas malas ni buenas solo son percepciones, marcar con un aspa en los números según consideres.

1= *“Nada de malestar, tensión o nerviosismo”*

7= *“Muchísimo malestar, tensión o nerviosismo”*

Items o reactivos	Cuánto de cada ítem realizas						
	1	2	3	4	5	6	7
1. Saludar a cada uno de los asistentes a una reunión social cuando a muchos no los conozco							
2. Hablar con una persona desconocida							
3. Pedir a una persona en el micro que no me pise o me empuje							
4. Que mis amigos traigan amigos suyos a los que no conozco							
5. Pedir a alguien que está golpeando insistentemente el espaldar de mi asiento que se esté quieto							
6. Saludar a alguien que no conozco mucho							
7. Sentarme en una silla en una cafetería y que alguien me diga que está ocupada							
8. Discutir en público con desconocidos							
9. Ir solo/a una fiesta donde no conozco a nadie							
10. Saludar a una persona y no ser correspondido/a							
11. Hablar por teléfono con personas poco conocidas							
12. Preguntar a un desconocido por algo							
13. Estar en una mesa con desconocidos en un matrimonio							
14. Pedir un favor a alguien desconocido o poco conocido							
15. Reclamar el vuelto en un bar o una tienda							
16. Expresar desacuerdo a gente a la que no conozco muy bien							
17. Ir a un acto social donde solo conozco a una persona							
18. Buscar asiento en un lugar público lleno de gente							
19. Entrar en una tienda y que los encargados no me atiendan							
20. Hacer nuevos amigos							
21. Mantener una conversación con una persona a la que acabo de conocer							
22. Quedarme solo/a en una fiesta donde no conozco a nadie							
23. Que esté hablando y nadie parezca hacerme caso							
24. Estar en casa de personas desconocidas y no saber qué hacer ni qué decir							
25. Darme cuenta de que la persona con la que estoy hablando se aburre							
26. Que me sorprendan mirando fijamente a una persona							
27. Estar en casa de unos amigos y que nadie hable conmigo							

63. Encontrarme con alguien con quien me he peleado									
64. Que uno de mis padres caiga gravemente enfermo									
65. Pedir algo a mi pareja con lo que creo que no va a estar de acuerdo									
66. Expresar mi disgusto a una persona que me ha traicionado									
67. Cambiar un artículo defectuoso									
68. Pedir el dinero que me deben									
69. Pedir que se calle a alguien que está hablando demasiado alto en el cine									
70. Reclamar en un restaurante por algo que no ha sido de mi agrado									
71. Discutir con un familiar									
72. Pedir explicaciones a alguien									
73. Hacer un reclamo al vendedor de una tienda									
74. Formular una queja									
75. Contradecir la opinión de mis padres									
76. Que me atraque o robe una pandilla de delincuentes armados									
77. Tener que decirle a un vecino que deje de hacer ruido									
78. Decirle a una persona cercana que no se aproveche de mí									
79. Que un superior o alguien de autoridad quiera hablar conmigo									
80. Participar en una reunión con personas de autoridad									
81. Actuar en público									
82. Tener que hablar en clase, en el trabajo o en una reunión									
83. Hablar en público									
84. Que me riña un superior o una persona de autoridad									
85. Iniciar y mantener una conversación con personas de autoridad									
86. Hacer un examen o presentar un informe de manera oral									
87. Que me hagan bromas en público									
88. Hablar con personas famosas o reconocidas									
89. Que se produzca un silencio prolongado en una conversación con una persona de autoridad									
90. Que me pregunte un profesor en clase o un superior en una reunión									
91. Hacer una exposición ante personas de mayor nivel intelectual									
92. Hacer preguntas en clase, en un acto público o en una reunión									
93. Hablar con un desconocido y que insista en preguntarme sobre temas personales									
94. Que me presenten a alguien que me gusta									
95. Asistir a una reunión donde solo hay personas del sexo opuesto									
96. Pedir a una persona del sexo opuesto que me gusta que salga conmigo									
97. Que me llame por teléfono una persona que me gusta mucho									
98. Hablar de temas íntimos con una persona del sexo opuesto									
99. Acercarme a alguien que me gusta y que aún no conozco									

100. Que alguien me mire descaradamente								
101. Que una persona del sexo opuesto me diga que le gusto								
102. Invitar a bailar a una persona del sexo opuesto								
103. Que se me insinúe una persona del mismo sexo								
104. Recibir piropos o insinuaciones de una persona del sexo opuesto								
105. Iniciar una conversación con una persona del sexo opuesto que me gusta								
106. Que me presenten a gente desconocida								
107. Que una persona del sexo opuesto me invite a salir								
108. Decir a un/a amigo/a o compañero/a que ha hecho algo que me molesta								
109. Decir a alguien del sexo opuesto que me gusta								
110. Sentirme observado/a por personas del sexo opuesto								
111. Mirar a los ojos a una persona que acabo de conocer mientras hablo con ella								
112. Mantener una conversación con una persona del sexo opuesto que me gusta								