



UNIVERSIDAD CATÓLICA ÁNDRES BELLO
VICERRECTORADO ACADEMICO
DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
Maestría en Educación: Procesos de Aprendizaje

Trabajo de Grado de Maestría

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO ESTRATEGIA PARA EL
DESARROLLO DE LA HABILIDAD NARRATIVA ORAL EN NIÑOS DE 5 A
6 AÑOS

Presentado por
Ismil Tortolero
para optar al título de
Magister en Educación

Tutor
Jorge J. Ramírez L., M.Sc.

Caracas, Enero 2012

Dedicatoria

A mis alumnos, mis queridos niños, quienes son fuente de inspiración.

A mis colegas, esperando que este trabajo, le brinde nuevas oportunidades educativas para sus estudiantes, y les sirva de apoyo para realizar cualquier otra investigación que deseen emprender en bienestar de los educandos.

A todas las personas que de una manera u otra hicieron posible la realización de este trabajo de investigación.

¡Gracias a todos!

Agradecimiento

A mi familia, que se sienten orgullosos por este triunfo. A mi Padre, por su apoyo incondicional y palabras de aliento para lograr esta gran meta. A mi mamá, que supo guiar mis pasos con su amor, paciencia, ayuda y compañía, hasta colocarme donde me encuentro hoy en día.

A Luis Gerardo, mi esposo, por su paciencia, conocimientos y comprensión en estos momentos.

A la directora, coordinadora y maestras de aula, de la institución educativa donde se me permitió aplicar el presente trabajo de grado, por el tiempo ofrecido.

Al profesor Jorge Ramírez, y a la profesora Mylvía Fuentes, por su colaboración, apoyo, paciencia y orientación, a través de la veracidad de sus conocimientos para la realización de este trabajo de grado.

A la profesora Poggioli, que a pesar de su estado de salud, en todo momento me prestó su valiosa colaboración y me brindó su orientación. A las personas maravillosas y desinteresadas ¡qué existen! y me acompañaron en la realización de la investigación. Por la extraordinaria experiencia de interactuar con ellas, Marta Fiorini, Profesora Margarita Meneses y Profesora Polini, muchas gracias.

A DIOS Y A LA VIRGEN

UNIVERSIDAD CATOLICA ANDRES BELLO
DIRECCION GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
AREA DE HUMANIDADES Y EDUCACION

PROGRAMA DE MAESTRIA EN EDUCACION
MENCION: PROCESOS DE APRENDIZAJE

**El Aprendizaje Cooperativo como estrategia para el Desarrollo de la
Habilidad Narrativa Oral en niños de 5 a 6 Años de edad**

Autora: Ismil Tortolero
Tutor: Jorge J. Ramírez L, M.Sc.
Fecha: Enero 2012

Resumen

El lenguaje, en todas sus formas, representa en el ser humano una herramienta primordial para que este interactúe con el mundo, se desenvuelva con firmeza y materialice sus sentimientos, ideas y pensamientos. Sin embargo, el niño de hoy crece en una sociedad sometida a constantes y múltiples cambios (tecnológicos, económicos, culturales, etc.), las cuales están conduciendo a sus integrantes a ser individualistas, competitivos e ineficazmente comunicativos, pensando en su propio bienestar y restando importancia a las formalidades de la lengua. El presente estudio tiene como objetivo evaluar la efectividad de estrategias de aprendizaje cooperativo en las habilidades narrativas orales, en cuanto a coherencia de las ideas, organización de secuencias e identificación de los personajes, en niños de 5 a 6 años de edad en un centro de educación inicial privado. Para ello se elaborara un programa de estrategias de aprendizaje cooperativo basada en la metodología “Aprendiendo Juntos” de Johnson y Johnson (1999), para así apreciar si la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo influyen en las habilidades narrativas orales en las tres dimensiones seleccionadas. La investigación fue de tipo cuasi-experimental bajo los lineamientos de un diseño de grupo control, con medida pre-test y post-test. Con el programa de intervención se obtuvo un incremento significativo en las habilidades narrativas en cuanto a las dimensiones de coherencia de ideas, identificación de personajes y organización de secuencia.

Descriptores: Habilidades narrativas, Narración oral, Estrategias de Aprendizaje, Aprendizaje cooperativo, Educación preescolar.

Índice de Contenidos

	Página
Capítulo I: El Problema	
Planteamiento del problema.	1
Justificación y propósito	10
Enunciado del problema.	12
Objetivos	12
Objetivos General.	12
Objetivo Específicos	12
Capítulo II: Revisión de la Literatura	14
Definición del Lenguaje	14
Lenguaje Oral en el Niño Preescolar	16
Narración Oral. Habilidades Narrativas en la Infancia	21
Estructura de la Narración	31
Contexto Curricular	34
Definición del Aprendizaje Cooperativo.	37
Antecedente Teóricos y Empíricos	40
Elementos Claves	59
Ventajas y Desventaja del Aprendizaje Cooperativo en el aula	62
Metodología de Johnson y Johnson	67
Estrategias de Aprendizajes	78
Sistema de Hipótesis	84
Capítulo III: Metodología	85
Tipo de Investigación	85
Diseño de Investigación	85
Población y Muestra	86
Sistema de Variables	87
Variable Independiente	87
Variable Dependiente	87
Instrumentos	88
Validez y Confiabilidad de los instrumentos	90
Procedimiento	91

Procesamiento de los Datos	94
Limitaciones del estudio	94
Capítulo IV: Resultados	96
Resultados	96
Análisis Descriptivo	96
Análisis Inferencial	97
Discusión	109
Conclusiones y Recomendaciones	117
Conclusiones	117
Recomendaciones	119
Divulgación	120
Referencias	121
Anexos	128
A Registro de comportamiento de cada miembro del grupo para la variable de habilidad narrativa relacionada a la coherencia de ideas	128
B Registro de comportamiento de cada miembro del grupo para la variable de habilidad narrativa relacionada a la identificación de personajes	130
C Registro de comportamiento de cada miembro del grupo para la variable de habilidad narrativa relacionada a la organización de secuencias	132
D Registro de comportamiento de cada miembro del grupo para la variable de las destrezas sociales.	134
E Instrumento de validación por parte de los expertos	136
F Cuadro de operacionalización de las variables	141
G Programa de Investigación	144
H Protocolo de acción del investigador	181
Tablas	
1 Variable del sexo de los estudiantes cursantes del último año del nivel preescolar	96
2 Variable del sexo de los estudiantes pertenecientes al Grupo Control	97

3	Variable del sexo de los estudiantes pertenecientes al Grupo Experimental	97
4	Estadístico descriptivo de la muestra para el Grupo Experimental.	98
5	Prueba “t” de las dimensiones de las habilidades narrativas orales del Grupo Experimental	100
6	Estadístico descriptivo de la muestra para el Grupo Control	102
7	Prueba “t” de las dimensiones de las habilidades narrativas orales del Grupo Control	103
8	Estadístico comparativo de la muestra para el Grupo Control y el Grupo Experimental	104
9	Estadístico descriptivo de la muestra para las habilidades sociales del Grupo Experimental	106
10	Prueba “t” de las destrezas sociales del Grupo Experimental	107
11	Estadístico descriptivo de la muestra para las habilidades sociales del Grupo Control	108
12	Prueba “t” de las destrezas sociales del Grupo Control	109

Introducción

La mayoría de los niños pequeños desarrollan rápidamente el lenguaje, pasando del llanto y el arrullo en la infancia al uso y comprensión de cientos de palabras para cuando ya están listos a ingresar al preescolar. Los niños de edad preescolar utilizan correctamente el lenguaje cada vez más a medida que llegan a dominar palabras y oraciones más difíciles. Su lenguaje se vuelve más relajado y coloquial, y no se dirige exclusivamente a la satisfacción de necesidades inmediatas.

El desarrollo del lenguaje es un logro importante, y es además una experiencia gratificante que los padres pueden compartir con sus hijos. Los niños aprenden a hablar y a comprender palabras, en un primer momento, al estar con adultos que se comunican con ellos, y luego mediante las interacciones con sus pares, con quienes comparte experiencias. Si bien, todos los niños pasan por las mismas etapas de desarrollo del lenguaje, cada uno avanza a su propio ritmo (León, 2007). El lenguaje es un proceso social y propio del ser humano. El hombre nace con características físicas que, tarde o temprano, facilitan su desarrollo siempre y cuando esté en interacción con su entorno social. Al brindarle incentivos al niño, en ésta área del desarrollo, se aportan herramientas para la consolidación de una comunicación eficaz. De esta manera se formaran educandos autónomos, seguros de sí mismos con un buen lenguaje receptivo y expresivo verbal, en sus dimensiones fonológicas semánticas y sintácticas. El hombre se desenvuelve en el mundo y encuentra sostén y seguridad mediante el uso del lenguaje; sus sensaciones, sentimientos y pensamientos solo

llegan a ser concretos y perdurables, a través de la expresión verbal (Papalia, Weldkos y Feldman, 2004).

Durante el período pre-escolar, uno de los retos fundamentales del docente es desarrollar en los niños su comunicación verbal como medio de disfrute e instrumento para transmitir información, comunicar deseos y emociones, así como para ampliar su conocimiento del mundo que le rodea.

Entre las metodologías educativas de vanguardia, que proporcionan un desarrollo integral del niño a nivel cognitivo y emocional, se encuentra el aprendizaje cooperativo. Es una línea de investigación que se basa en el trabajo en pequeños grupos, generalmente heterogéneos, en los que el alumnado trabaja junto para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás.

Slavin (1990), Ovejero (1995), Johnson y Johnson (1999), Kagan (1999), junto a trabajos de investigación como las de Fe y Alegría (1997), Rosales (2002), Trujillo (2002) y Castillo (2003) coinciden en describir y analizar los beneficios del aprendizaje cooperativo en el aula. Reportan que con el aprendizaje cooperativo se adquieren valores y habilidades cooperativas que permitan una mayor productividad, rendimiento escolar, capacidad para resolver problemas, desarrollo del pensamiento divergente, habilidades intelectuales superiores y mayor precisión y elaboración en el lenguaje utilizado en los debates, exposiciones e intercambios grupales.

De ahí, la relevancia de facilitar el desarrollo de la comunicación verbal, a través del aprendizaje cooperativo como una estrategia de gran alcance para consolidar una expresión oral eficaz. El aprendizaje cooperativo como una estrategia, en la praxis

educativa, representa un método de enseñanza altamente organizado y estructurado, que concibe el trabajo grupal como medio para que los estudiantes disfruten del éxito académico y social. El trabajo grupal se refiere al empleo didáctico de equipos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.

Según Shiro (2007) los niños de 3 a 6 años, experimentan un desarrollo extraordinario de sus habilidades y motivaciones para pensar acerca de lo que hacen, predecir el resultado de sus acciones, el lenguaje y recordar sus experiencias; demostrando con ello que las vivencias que adquieren en el preescolar son significativas para su crecimiento integral. Entonces, se vuelve interesante “aprovechar” este momento de explosión creativa y de manifestación espontánea de destrezas en el niño de edad preescolar, para observar los efectos del aprendizaje cooperativo en ellos.

El presente trabajo se organiza de la siguiente manera: en el capítulo I, se plantea el problema a resolver y se justifica la investigación. A su vez, se enuncia el objetivo general y los específicos.

Seguidamente, el capítulo II presenta la revisión literaria, donde se incluye primero, la definición del lenguaje, características del lenguaje oral del niño preescolar, desarrollo de la narración oral en el niño, la estructura narrativa y su relevancia dentro del contexto curricular. Posteriormente, se plasma el marco teórico del aprendizaje cooperativo, que contiene su significado, los antecedentes, elementos claves para su desarrollo, las ventajas y desventajas de la metodología en el aula

clases, la metodología de Johnson y Johnson y finalmente las estrategias de aprendizaje.

El capítulo III presenta el método que se utiliza en el estudio, el tipo y diseño de la investigación y se describe la población y muestra. Asimismo, se presentan las variables de estudio y los instrumentos que se utilizan para recolectar los datos, así como la validez y confiabilidad de los mismos. Se menciona el procedimiento que se lleva a cabo y en el capítulo IV se exponen los resultados. Por último, el capítulo V contiene conclusiones y recomendaciones. Finalmente, se presentan las referencias y los anexos.

Capítulo I. El Problema

Planteamiento del Problema

El ser humano siempre ha manifestado la necesidad de comunicarse, de expresar sus ideas, sentimientos e ilusiones, a través de diversos medios, todo esto debido al carácter meramente social que lo caracteriza.

En este contexto la presente investigación busca determinar la efectividad de un programa que fomente el desarrollo de las habilidades narrativas orales en niños preescolares, pertenecientes a un estrato socioeconómico bajo, en cuanto a la coherencia de ideas, organización de secuencias e identificación de personajes. El programa está basado en las estrategias cooperativas “aprendiendo juntos” de los investigadores Johnson y Johnson, considerando las grandes ventajas que plantean estos personajes en su metodología de aprendizaje.

Según González (2004) se puede definir el lenguaje como un instrumento de comunicación de vital importancia en el proceso de aprendizaje del niño, que permitirá el desarrollo de su pensamiento, su desarrollo académico y la madurez social.

Papalia, Weldkos, y Feldman (2004) plantean que todo sistema lingüístico que utilice signos sonoros para transmitir un mensaje, constituye el lenguaje verbal u oral.

Es así, como el ser humano a partir de un pequeño número de sonidos es capaz de producir muchos significados, puede combinar fonemas y lograr comunicarse.

El lenguaje entonces será el medio que permita hacer significativa la realidad personal, física y cultural de los participantes del proceso educativo, por lo que es necesario que durante su proceso de transmisión verbal cada persona cuente con habilidades narrativas que le permitan expresar mensajes de manera concreta, coherente y asertiva, pues es la forma más habitual de compartir con los demás los sentimientos.

Goodman (1992) refiere que el desarrollo de habilidades narrativas es una experiencia de aprendizaje que va configurando un espacio común con el aprendizaje en interacción como proceso, y el inicio del pensamiento crítico como producto. Los alumnos se sumergen en un proceso de creación colectiva, van aprendiendo, haciendo suyos algunos de los conocimientos que han ido adquiriendo dentro y fuera de las aulas.

La manera como se desarrolla el lenguaje en cada persona es exclusiva, pero se crea y evoluciona en la medida en que el individuo se va relacionando con otros; primero el niño y la niña adquieren el lenguaje oral, luego estarán en condiciones de pasar al aprendizaje escrito. Siempre que el desarrollo de herramientas y destrezas orales sea satisfactorio, el individuo alcanzará habilidades que mejorarán sus destrezas para leer, escuchar, hablar y escribir.

Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (United Nations International Children's Emergency Fund, 2012) en su informe de acción humanitaria, reporta que

a pesar de que casi la mitad de los niños en el mundo viven en zonas urbanas, se aboga por un mayor énfasis en identificar y satisfacer sus necesidades verdaderas. Esto debido a las disparidades encontradas dentro de las ciudades, revelando que muchos de ellos carecen de acceso a escuelas, centros de salud y servicios de saneamiento, a pesar de vivir junto a estos servicios.

Las ciudades se conocen para generar crecimiento económico pero, como dejan ver en su último informe la UNICEF, no todos los niños se están beneficiando de la expansión urbana. Este organismo ha dedicado la edición 2012 de su informe, al estado mundial de la infancia y con gran preocupación a la situación de los niños que crecen en entornos urbanos. Es necesario reflexionar en cuanto a la situación de un mundo cada vez más urbano, pero con la ausencia de una atención constante sobre los derechos de los niños, por lo que conlleva a un atraso para algunos pequeños, que simplemente se van quedando atrás.

La gran mayoría de desertores del sistema educativo está formada por niños y jóvenes de bajo nivel socio-económico, puesto que sus deficiencias en el desarrollo intelectual los desaniman paulatinamente hasta provocar su inasistencia periódica a las escuelas y llegar al abandono por completo de su escolaridad (Universidad Central de Venezuela, UCV, 1970).

En la CIA World Factbook (Central Intelligence Agency), se indica que hasta 1999, en Venezuela hay un índice alarmante en cuanto a la deserción estudiantil; afirman que bajos niveles de alfabetización y de educación en general pueden impedir

el desarrollo económico de un país, especialmente en un mundo que cambia rápidamente impulsado por la tecnología.

Por otra parte frente a este diagnóstico cabe destacar que en el Índice de Desarrollo Humano en Venezuela se ubica al país en un plano de desarrollo Medio. Uno de los factores considerados es el relacionado a la Educación, basada en la tasa de alfabetización de adultos y la matriculación combinada en educación primaria, secundaria y superior.

No obstante que el gobierno esgrime que la matrícula escolar se ha incrementado significativamente, estos estudios no consideran el perfil de competencias de los educandos, lo cual si lo reflejan las múltiples investigaciones realizadas por científico sociales venezolanos y extranjeros que ponen en evidencia las dificultades en la comprensión de la lectura, más graves aun en el razonamiento matemático, el escaso desarrollo de estrategias del pensamiento para la resolución de problemas, el bajo nivel de desarrollo moral entre otros (Fuentes, 2010; Fuentes y Puertas 2006-2010; Ramírez, Itriago y Zerpa, 2008; Zerpa y Ramírez, 2010).

Los registros oficiales de deserción, repitencia y fracaso escolar no se comparan con los generados por las asociaciones educativas y ONGs. Lo que se está obteniendo es una masa estudiantil sin competencias educativas para el desarrollo personal y por ende social (M. Fuentes, 2012 conversación personal 12 de noviembre).

En el censo del 2001 (en CIA World Factbook, 2012), se menciona que a partir de 1999 hasta marzo de 2011, se reporta una tasa de alfabetización de la población total

en Venezuela del 93%; hombres: 93,3% y mujeres: 92,7%. Si bien la alfabetización no es una medida exacta para medir los resultados educativos, ésta representa la medida de más fácil acceso y validez para las comparaciones internacionales.

Ahora bien, llama la atención el cambio tan vertiginoso a favor de la alfabetización de la nación. Por ello en la CIA World Factbook (2012), exponen que no hay definiciones universales y normas de la alfabetización. Salvo indicación contraria, todas las tasas se basan en la definición más común: la capacidad de leer y escribir a una edad determinada. Detallar las normas que los distintos países utilizan para evaluar la capacidad de leer y escribir está fuera del alcance de este sitio.

Existen múltiples factores que influyen en el desarrollo global del individuo, sin embargo, es difícil determinar cuál o cuáles tienen mayor responsabilidad. La violencia, es otro de los factores que causa la deserción estudiantil, la cual está muy extendida en la ciudad de Caracas, como resultado de profundas desigualdades, siendo los efectos sobre los niños devastadores. Petare es un barrio enorme en las afueras de Caracas, y representa un claro ejemplo de la desigualdad que caracteriza a gran parte de la región, ya que es una extensión grande de viviendas precarias y rodeadas de edificios de lujo. La violencia, atenta contra el desarrollo socioemocional de los niños y niñas venezolanos, puesto que les priva su derecho a la protección, su derecho a jugar y a veces incluso su derecho a la educación.

El reporte del Grupo La colina A.C (2012) señala que los problemas actuales de la educación venezolana están orientados en aspectos relacionados con: la inclusión y la calidad de la educación; problemas administrativos y de organización del sistema

educativo; disminución de la capacidad cognitiva de los individuos por efecto de la inadecuada nutrición y el efecto intergeneracional de diversos factores que impiden el adecuado crecimiento y desarrollo de los niños.

En dicho plan se exponen datos alarmantes como: la cantidad de estudiantes que abandonaron el sistema en el periodo 1999-2010, lo cual fue de aproximadamente 1.883.947 alumnos; el 40% del fracaso escolar en educación media y el bajo rendimiento en pruebas de comprensión lectora y matemáticas; aunado a ello, alrededor de 200 mil alumnos egresados de 6° grado no encuentran cupo para el primer año de secundaria. Además, a pesar que en Venezuela la educación es obligatoria hasta el nivel de educación media, en el año escolar 2008-09 las tasas netas de escolaridad de 3 a 5 años fueron de 70%, la de 12 a 14 años de 70% y la de 15 a 16 de 47%; lo que implica el descuido en la inclusión en edades escolares clave.

Desde la perspectiva de quien suscribe como investigadora, esto explica la causa de que gran número de niños y niñas no asistan a las escuelas y mucho de los que van no rindan o progresen en sus estudios; otra variable es la privación de una dieta adecuada, así como la carencia de ambientes sanos e higiénicos para su crecimiento. Debería, ser entonces problemas de todos el dar ideas y aportar esfuerzos para ir solventando esta situación; desde los gobernantes, los docentes, padres y el resto de la comunidad.

Es necesario crear políticas gubernamentales para propiciar un ambiente intelectual estimulante, de manera de brindar a los niños de bajo recursos las

oportunidades para que no abandonen el sistema educativo antes de haber recibido de éste todos los beneficios que puede ofrecerle.

Es precisamente el área del lenguaje la que más requiere el estudiante como apoyo para enfrentarse a los primeros niveles del proceso educativo. En la primaria, las mayorías de las materias se dedican específicamente al lenguaje, además este constituye la base para el desarrollo de las actividades educativas, siendo el principal medio de comunicación (Ministerio de Educación, 1975).

Las habilidades narrativas por lo tanto son de vital importancia en el desarrollo cultural y lingüístico del individuo, por lo que desde temprana edad se debe fomentar la adquisición de las mismas, ya que a través de ellas se permite consolidar competencias comunicativas y transmitir experiencias de manera eficaz progresivamente.

Dentro de las habilidades narrativas que los niños desarrollan durante los primeros años de la etapa preescolar se encuentran, entre otras: la organización de eventos alrededor de un eje temporal, el establecimiento de la secuencia de eventos en el tiempo, el establecimiento de relaciones de causa-efecto, la coherencia entre las ideas y la identificación de personajes existentes (Shiro, 2007).

Según Arellano (1993) las personas que desarrollan destrezas narrativas sólidas desde temprana edad, incentivadas con recursos de su interés (objetos, películas, cuentos), y acercándoseles al lenguaje expresado del modo más auténtico y funcional posible, tendrán la posibilidad de alcanzar un mayor nivel en el proceso de la comunicación, en cuanto a la madurez y sociabilidad, que aquellos que no la reciban.

El lenguaje es un área del desarrollo integradora y a la vez utilizada para el logro de las competencias esperadas del resto de las áreas (cognitiva, física, motor, afectivo, sexual, social y moral) pues todas interactúan entre sí, por lo que es de esperarse que los grandes pasos dados en la infancia repercutan de manera positiva en el niño y niña durante la escolaridad y etapas superiores (León, 2007).

Aspectos como las relaciones interpersonales estables, alcances significativos en las exposiciones, en el manejo de los conflictos que se presentan en la diversidad de argumentaciones, en la transmisión acertada de los mensajes, entre otras, son ejemplos que ilustran la influencia de contar con bases sólidas en el desarrollo del lenguaje (habilidades narrativas). Por lo tanto, es fundamental que en la etapa de preescolar, el niño adquiera herramientas de comunicación, aprendiendo expresar de manera idónea sus dudas e inquietudes, deseos y experiencias, para así poder asegurar respuestas acertadas que fomenten su intelecto.

Ahora bien, la responsabilidad de diseñar y aplicar estrategias que permitan el desarrollo de habilidades narrativas, numéricas, motoras, entre otras, recae en cada uno de los educadores que día a día comparten y tienen sobre sus hombros la tarea de formar el capital humano que tanto requiere nuestra sociedad.

La praxis educativa en la actualidad, destaca la importancia que los educadores cuenten con un abanico de estrategias para enfrentarse a las nuevas demandas en el aula. Por su parte, el aprendizaje cooperativo se mantiene en la vanguardia de la recomendada práctica educativa, puesto que promueve el desarrollo de habilidades interpersonales que mejoran los esfuerzos de reestructuración de escuelas y programas de desarrollo profesional; de ahí que el aprendizaje cooperativo constituya

una de las estrategias que los educadores pueden utilizar para obtener alcances integrales en sus educandos. Aunque ha de esperarse que en un primer momento existan tensiones y resistencias en el entorno educativo (compañeros, directivos, hasta del propio facilitador) al considerar estos nuevos enfoques y descartar las modalidades pedagógicas tradicionales.

En este sentido, según Cooper (2008), el aprendizaje cooperativo es un método organizado y altamente estructurado que persigue la preparación en equipos de aprendizajes, la evaluación individual del dominio y el reconocimiento público del éxito en equipo, para resolver problemas, completar una tarea o alcanzar una meta en común.

Leighton (citado en Cooper, 2008) menciona que estos métodos han probado su eficacia en diversidad de áreas como la lectura, la literatura, las matemáticas, ciencias sociales y naturales; midiéndose la eficacia tanto en el progreso significativo de los estudiantes en todos los niveles de habilidad, como en el desarrollo de habilidades sociales.

En atención a lo expuesto, se cree pertinente aplicar esta metodología como estrategia docente dentro del aula de clases para así favorecer el desarrollo de las habilidades narrativas del niño preescolar.

Entendiendo que la nueva labor que deberán ejercer los educadores según Pozo y Monereo (1999), será, adoptar un rol de facilitador de aprendizajes más que preocuparse por dar los contenidos programáticos, el docente deberá entonces valerse de estrategias de aprendizaje para obtener alcances integrales en los diferentes tipos

de conocimiento: procedimental, conceptual y actitudinal. En este sentido, las estrategias de aprendizaje cooperativo representaran para los educadores una estrategia innovadora con la cual tendrán la oportunidad de promover el aprendizaje activo, el desarrollo verbal y lingüístico, mejorar las relaciones interpersonales y favorecer el clima de trabajo del aula mediante el empleo didáctico de herramientas que busquen maximizar el proceso aprendizaje.

Dada la necesidad imperiosa y compromiso que tienen las instituciones educativas por desarrollar el lenguaje en los educandos, la promoción de habilidades narrativas les permitirá alcanzar a los educandos niveles de comunicación oral adecuados, que facilite a los niños el progreso en todas sus etapas de desarrollo y formación, para así facilitarles e incentivarlos en el proceso educativo.

Justificación y Propósito

A continuación se plantean tres aspectos que justifican el desarrollo del presente trabajo, relacionado al ámbito teórico, metodológico y social-educativo.

Desde el punto de vista teórico, se pretende contribuir con las investigaciones y bases teóricas existentes, al obtener evidencias empíricas que sirvan como guía para todos aquellos docentes especialistas del nivel preescolar de la educación inicial, que deseen desarrollar la metodología de aprendizaje cooperativo como estrategia durante el proceso de enseñanza y aprendizajes, específicamente durante el desarrollo de las habilidades narrativas orales; lo que permite que el educando se mantenga en un proceso activo de aprendizaje, y construya progresivamente conocimientos en el

proceso narrativo, apropiándose así de los significados del lenguaje que el ambiente le brinda.

Además dentro del marco teórico de la presente investigación, se dispone información, producto de una revisión bibliográfica exhaustiva, de manera que los educadores puedan transferir estos conocimientos a otras temáticas educativas, sin perder el eje central, que es, el aprendizaje cooperativo.

En cuanto al aporte metodológico, se debe hacer énfasis en la elaboración y aplicación de las estrategias cooperativas diseñadas por el investigador, así como también en los resultados obtenidos del estudio realizado, ya que éstos podrían ser utilizados por estudios posteriores. El diseño de las estrategias cooperativas, constituye en sí, una referencia de instrucción, que tiene como finalidad dotar al docente con herramientas en la que se les presenta una posibilidad para enseñar de manera emprendedora y enriquecedora a todos los entes del proceso enseñanza-aprendizaje (educador-educandos-familia).

En relación al aporte social-educativo, cabe resaltar que el aprendizaje cooperativo representa una organización intencional de la estructura del aprendizaje, que persigue muchos objetivos complementarios; no sólo que los alumnos aprendan los contenidos conceptuales que conforman el programa de estudio de cualquiera de los niveles educativos, sino también otros objetivos importantes pero olvidados, como lo son: la capacidad de colaborar, cooperar, el respeto por las diferencias y el valor hacia los demás. Todos estos conforman aspectos importantes contemplados dentro del diseño curricular de la educación inicial venezolana, los cuales se pretenden colocar en práctica durante el desarrollo del presente trabajo de grado.

Cuando observamos los diversos acontecimientos a nivel mundial, crisis económicas, pérdida de valores, problemas educativos, pobreza, entre otros, pareciera que la sociedad está en presencia de condiciones que han obligado al hombre a reforzar el individualismo. El incumplimiento de normas, ha traído como consecuencia una crisis en donde las actitudes de colaboración, solidaridad y cooperación han perdido espacio.

En fin, ante la apatía, el abandono creciente para atender la formación humana de los futuros adultos de la sociedad, y la necesidad de rescatar los valores de colaboración y convivencia es que surge este proyecto de aprendizaje cooperativo en el aula, como contribución para alcanzar una gestión pedagógica de calidad y superar estas brechas.

El propósito de la presente investigación es contribuir al mejoramiento de la habilidad narrativa oral de los niños de edad preescolar de 5 a 6 años, después de participar en un programa de enseñanza-aprendizaje bajo la orientación de estrategias cooperativas basada en la metodología “Aprendiendo juntos”, de Johnson y Johnson (1999).

Enunciado del Problema

¿Cuál es la efectividad de un Programa de Aprendizaje Cooperativo en el desarrollo de las habilidades narrativas de comunicación oral de niños de 5 a 6 años de edad, en las dimensiones de coherencia de ideas, organización de secuencia e identificación de personajes?

Objetivos

Objetivo General

Evaluar la efectividad de un Programa de Aprendizaje Cooperativo en el desarrollo de las habilidades narrativas de comunicación oral de niños de 5 a 6 años de edad pertenecientes a un centro de educación inicial, en las dimensiones de coherencia de ideas, organización de secuencia e identificación de personajes.

Objetivos Específicos

1. Diagnosticar el nivel de desarrollo de las habilidades narrativas orales en las dimensiones de coherencia de ideas, organización de secuencias e identificación de los personajes en niños de 5 a 6 años de edad en un centro de educación inicial.
2. Diseñar un programa basado en la metodología de aprendizaje cooperativo propuesta por Johnson y Johnson "Aprendiendo Juntos", para favorecer el desarrollo de las habilidades narrativas orales en las dimensiones de coherencia de ideas, organización de secuencias e identificación de los personajes en niños de 5 a 6 años de edad en un centro de educación inicial.
3. Evaluar un programa para el desarrollo de las habilidades narrativas orales basado en la metodología de aprendizaje cooperativo propuesta por Johnson y Johnson "Aprendiendo Juntos", para favorecer el desarrollo de las habilidades narrativas orales en dimensiones de coherencia de ideas, organización de secuencias e identificación de los personajes, en niños de 5 a 6 años de edad en un centro de educación inicial.

Capítulo II. Revisión de la Literatura

Definición del Lenguaje

El lenguaje puede definirse como el conjunto de procesos que permiten utilizar un código o un sistema convencional para representar conceptos o para comunicarlos y que utiliza un conjunto de símbolos arbitrarios y de combinaciones de dichos símbolos (Habib, 1994).

La palabra, es el conjunto de mecanismos y conductas motoras que constituyen el lenguaje hablado. Por lo tanto, el término lenguaje, es mucho más extenso porque incluye todo el aspecto representativo de la palabra y las propias ideas antes de que se transformen en sonidos. Según Habib (1994), se reconocen tres componentes en el lenguaje: la forma, el contenido y el uso. La forma comprende los sonidos y las sintaxis que permite utilizarlos. El contenido representa la significación o semántica del lenguaje, es decir se refiere a las ideas vehiculadas por la forma. El uso (o pragmática) es el conjunto de circunstancias sociales y el contexto general de la comunicación lingüística.

El lenguaje constituye un elemento fundamental en la educación y desarrollo del niño como ser social. En el currículo de Educación inicial de la República de Bolivariana de Venezuela (2005), se concibe el lenguaje desde la óptica Vigotskiana. Desde esta óptica el lenguaje es un producto de la construcción social, por lo que su dominio conforma un instrumento clave del proceso educativo. Representa un sistema

organizado por símbolos verbales y no verbales, orales y escritos que poseen significado y abarcan los aspectos productivos de la lengua (hablar-escribir) y los receptivos (escuchar-leer).

El lenguaje es el canal más importante por el que se transmite todo tipo de conocimiento; por ella se aprende a actuar como miembro de una sociedad y adoptar su cultura, sus modos de pensar, interiorizar sus creencias y valores. De ahí que la práctica social del lenguaje, así como de los diversos medios de expresión y comunicación tiene una especial trascendencia en la educación inicial, dado que servirá de fundamento al desarrollo de esquemas y estructuras lingüísticas sobre la que se monta el idioma materno (León, 2007).

Favorecer la capacidad comunicativa debe ser la acción permanente del proceso educativo pues por medio del lenguaje, el niño y la niña estructuran el conocimiento del mundo y amplían su capacidad de actuar sobre las cosas. Les permite integrarse como personas a su cultura, su pensamiento individual se refuerza ampliamente a través de la transmisión social.

De acuerdo con la teoría de Piaget (1980) durante el período preescolar, los niños logran el desarrollo del pensamiento intuitivo, basado fundamentalmente en conceptos relacionados con objetos, además de que logran estructurar un lenguaje bastante enriquecedor y complejo, que refleja su capacidad para pensar y razonar, lo cual ha de esperarse que sea diferente a la del adulto.

Vigotsky (1978) considera que, aunque la maduración es necesaria, la educación formal e informal de los niños por medio del lenguaje influye fuertemente el nivel de

pensamiento conceptual que pudiera alcanzar. Si el medio sociocultural (familia, comunidad, institución educativa) que rodea al educando, se caracteriza por el uso de un lenguaje simplista, hará que piense de esta misma forma. Si por el contrario, el contexto promueve el uso de conceptos variados, así lo aprenderán.

Por tanto, es función de la educación preescolar proporcionar a los niños y niñas varias experiencias lingüísticas, no solo por la riqueza educativa que poseen, sino porque en la medida en que ellos sean capaces de comprender y utilizar el lenguaje, sus posibilidades de expresión y comunicación serán cada vez más amplias.

Ante esta situación es que surge la iniciativa, por parte de la investigadora del presente trabajo de grado, de desarrollar en el niño durante la etapa de preescolar sus habilidades narrativas orales, expresadas en el adecuado uso de la expresión verbal y del repertorio lingüístico.

Lenguaje Oral en el Niño Preescolar

Zeledón (1996) refiere que todo sistema lingüístico que utilice signos sonoros para transmitir un mensaje constituye el lenguaje verbal. Puede presentarse en forma oral o escrita. Es así como, según este autor, que el ser humano, a partir de un pequeño número de sonidos es capaz de producir muchos significados, puede combinar fonemas y lograr comunicarse. Por lo tanto, la adquisición de la lengua y el progreso en el dominio de los distintos mecanismos lingüísticos posee un carácter uniforme y universal en todas las culturas y lenguas.

Este autor, afirma que los contextos ejercen influencia en el desarrollo del lenguaje verbal del pequeño antes de ingresar a la escuela. Este es el caso de la familia; en ella

los niños reciben la mayor influencia de sus padres, encargados y parientes más cercanos (abuelos, tíos, primos etc.). Dentro del núcleo familiar las expectativas pueden variar según el medio socioeconómico y cultural. Por ejemplo, en los sectores más desposeídos los progenitores se interesan particularmente porque el niño o niña, hable aquello que más sentido práctico representa; el lenguaje termina siendo más directo y existe cierta tendencia a brindar pocas explicaciones a sus hijos.

En la teoría piagetiana (1980) el niño del nivel inicial, se ubica en dos de sus estadios del desarrollo cognoscitivo: el sensoriomotor (0-2años) y preoperacional (2-7 años). El niño ubicado en el último nivel del pensamiento preoperacional puede evidenciar la adquisición de las habilidades narrativas. Ello debido a que durante esta etapa el niño pasa por un proceso de conceptualización de las acciones, teniendo la capacidad de simbolizar y finalmente valerse de su intuición para solucionar problemas. Según Barrera y Fraca (1991) su lenguaje alcanza un grado de desarrollo notorio, apareciendo las primeras operaciones complejas y uso fluido de los complementos verbales, aspectos importantes para la narración y argumentación.

Con educandos de cinco años aproximadamente se podría empezar, entonces, el desarrollo de competencias narrativas orales pues a esta edad hay un gran despliegue de la expresión verbal adquirida en los contextos cotidianos por su interacción constante, en especial con el contexto familiar y de la escuela, donde el niño comparte todo un día. Tal propósito va hacer posible gracias a la labor de dos pilares fundamentales de la educación del niño: el docente y los padres o familiares cercanos,

quienes con ayuda y colaboración mutua van a proveer los posibles avances que alcance el niño al respecto.

El lenguaje en la edad preescolar representa un proceso en el cual el niño construye sus conocimientos y habilidades de una manera activa, pues no se trata de adquisiciones en las que el niño se limita a recibir pasivamente los estímulos y modelos que proporciona el adulto para luego imitarlos; por el contrario, el lenguaje es, antes que nada, comunicación y su adquisición se da de forma eminentemente interactiva en un proceso mediante el cual el niño está en la búsqueda constante, formulando y ensayando hipótesis de modo permanente acerca de la estructura y función del lenguaje (Piaget, 1980).

En consideración a esta realidad el docente que requiere de compromiso y creatividad, tendrá como rol orientar sus componentes pedagógicos de acuerdo con los intereses de los alumnos, para así estimular el desarrollo de sus habilidades de pensamiento a través de una didáctica activa, participativa, que promueva la reflexión antes sus acciones y situaciones observadas; ello mediante la utilización de diversos recursos como: rompecabezas, dramatizaciones de personajes literarios o de creación propia, representaciones con títeres, recetas de cocina, experimentos, narraciones literarias, interpretar canciones, refranes, fabulas, análisis de estratos de películas.

González (2004), en una perspectiva didáctica, divide en tres grandes áreas el lenguaje: receptivo, expresivo y de articulación. Destaca que el lenguaje articulado es la característica más distintiva entre los humanos y, aproximadamente, se domina alrededor de los cinco o seis años de edad en el niño. La comunicación y la expresión

intelectual son consideradas funciones importantes dentro de éste (Condemarín, 2002).

Según Brañas (1996) la articulación se refiere a la habilidad para emitir los sonidos de lenguaje, fusionarlos y producir palabras, frases y oraciones que expresen ideas. Es concebido como una capacidad específicamente humana para comunicar emociones, deseos e ideas, mediante el uso de signos orales y escritos (González, 2004).

El lenguaje receptivo permite al niño adquirir el significado y la comprensión del lenguaje. Algunos de sus aspectos importantes son: la percepción y discriminación auditiva, la memoria auditiva, la ejecución de órdenes y el seguimiento de instrucciones.

El lenguaje expresivo permite al niño expresarse por medio de gestos, señas o palabras. El carácter expresivo verbal del lenguaje, está determinado por los siguientes aspectos: el desarrollo del vocabulario, el uso de frases y la construcción gramatical de oraciones y el ordenamiento lógico y secuencia (González, 2004).

Para los efectos del presente trabajo de investigación, toda la atención se centra en el aspecto relacionado al lenguaje expresivo. Varios autores Owens (2003), Brañas (1996), Papalia, Wendkos y Feldman (2004), aseveran que la manera como se desarrolla el lenguaje en cada persona es exclusiva; sin embargo, se conforma y evoluciona en la relación que el individuo interacciona con otros. En un primer momento el infante adquiere el lenguaje oral para así pasar progresivamente al escrito. En la medida en que la adquisición oral sea satisfactoria, el niño y la niña alcanzarán las habilidades requeridas para aprender a leer y escribir.

Al respecto Shiro (1997), menciona que las habilidades narrativas anteceden a otras habilidades requeridas para la lecto-escritura, y asevera que la estimulación temprana de las habilidades narrativas fomenta el éxito escolar.

Algunos autores, como Condemarín (2002) y Arellano (1993) basado en la teoría Piagetiana, recomiendan el estudio del desarrollo del lenguaje infantil a partir de dos etapas o períodos: el pre-lingüístico y el lingüístico. El período pre-lingüístico abarca los primeros diez meses de vida y se caracteriza por la reacción del niño ante el sonido, tales como voz humana y los ruidos de entorno. El período lingüístico comienza a partir de la aparición de las primeras palabras, las cuales suelen presentarse en el niño a partir de los nueve meses de edad.

Ahora bien, tanto el período pre-lingüístico como el lingüístico se adquiere a través del uso cotidiano y cuando se le permite al niño o la niña jugar con el lenguaje, utilizar palabras y frases, reflexionar sobre sus interpretaciones, dibujar, decir trabalenguas, rimas, dramatizaciones, historias y cuentos, juegos de palabras, juegos tradicionales, comunicar sus pensamientos, emociones, construir sus mensajes, etc. Estos pasos previos constituyen experiencias relevantes para el aprendizaje posterior de habilidades más complejas requeridas para la lectura y escritura y, para favorecer su desarrollo lingüístico especialmente en el ámbito oral.

Por todo lo antes expuesto, se resalta el propósito de los padres y el preescolar, al proporcionar a los niños, un ambiente rico y estimulante en experiencias que les permita favorecer adecuadamente su desarrollo lingüístico. Es importante que ambos pilares de la educación trabajen para alcanzar el mismo propósito.

La Narración Oral. Habilidades Narrativas en la Infancia.

Según Owens (2003), Cerrillo y García (2000) los niños aprenden el lenguaje en un contexto conversacional. Para la mayoría el que dirige la conversación es el adulto, generalmente padres y docente, pero en la medida que los niños amplían su red social hasta incluir personas de fuera de su familia van modificando su autoestima, auto- imagen, haciéndose más conscientes de las expectativas sociales, y por lo tanto adquiriendo una mejor perspectiva comunicativa.

Owens (2003) también señala que durante los años preescolares los niños adquieren muchas capacidades de conversación que, aún cuando son conversaciones referidas al presente, son conversaciones cortas de pocos turnos participativos, y con desconocimientos de algunas normas que la rigen logran depurarla con la práctica como durante los años escolares. Resalta que las rutinas de conversación proporcionan un andamiaje al niño que lo libera de realizar un procesamiento cognitivo de alto nivel; ese andamiaje se combina con sus mayores capacidades cognitivas para posibilitar la referencia a entidades ausentes.

Sin embargo, las conversaciones y las narraciones no se refieren a lo mismo, las primeras solo facilitan el desenvolvimiento de los niños durante sus narraciones, ya que comparten muchos elementos en común como: el mantenimiento de un objetivo, el suministro e intercambio de información de manera clara y ordenada.

Para Owens (2003) las narraciones orales consisten en un flujo interrumpido de lenguaje que pretende captar y mantener el interés del oyente. A diferencia de una conversación, el narrador debe mantener un monólogo social, produciendo mensajes

verbales notables al tema de la narración y/o infiriendo que tipo de información requiere los oyentes.

González (2006), Owens (2003) y Martínez (1997) destacan que las narraciones envuelven historias inventadas, cuentos clásicos, contar películas o programas televisivos, recordar experiencias personales. La mayoría de las conversaciones incluyen narraciones de este último tipo, incluso entre los niños de edad preescolar lo que les ayuda a construir su propia identidad y la conformación progresiva de nuevas historias.

Las narraciones se componen de patrones de organización diferentes a las conversaciones. Para compartir su experiencia, el narrador se ve obligado a presentar la organización de una manera explícita estableciendo relaciones claras entre los sucesos, mediante una serie de secuencias establecidas como presentación, nudo y desenlace, elementos que se explicaran más adelante.

Roth (1986) señala otras diferencias las cuales también sostiene Owens (2003) que tienen que ver con: la duración de la narración, el papel pasivo del oyente y la concentración de la narración en un agente (animal-persona real o imaginaria), que sufren algún tipo de acontecimiento.

El niño desde que se apropia de las palabras, muestra cierto nivel de comprensión de los acontecimientos rutinarios que se aprecia en su temprana participación en las conversaciones con sus pares y adultos. Ello le da al niño pautas para establecer posteriormente narraciones más no herramientas necesarias para ejecutarlas, de manera adecuada y organizada. De ahí, la necesidad de favorecer la adquisición de habilidades narrativas orales en los niños y niñas de preescolar.

Para la comprensión de las habilidades narrativas hay que comenzar con la definición de narración, su clasificación y establecer sus propiedades -características que más se aproximen al interés del presente trabajo.

Peterson y McCabe (1983) definen la narración como una secuencia oral de eventos reales o imaginarios que son organizados alrededor de un eje temporal. Por su parte, Ninio y Snow (1996) establecen que la narración es una forma de discurso extendido, en el cual se describen y relacionan entre sí al menos en dos eventos de manera temporal en la gran mayoría de los casos. En este mismo orden de ideas, Serra et al (2000) encuentran que las narraciones son unidades de habla constituidas por diferentes enunciados organizados temáticamente, y así mismo, coinciden con los autores anteriores, en cuanto a que estas obedecen a esquemas temporales y culturales y que tienen sus propias estructuras y reglas. Para, Bamberg (1997), la narrativa se define como el proceso interactivo en la comunicación diaria, que se adquieren en su totalidad a la edad de 11 años.

Shiro (2007) menciona que la narrativa es la organización de la experiencia humana y que a partir de esta definición existen tres propiedades de la misma: la forma (se refiere a cómo se dice), el contenido (se refiere a qué se dice) y la "reportabilidad" (el hablante se reasigna rol de narrador).

Entonces, se puede concluir que las narraciones, son formas socialmente construidas para organizar las experiencias desde temprana edad; el niño aprende a hablar sobre fantasías como hechos pasados.

En cuanto a la clasificación de la narración, Ninio y Snow (1996) describe tres tipos de narraciones: de experiencia personal, de tipo libreto (script), y de fantasía. La

narración de experiencias personal, es un relato de eventos transcurridos en el pasado con cierta carga de emociones y sentimientos; representa un reporte de secuencias de eventos que forman parte de la experiencia del narrador.

La de tipo libreto es un relato de sucesos que ocurren usualmente o cotidianamente. En cuanto a la narración de fantasía, Ninio y Snow (1996) indican que es la concatenación de una serie de acciones o eventos no ocurridos en la realidad, que poseen una forma predecible de producción, y por lo tanto, es un relato que expresa acontecimientos protagonizados por otra persona diferente al narrador. Del narrador va a depender la perspectiva o punto de vista que se adopta para contar la historia. Este último tipo de narración es la que ocupa la presente investigación: a los niños se les solicitará relaten un cuento a partir de las imágenes observadas.

El desarrollo de las habilidades narrativas se refiere a todas aquellas competencias que el niño va adquiriendo progresivamente para producir narraciones de todo tipo, desde los dos años hasta la edad adulta. Peña, Lillo e Higuera (1998) mencionan que para que una narración se produzca eficientemente es indispensable la interrelación de las habilidades lingüísticas y cognoscitivas.

Para caracterizar el desarrollo de las habilidades narrativas es importante señalar que diversos estudios han demostrado que el desarrollo de estas destrezas, en general, no se produce como un patrón común en todos los niños, puesto que no necesariamente existe coincidencia entre el orden de aparición o adquisición de una habilidad con las edades de los infantes (Ninio y Snow, 1996); por el contrario cada desarrollo es distinto pese a que existen elementos en común.

Hicks (1990), Allen et al (1994) y Eisenberg (1985) caracterizan las primeras narraciones infantiles como del tipo *script*, en las cuales el niño hace referencias generalizadas de sucesos rutinarios con el que está ya familiarizado. Posteriormente, entre los tres y los cuatro años, las narraciones de *experiencia personal* reportan eventos ocurridos en un tiempo pasado, manifestando la estructura parcial de un cuento clásico, en vía de desarrollar el punto culminante. Finalmente señalan que a partir de los seis años los niños adquieren las habilidades para producir una *narrativa* verdadera que contiene todos los componentes de la narración; tiene la estructura del punto culminante (cierre del relato, respetando la cronología de la secuencia de los eventos).

Peña, Lillo e Higuera (1998), proponen cinco etapas de adquisición en el desarrollo de las habilidades narrativas:

Etapas de Aglutinación: cerca de los dos años de edad el niño se inicia en el descubrimiento de la noción del pasado, nombra personajes y eventos vividos pero en ausencia de un eje temporal o concatenación de ideas. A los tres años, los niños nombran o describen eventos en torno a un eje temporal y aparecen las primeras nociones de organización.

Etapas de Narraciones primitivas: el niño a los cuatro años aproximadamente, ya identifica y se refiere al personaje principal, la organización se hace más compleja puesto que se pone de manifiesto la estructura narrativa, existen relaciones de causa-efecto, y el relato presenta eventos concatenados.

Etapas de Narraciones con episodios: el niño a los cinco años aproximadamente, produce una narración donde presenta a los personajes y plantea el problema, pero sin darle solución al mismo, por lo que el relato termina con rupturas o quiebres.

Etapas de Narración verdadera: el niño a los seis años aproximadamente, expresa producciones estructuralmente complejas, por lo que la narración tiene un desarrollo eficaz.

Otra interesante caracterización del desarrollo de las habilidades narrativas, la cual difiere de la anterior, en torno a la producción de los componentes de la estructura narrativa, es la de Liles (1993):

A los dos años: los niños comienzan a hacer referencias a eventos pasados y participan en narrativas durante la interacción con sus padres.

Entre los tres y cuatro años: los niños comienzan a usar componentes de la estructura narrativa, produciendo principalmente una introducción, orientación y la complicación.

Aproximadamente, entre los 3 a 6 años de edad, los niños hacen referencias al lugar e igualmente empieza a usar referencias a personas pero de manera muy elemental.

Entre los cinco y seis años: los niños organizan historias alrededor de un problema que se va evidenciando durante la aparición progresiva de los eventos o acontecimientos; el relato presenta una estructura narrativa compleja.

Para efecto de la presente investigación, los niños a quien se le aplicará el programa de aprendizaje cooperativo para el desarrollo de las habilidades narrativas, se encuentran en una fase intermedia entre las narraciones con episodios y la

narración verdadera, lo que se asemeja a las características esperadas para los niños de cinco a seis años, según lo planteado por Liles (1993).

Existen investigaciones que apoyan el desarrollo narrativo en niños de edad preescolar. Blaser, Fuentes y Mora (1976) realizaron un estudio sobre la eficacia de un programa de estimulación en el área del lenguaje en niños preescolares de ambos sexos y con un nivel socioeconómico bajo. El programa de Estimulación de desarrollo del Lenguaje Oral (Pebody Development Lenguaje KITS, PDLK) se aplicó al Grupo Experimental durante dos meses a 11 niños de edad preescolar, al Grupo Control (11 niños) no se le aplicó dicho programa. No obstante, ambos grupos, recibieron estimulación en el hogar, previa preparación por los experimentadores

Antes de la intervención del grupo experimental y control, se aplicó la escala de desarrollo del lenguaje verbal VLDS, los cuales fueron analizados con la prueba "U" de Mann-Whitney, no encontrándose diferencia significativa al nivel 0,05 entre ambos grupos. Al finalizar la aplicación del programa se administró nuevamente la prueba VLDS; al comparar los resultados obtenidos por ambos grupos, antes y después de la intervención, se obtuvo que en ambos grupos aumentaron significativamente al nivel de desarrollo del lenguaje oral; sin embargo entre ambos grupos el desarrollo del GE fue significativamente superior. Un hallazgo en esta experiencia fue que además el GE incrementó el nivel intelectual medido por el Stanford Binet Forma L-M.

Estos resultados conllevan a reflexionar sobre el hecho que la intervención mediante el programa de estimulación en el área de lenguaje tiene su éxito, pero quedaría incompleto de no intervenir al mismo tiempo en los hogares de los niños;

puesto que un gran número de los educandos no reciben el incentivo necesario para alcanzar un desarrollo normal o adecuado, que garanticen un óptimo desempeño escolar. Hay que recordar que al fomentar el desarrollo del lenguaje verbal se favorece el desarrollo del pensamiento. Sería de amplia necesidad, lograr unir esfuerzos entre la escuela y el hogar.

Además cabe mencionar el estudio de Stadler y Cuniing (2005) quienes realizan un estudio que apoya el desarrollo narrativo de niños pequeños. La investigación presenta el desarrollo continuo de las habilidades de los niños contando historias y provee ejemplos de cada uno de los cinco niveles narrativos (etiquetando, escuchando, conectando, secuenciando y narrando). Los autores conectan estas habilidades narrativas con la comunicación, alfabetización, y cognición; y plantean algunas estrategias para el desarrollo de cada uno de los niveles.

Mencionan que a partir de los 3-4 años los niños desarrollan otro estilo narrativo denominado para efectos de la investigación, *contando historias*. Las autoras aseveran que los niños comienzan a contar historias espontáneamente, lo que ayuda a que las habilidades narrativas se vayan desarrollando con el tiempo; habilidades que son variables por razones inherentes al desarrollo evolutivo del niño. Además explica que en el proceso de socialización del niño, las narraciones desempeñan un papel muy importante ya que estos están expuestos a que se les cuenten historias personales o ficticias durante las interacciones entre el adulto y el niño o entre los pares. De hecho, muchos de los relatos son repetidos tantas veces que se incorporan al repertorio de cuento familiares facilitando el enriquecimiento de la memoria y el

modelaje por parte de los padres u otros adultos en cuanto a las formas de expresión socialmente aceptadas.

La investigación consistió en: cada niño contaba una historia original y una historia ya conocida a un pequeño grupo de compañeros. Luego contaba otra historia original y una historia ya conocida a los investigadores. Los niños contaban la historia original a través de un dibujo como medio de símbolo. La conocida era simplemente narrada como blanca nieves. Cada historia fue grabada mediante cintas de videos para posteriormente ser clasificada en algunos de los niveles ya mencionados (etiquetando, escuchando, conectando, secuenciando y narrando).

El estudio planteo como hipótesis principal: los niños pequeños siempre contarán historias que reflejan los niveles narrativos más bajos y entre más grandes las historias representaran los niveles narrativos más altos. Sin embargo, el estudio permitió observar que este planteamiento no es siempre el caso. Se descubrió que la historia de cualquier niño puede representar cualquier nivel dependiendo del estímulo que el mismo reciba, así como la experiencia previa con la que cuente. Esta situación destaca la importancia de las interacciones del niño con el adulto (padres-maestros-familiares) y sus pares.

Los niveles narrativos fueron renombrados por el investigador para efecto del estudio, de manera de reflejar claramente sus descripciones. De manera resumida, a continuación se exponen los niveles de desarrollo de habilidades narrativas planteada por estos autores:

Etiquetando: esta etapa la historia está caracterizada por niveles nominales y la sintaxis repetitiva. Acertadamente describe la conglomeración de los acontecimientos

de la manera correcta a partir de la foto entregada. Se utilizan muchos pronombres demostrativos.

Escuchando: la historia en esta etapa se centra en las percepciones del niño en relación a los atributos y acciones de él o los personajes. Expresa como un estilo de listas de acciones o eventos, etiquetando las cosas pero sin relación causa y efecto. Se incorporan los verbos y conjunciones para hacer conexiones entre los ítems.

Conectando: en esta etapa se incluye un tópico principal de acciones del personaje principal. Utilizan pronombres y conectivos con otra oración (ellos, nosotros). Carece de orden temporal (secuencias de ideas)

Secuencia: dominio de la causa-efecto y noción temporal. El niño puede responder al cuándo y al por qué; sin embargo el pero y el por qué no sugieren consecuencias.

Narrativa: es el nivel más alto. Aquí se incluye todos los componentes anteriores, de manera que el que escucha el cuento puede predecir el final de la historia. Se evidencia inferencias.

A manera de síntesis, esta investigación confirma la importancia que tiene para los niños de preescolar el contar historias pues ayuda al desarrollo integral del lenguaje. También la autora confirma que la estrategia de contar historias conocidas afianza la habilidad narrativa oral. Además el estudio menciona las implicaciones para los docentes de las aulas preescolares, reiterando en primer lugar, que los profesores podrían ayudar a sus alumnos en el desarrollo de la narrativa oral identificando las necesidades de cada uno al respecto y en segundo lugar, la importancia de atacar las necesidades ya enmarcadas, con un repertorio de estrategias dinámicas y de interés de los estudiantes.

Por ello, la presente investigación propone el diseño de un programa de estrategias cooperativas para fomentar el desarrollo de las habilidades narrativas de niños de 5 a 6 años de edad, quienes manifiestan mayor madurez y acercamiento a la adquisición

de la estructura completa de la narración, según las características anteriormente expuestas. El aprendizaje cooperativo brinda ventajas de gran valor para esta área del desarrollo infantil.

Estructura de la Narración

A continuación se exponen las tres dimensiones seleccionadas para trabajar el desarrollo de las habilidades narrativas en niños de 5 a 6 años de edad:

Identificación de los personajes. Una narración presenta siempre, como mínimo, lo que se denomina un actor o personaje que es aquel elemento que experimenta los sucesos o hechos referidos en ella. Este personaje puede o no, ser también narrador de la historia (Owens, 2003).

Los personajes pueden ser de dos tipos: Planos y Redondos. Los personajes planos son creados a partir de una idea, cualidad o defecto y no cambian o varían a lo largo de la historia. Son seres simples y típicos. Este tipo de personaje es el que se podrá observar durante los relatos de los niños que componen la muestra del presente trabajo de investigación. Los personajes redondos, se definen por su profundidad psicológica y porque muestran en el transcurso de la narración las múltiples caras de su ser. Evolucionan durante la narración, tienen al igual que las personas cualidades y defectos.

Coherencia de ideas. En la narración debe estar presente el argumento o estructura argumental que según Owens (2003) se refiere a la presencia de tres aspectos: la *introducción* (es el inicio, planteamiento o presentación), el *nudo* (es el conflicto o el quiebre de los hechos) y *desenlace* (relacionado a la resolución o final de los

sucesos). Esta estructura está presente en todos los géneros literarios visualizándose de manera más clara y precisa en narraciones breves, como el cuento.

Peña, Lillo e Higuera (1998) indican que cuidar la coherencia narrativa fomenta la comprensión de cualquier texto oral o escrito a través de la capacidad para analizar y sintetizar. Por ello se puede resaltar que las habilidades narrativas constituyen un importante medio de observación del desarrollo de otras habilidades lingüísticas a saber (gramaticales, pragmáticas, discursivas y léxicas).

Organización de secuencias de ideas. La narración también implica que los hechos referidos estén relacionados, encadenados, y que se vayan sucediendo de forma más o menos lógica. Preferiblemente los acontecimientos vienen determinados por un principio de causalidad. El principio de causalidad se refiere a que todo lo narrado tiene un antes del que provenga y un después al que se dirija.

El orden de la historia debe constatar una sucesión en el relato oral. En el presente estudio, la sucesión de los acontecimientos o eventos van a venir enmarcados por el orden que le asigna cada sujeto a las imágenes entregadas por el docente a sus estudiantes; en la medida que se organice secuencialmente las imágenes en el relato se podrá observar mayor organización secuencial de las ideas o acontecimientos.

Según Stadler (2005) los recuentos de los niños al apoyarse en imágenes facilitan la organización de las secuencias de ideas, y en consecuencia, muestran mayor cohesión en la estructura narrativa. Igualmente, permite que el relator se haga preguntas (conflictos cognitivos) para conformar su relato final.

En el discurso narrativo, se considera anacronías, a las discordancias entre el orden de sucesión en la historia y orden de sucesión en el relato. Toda narración

ofrece una anacronía de orden general, puesto que la linealidad del lenguaje obliga a un orden sucesivo para hechos que quizás son simultáneos en la historia real más no en el desarrollo del relato oral (González, 2005).

Pero también están las narraciones que ofrece a su vez, multitud de anocronías particulares o de detalle. El mecanismo que con más frecuencia se usa en este tipo de anacronías es el de la retrospección o analepsis, en la cual se ofrece una mirada hacia atrás: se empieza a contar una historia y, en un determinado momento, se detiene la narración para contar cosas que ocurrieron en el pasado. Un mecanismo menos utilizado sería el contrario, la prospección o prolepsis, esto es, el adelantar acontecimientos del futuro. La multitud de anocronías, no se observaron en el presente estudio, ya que no corresponden a los alcances de la muestra, debido a la edad.

La habilidad narrativa responde a la pericia que tiene el interlocutor para demostrar durante su discurso y/o relato la sucesión y la estructuración interna que predominan en las secuencias narrativas. Entonces, al desarrollar estas habilidades, el niño tendrá la destreza de narrar una sucesión de hechos que se producen a lo largo de un tiempo determinado, como resultado de la variación o transformación del suceso inicial, respondiendo a las estructuras mínimas del género narrativo. (Shiro, 2007)

Es necesario, entonces, fomentar un ambiente propicio para que el niño se exprese espontáneamente desde los primeros años de vida, de manera que descubra que en los espacios en el cual interacciona (casa, escuela, centro de cuidado) tiene libertad de participar, convirtiéndose en un auténtico interlocutor lingüístico pues utiliza su lenguaje para crear contextos variados de conversación con el entorno.

De aquí la importancia del trabajo de investigación planteado, el cual busca proporcionar estrategias a los docentes para desarrollar habilidades narrativas orales en el niño y niña de edad preescolar, a través de la aplicación del aprendizaje cooperativo.

Contexto Curricular

En el currículo de Educación inicial se establece las bases curriculares (fundamentos, orígenes, definiciones, finalidades, objetivos y estructura) para la práctica educativa que deben ejecutar los distintos actores relacionados con la educación de los niños y niñas entre 0 a 6 años de edad, conforme a los contextos sociales, económicos, y culturales de la República Bolivariana de Venezuela.

La estructura curricular de este nivel educativo, responde a sus finalidades y objetivos; en los que cabe resaltar su concordancia con el presente trabajo de investigación, a saber: la formación de niños y niñas sanos (as), participativos (as), creativos (as), espontáneos (as), capaces de pensar por sí mismos (as), de tomar decisiones, de resolver problemas y de desenvolverse armoniosamente en diferentes contextos; demostrando valores de respeto, comprensión, tolerancia, convivencia, cuidado del entorno y de identidad personal, cultural, local y nacional (Currículo de Educación Inicial, 2005).

En cuanto a los objetivos contemplados en el actual programa de estudio de educación inicial, cabe destacar: el propiciar experiencias de aprendizaje que permitan a los niños y niñas fortalecer sus potencialidades para un desarrollo pleno y armónico, que permita la construcción de conocimientos, la comunicación, la

participación en su entorno libre y creativamente para cooperar y convivir con tolerancia y respeto hacia los demás.

Los fines y los objetivos de educación inicial mantienen una estrecha relación con el propósito de crear niños (as) capaces de enfrentarse a un proceso integral, relacionando el contexto social y cultural. Se pretende con ello promover en el niño y niña desarrollo de destrezas y habilidades básicas, para el impulso óptimo de sus potencialidades, de manera de formar seres humanos con valores y actitudes que le permitan interactuar positivamente en una sociedad, con su medio cultural.

Ahora bien, en educación inicial se contempla los siguientes elementos de la estructura curricular: ejes curriculares (lúdico, afectividad, inteligencia); áreas de aprendizajes (Relación con el ambiente, Comunicación y representación y Formación personal y social); componentes (tiene sus aspectos a considerar según cada área de aprendizaje) y aprendizajes esperados (se definen según la edad y los elementos a trabajar los alumnos).

Por tanto, para efectos de este trabajo de investigación, el tema de la narración oral, está contemplado en el eje curricular de inteligencia, ya que en este se busca favorecer la potenciación en cantidad y calidad de los sentidos, emociones, del lenguaje, afectividad y relaciones que permita desarrollar al máximo las potencialidades del niño.

En cuanto, al área de aprendizaje, este tema se ubica dentro del área curricular de comunicación y representación, puesto que en este espacio se articulan la comprensión, el uso del lenguaje y las otras formas de expresión y representación,

con las que se regulan el pensamiento, experiencia, sentimientos y emociones de los niños. Dentro del área de comunicación y representación, la narración oral le es pertinente al componente de lenguaje oral, relativo a la promoción de la comunicación a través del habla en su entorno, facilitando ello la ampliación del repertorio lingüístico del niño para así alcanzar aprendizajes de mayor formalidad en esta área de desarrollo.

En las bases curriculares del currículo de educación inicial (2005), se concibe la educación como un elemento fundamental para el desarrollo del ser social, planteando un currículo participativo, flexible y contextualizado, atendiendo la diversidad social y cultural. Además promueve en sus lineamientos las interrelaciones entre el niño y niña con sus pares, maestros, familiares y adultos significativos, como clave para su desarrollo integral. Por lo tanto, sería interesante en este contexto, diseñar sugerencias a los educadores de cómo lograr lo arriba planteado, incorporando en su plan de trabajo estrategias de enseñanza de vanguardia, que puedan adaptar según la edad cronológica, necesidad e intereses de los niños.

Al respecto, cabe mencionar que el modelo de aprendizaje cooperativo, entre muchos otros modelos de enseñanza novedosos, ofrece una gama amplia de estrategias que promueven el desarrollo de destrezas sociales sin olvidar el fortalecimiento de objetivos y habilidades académicas.

Ahora bien, la cooperación es mucho más que estar físicamente cerca de otros estudiantes, hablar sobre el material con sus pares, ayudar a otros compañeros o compartir útiles entre ellos. Aunque todos estos aspectos son importantes en el

aprendizaje cooperativo, para que un grupo sea cooperativo, en el grupo debe existir una inter-dependencia positiva bien definida, donde los integrantes fomenten el aprendizaje y éxito de cada uno, con responsabilidad individual y grupal, colocando de manifiesto sus habilidades interpersonales. Estos aspectos, hacen que el aprendizaje en pequeños grupos sea realmente cooperativo.

Existe una diferencia crítica entre simplemente agrupar a los estudiantes para que aprendan y estructurar la cooperación entre los estudiantes. La cooperación no significa tener a estudiantes sentados unos al lado de otros en la misma mesa para que conversen mientras realizan sus tareas individuales.

Revelándose que la implementación de la cooperación en el aula no es tan sencilla, a continuación se presenta el significado del aprendizaje cooperativo, algunas investigaciones realizadas al respecto, la clave para elaborar una estructura cooperativa, sus ventajas y desventajas.

Definición de Aprendizaje Cooperativo

El aprendizaje cooperativo ha sido definido como: “pequeños grupos de aprendices trabajando en equipo para resolver un problema, completar una tarea o alcanzar una meta común” (Reynolds & Hagelgans, 1995, p.448).

Estos autores amplían esta definición agregando que el modelo del aprendizaje cooperativo “requiere colaboración entre estudiantes y especialmente interdependencia, tanto en la estructuración de las metas como en la asignación de responsabilidades y el sistema de recompensas (...). La idea es que las dinámica del

aula esté diseñada de tal manera que los estudiantes necesiten cooperar para alcanzar sus objetivos de aprendizaje” (Reynolds & Hagelgans, 1995, p.448).

Johnson y Johnson (1998) apuntaron que el aprendizaje cooperativo existe cuando los estudiantes trabajan juntos para alcanzar logros educativos unidos en un grupo. La teoría propuesta por estos autores guarda una profunda relación con la teoría de interdependencia social.

Por otra parte, el concepto de aprendizaje cooperativo aplicado a la escuela en un sentido amplio va más allá de la dinámica del aula. El término gerencia cooperativa de escuelas es utilizado por Freiberg (2004) y se refiere a un modelo de responsabilidad compartida entre estudiantes, maestros, personal directivo, administrativo y obrero, que permite expandir roles de liderazgo a todos los integrantes de la comunidad educativa.

Los estudiantes en determinadas circunstancias son socios de los docentes y del personal de la escuela. Participan activamente en la definición de las normas del aula y de la institución, e incluso comparten con el docente algunas responsabilidades de forma organizada. Al mismo tiempo determinan labores a compartir con el maestro y aprovechan semanalmente para participar en ellas, por ejemplo: hacer guardias a las horas de entrada y salida, participar en la resolución de conflictos, realizar trabajo comunitario para colaborar con el mantenimiento de la escuela, cuidar la limpieza del comedor, diseñar carteleros y muchas otras dependiendo de las peculiaridades de cada escuela y la edad de los estudiantes.

Reporta Freiberg (2004) que mediciones realizadas a lo largo de diez años muestran que las escuelas gerenciadas cooperativamente reportan una disminución de entre 72% y 78% de alumnos enviados a la oficina del director.

Por todo lo antes mencionados, se puede afirmar que el aprendizaje cooperativo, representa una fuerte herramienta para todos los entes educativos: estudiantes-educadores-escuelas-familia, lo que tiene un gran impacto en la comunidad.

Hillkirk (s/f) en su artículo hace una revisión teórica del impacto e importancia que tiene el uso de estrategias cooperativas en profesores de educación. El autor llega a la conclusión que el aprendizaje cooperativo tiene que penetrar en las escuelas de formación docente, para que los profesores se entrenen durante su etapa de formación. Las razones por la que se debe incorporar el aprendizaje cooperativo en el centro del plan de estudios de la formación del profesorado son: una convincente efectividad de logros en el área académica, puesto que en la base de investigación claramente se demuestra el desarrollo de habilidades académicas y sociales, junto a sus beneficios en el proceso de enseñanza- aprendizaje; la formación del profesorado en estrategias que motiven a sus estudiantes alcanzar metas instruccionales, lo cual beneficia a los estudiantes en sí ; y el efecto favorable que representa para los profesores tener conocimiento del aprendizaje cooperativo, ya que contarán con más herramientas para enfrentarse a su grupo de estudiantes, como para darles orientaciones oportunas y eficaces.

Lo anterior resalta que el aprendizaje cooperativo se mantiene en la vanguardia de la recomendada práctica educativa, y que promueve el desarrollo de habilidades

interpersonales que mejoran los esfuerzos de reestructuración de escuelas y programas de desarrollo profesional.

Antecedentes teóricos y empíricos del Aprendizaje Cooperativo

A partir de los conceptos de Piaget (1980) y Vygotsky (1978) se han definido nuevas teorías de aprendizaje. Las más representativas son las de Aronson (1978), los hermanos Johnson (1998), Slavin (1990) y Sharan (1992); es en función de éstas, es que se basan gran parte de los estudios actuales.

Ovejero (1996) hace un recuento histórico que se remonta hasta 1897 y que analiza las tendencias que se han observado en el mundo entero. Cabe destacar la cita que hace de Slavin quien comenta que a pesar de lo viejas que son las estructuras de meta-cooperativa y lo bien establecidas que están, la aplicación de estos principios ha ido mucho más despacio.

Pero si el tema de aprendizaje cooperativo se remonta tan atrás en el tiempo y tiene a su favor tantos proyectos de investigación y teorías que lo respaldan, ¿por qué ha costado tanto implementarlo en las aulas de clase, donde se sigue prefiriendo un esquema individualista y competitivo?

Una respuesta a esto, la da Ovejero (1996) cuando comenta que a lo largo de los últimos 30 años en las escuelas norteamericanas y del mundo occidental se ha destacado el aprendizaje competitivo en función de la combinación de diferentes intereses comerciales que han hecho que se opte por la preparación bajo el concepto de competición interpersonal. Es decir, existe una cultura que responde de alguna manera a una ideología fundamentada en el capitalismo competitivo.

Contemporáneamente a la consolidación de este movimiento educativo individualista y competitivo, el movimiento del aprendizaje cooperativo en las instituciones educativas se nutren del pensamiento de Dewey; y las investigaciones y estudios de Lewin (1946) sobre las dinámicas de grupos y el uso de la investigación-acción como herramienta para mejorar la práctica social en la relación inter-grupal. Ambas líneas de pensamiento coinciden en la importancia de la interacción y de la cooperación en la escuela como medio de transformación de la sociedad.

El desarrollo de la dinámica de grupos como disciplina psicológica de Lewin y las ideas de J. Dewey sobre el aprendizaje cooperativo contribuyeron con la elaboración de métodos científicos que recogieron datos sobre las funciones y los procesos de cooperación en grupos conducidos por seguidores de Lewin, fundador de la psicología social moderna. Para Dewey, el uso del trabajo cooperativo iba más allá de una mejoría en el aprendizaje académico; se consideraba que las conductas y procesos cooperativos eran esenciales para la labor humana (Johnson y Johnson, 1998).

Arends (2007) refiere que el modelo de aprendizaje cooperativo en la modernidad se sustenta en los trabajos de psicólogos educativos y teóricos pedagógicos del principio del siglo veinte, así como en la más reciente teorías del procesamiento de información y de teóricos cognitivos y del desarrollo.

En el caso de Venezuela, en los últimos diez años de gobierno se ha evidenciado un alto despliegue de esfuerzos por incorporar como parte de la cultura, las comunas, con las cuales el estado busca “mirar hacia adentro” de la comunidad a la que se debe, para conocer sus necesidades y atenderla de primera mano, mediante el trabajo grupal

de las mismas personas afectadas directa e indirectamente (los vecinos, parroquias cercanas, etc.).

Aún no hay estadísticas que aseveren los beneficios que traen este tipo de organizaciones geopolíticas a la nación, en su totalidad como a nivel educativo. Sin embargo, la idea de las comunas como una estrategia gubernamental para proveer el trabajo del pueblo para el pueblo, representa una buena opción para incentivar el interés y el valor de las personas por el contexto donde se desenvuelve diariamente, en beneficio propio como hacia los demás.

Lo anterior guarda relación con el núcleo de la metodología cooperativa; entonces sería interesante plantear en estos momentos donde se despliega una ola de trabajo grupal, ayuda y compromiso con la comunidad, planes, proyectos didácticos en las escuelas que fomenten la cooperación, respeto, y otros valores que propicien la canalización positiva del sentido de comunidad, y con ello ciudadanos proactivos, consciente de su realidad, tal como se plantea en los fines de la educación dentro del currículo educativo Venezolano.

Por su parte, la pedagogía de Dewey demandaba que los maestros crearan un ambiente de aprendizaje caracterizado por procedimientos democráticos y procesos científicos, de manera tal que los salones de clases representaran un laboratorio para el aprendizaje de la vida real y reflejaran una sociedad rica en la diversidad. Los procedimientos específicos del aula de clases descritos por Dewey, resaltaban grupos pequeños de estudiantes enfocados a la resolución de problemas en busca de su propia respuesta y al aprendizaje de los principios democráticos, a través de sus interacciones cotidianas entre sí (Arends, 2007).

Esta línea de investigación cobra un realce para los años setenta, con una continua evolución teórica y la ampliación creciente de las técnicas cooperativas en las escuelas, especialmente en EE.UU y en Canadá con las investigaciones de Slavin.

La cantidad de investigaciones que se han hecho en relación con el aprendizaje cooperativo y el trabajo en grupos se ve reflejado en muchos artículos, particularmente, Johnson y Johnson (1998) en donde se hace constante alusión a una recopilación que hicieron estos autores en mil novecientos noventa y dos, en la que se reunieron unas seiscientos referencias más otros artículos del tema.

En estos trabajos al igual que en sus propios trabajos destacan tres líneas de investigación: 1) donde se ve con gran optimismo al trabajo cooperativo por encima del individual y competitivo; 2) las investigaciones donde no se observa mayor diferencia entre uno y otra, y 3) aquellas donde se sigue defendiendo la tendencia al trabajo individual por encima del cooperativo.

Respecto a ello, Castillo (1997) hace un recuento de algunos de esos resultados. Según estas investigaciones, se puede afirmar que existe aprendizaje cooperativo en un individuo, cuando la adquisición de competencias o de conocimientos es el resultado de una integración (internalización) del punto de vista de otro individuo; esto dentro de un grupo con un fin negociado y compartido y en el cual cada uno puede alcanzar sus objetivos individuales desarrollando habilidades que no tiene al comienzo.

En Castillo (1997) se señala los estudios contemporáneos de Sharan y Sharan. Estos autores desarrollaron una estrategia de trabajo cooperativo conocida como investigaciones de grupo, en la cual se produce una combinación de trabajo

independiente y trabajo en grupo (de dos a seis personas por equipos), contemplando una recompensa grupal por el rendimiento individual.

Según Sharan y Sharan (1992) el docente elige el problema para que la clase lo estudie pero son los estudiantes quienes al explorar el problema, deciden lo que quieren estudiar. Seguidamente el trabajo se divide entre los miembros del equipo quienes trabajan en forma individual. El grupo se reúne para integrar, resumir y presentar los resultados como un proyecto del grupo. El docente orienta y facilita la investigación y asegura que se mantenga la cooperación. Los alumnos y el maestro evalúan el esfuerzo.

La propuesta de estos autores permitió determinar la importancia de la efectividad comunicativa que debe establecerse entre los miembros del grupo, quienes deben compartir y debatir la información que cada miembro aporta; todo lo cual supone la creación de un clima de cooperación y de comunicación.

Otras de los estudios con gran trayectoria es el de Aronson (1978) quien propone el Aula Rompecabezas. Esta consiste en agrupar estudiantes de diversos ambientes culturales para cooperar desde diferentes aspectos de un proyecto con el fin de alcanzar una meta común: poner diferentes piezas juntas y completar el rompecabezas. Según esta técnica se divide la clase en grupos heterogéneos de seis participantes cada uno. Se da a cada participante un tiempo determinado para estudiar su asignación, los grupos se reúnen y cada miembro debe explicar su parte al resto del grupo. El aprendizaje en este caso depende de la interdependencia y cooperación de los estudiantes. Esta estrategia es apropiada para el establecimiento de metas comunes y para valorar la importancia que tiene la responsabilidad individual dentro

del grupo.

Por su parte, Slavin (1990) realizó un estudio denominado La Mejor Evidencia de Síntesis "Best Evidence Synthesis", el cual tuvo como objetivo principal conocer los efectos en los logros académicos a través del uso del Aprendizaje Cooperativo. En cuanto a los resultados del estudio se obtuvo que: (1) De 68 estudiantes, 49 (72%) de los estudiantes obtuvieron resultados positivos favoreciendo al grupo de Aprendizaje Cooperativo. (2) Tan solo ocho 8 de los estudiantes (12%), obtuvieron resultados que favorecieron al grupo control.

Las conclusiones de este estudio se basaron en tres elementos existentes, los cuales son claves para alcanzar las metas de un grupo cooperativo: reconocimiento a los grupos, alcances individuales e igualdad de oportunidades.

Otro estudio es el de Meloth y Deering (1999). Estos autores destacaron la importancia que tiene la comunicación oral (el discurso verbal) en los trabajos grupales para lograr una meta de aprendizaje. En tal sentido, expresan que la conversación que se establece dentro de un grupo relacionada con la tarea debe hacerse sobre la base de una discusión correlacionada con los resultados del aprendizaje cognitivo y metacognitivo del participante en la cual se produzcan elaboraciones de alto nivel, entendidas estas como explicaciones razonadas coherentemente.

Ello dependerá en buena medida de la organización, implementación y monitoreo que realice el facilitador para la ejecución. Este debe prever el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para asegurar el discurso verbal de calidad (Beltrán, 1993); así como también asignar e intercambiar papeles o roles que requieren tipos

específicos de discursos verbales.

Meloth y Deering (1999) distinguieron dos aspectos cognitivos fundamentales en el discurso verbal: la comprensión y la producción del mensaje oral. En estos aspectos el docente juega un papel determinante, ya que le corresponde estimular a los participantes a elaborar, argumentar y explicar cómo llegan a una opinión sobre la tarea realizada en grupo. De igual manera, consideraron que los discursos de alta calidad no ocurren automáticamente, sino que debe existir la intervención del docente para promover la interacción productiva a través de la instrucción antes de la interacción de los grupos y el monitoreo durante este proceso.

En Cooper (2008), mencionan el estudio de Steven en 1991, el cual planteo como objetivo principal de la investigación: identificar el tamaño del efecto del aprendizaje cooperativo en la capacidad de los estudiantes para encontrar la idea principal de una lectura. Los niños fueron asignados de manera aleatoria a los grupos (de 5 personas mezcladas en cuanto a sexo, raza y características étnicas y desarrollo académico, grupos heterogéneos), después de uno o dos períodos de presentaciones del profesor y dos períodos de prácticas de equipo, los estudiantes tomaron pruebas individuales. Con el fin de medir los efectos a través de pequeñas pruebas, con el resultado de la prueba, se le asignaron puntos al equipo, por tanto todos los miembros del grupo se preocupan por sacar buenas notas, ya que eso se traduce en más puntos para el equipo.

El estudio fue realizado en ciudad de Harrisburg, Pennsylvania, enfocándose en los terceros y cuartos grados de Educación Básica, sobre una muestra de 319 alumnos (20 clases), con una duración de cuatro semanas. Para calcular los puntos que cada

estudiante aporta a su equipo por medio de las notas de las pruebas, el maestro debió determinar una base inicial de notas para cada prueba que resulta de las notas promedio relacionadas a este examen. El grado en el que la nota del estudiante supere a la nota promedio del examen implicará más o menos puntos para su equipo. Como conclusión de este estudio, se observó que el tamaño del efecto al comparar los grupos control con los experimentales, fue significativo en la capacidad de los estudiantes que utilizaron aprendizaje cooperativo para identificar la idea principal dentro de una lectura.

Algunas de las corrientes de investigación actuales sobre el tema de aprendizaje cooperativo son: Student Team Learning (Slavin), El Group Investigation (Sharan), El Structural Approach (Kagan&Kagan), Complex Instruction (Cohen), y Learning Together (Johnson&Johnson).

A continuación se exponen brevemente de que tratan las tendencias de investigación antes mencionados, exceptuando el método de los hermanos Johnson, la cual será desarrollada con mayor amplitud en otro punto, pues representa la metodología seleccionada por el proponente del presente trabajo de grado.

La corriente de Robert Slavin (1995) y sus colaboradores continúan y amplían el trabajo de D. De Vries, quien sostiene que una organización escolar hace referencia esencialmente a dos elementos: la estructura didáctica de la tarea (modalidades de enseñanza del docente), y la estructura incentiva del estudiante (instrumentos que el docente utiliza para incentivar la motivación del alumno).

Slavin (1990,1995) define el aprendizaje cooperativo como una técnica del salón de en la que los estudiantes trabajan en pequeños grupos, en función de actividades de

aprendizajes, por las que reciben recompensas o reconocimientos, según el desempeño grupal. Este autor sostiene tres elementos claves para el método o técnica Student Team Learning de un aprendizaje cooperativo: la recompensa del grupo (expresar reconocimiento público de los resultados conseguidos adaptado a la edad y situación); la misma oportunidad de éxito (la condición cooperativa asegura que todos los integrantes del equipo tengan igual posibilidad de alcanzar la meta, mejorando resultados anteriores); y la responsabilidad individual (clave del aprendizaje cooperativo puesto que éxito del grupo dependerá del nivel de aprendizaje que cada participante esté dispuesto alcanzar y efectuar).

El Group Investigation de Sharan y Sharan, es una modalidad de aprendizaje donde se destaca la interrelación grupal. Según estos autores el punto de partida de una actividad de aprendizaje es la organización de una investigación, promoviéndola una motivación intrínseca, una interacción y una confrontación cognitiva para llevarla a término.

Sharan (1992) plantea que la interrelación grupal viene dada por: la investigación (procedimiento elegido como actividad de aprendizaje y establece el contexto que orienta la organización de la misma); la interacción (posibilidad de intercambiar opiniones, discutir el trabajo, practica de una comunicación efectiva); la interpretación (la actividad cognitiva va a determinar el aprendizaje, ya que se deben confrontar las ideas y elaborar significados); y la motivación intrínseca (componente necesario para el proceso, suministra el empeño, continuidad y compromiso en las orientaciones que se plantea)

El Structural Approach, es una modalidad de aprendizaje cooperativo desarrollada por Spence Kagan y Miguel Kagan, en la Universidad de California. En sus publicaciones consideran como elemento clave del aprendizaje cooperativo la estructura, la construcción del grupo y la clase, el equipo, la conducción de la clases, la competencias sociales del grupo y principios fundamentales (Kagan, 2003).

Para estos autores la estructura representa la secuencia de acciones que los integrantes de la clase realizan para la consecución de un determinado objetivo; es muy importante conocer lo que los alumnos hacen para aprender. La construcción del grupo y la clase se refiere a las condiciones que se establezcan para crear un clima positivo que mejore el contexto para el aprendizaje. En cuanto al elemento de equipo, esta metodología hace una distinción entre grupos y equipo, resaltando que los equipos tienen mayor identidad y duración según los intereses y objetivos prefijados. Por otra parte, durante la conducción de la clase se establecen los roles del profesorado (planificar y estructurar la secuencia del aprendizaje como animar ya hacer seguimiento a los procesos) y de los estudiantes (entes activos y participantes en todo el proceso). Las competencias sociales del grupo, son necesarias para llevar a cabo un aprendizaje cooperativo por lo que deben enseñarse este tipo de competencias a los estudiantes mediante la observación, practica, refuerzo y control.

Por último, Kagan y Kagan (2003) establecen cuatro principios fundamentales a seguir, los cuales guardan relación con los elementos considerados por los anteriores investigadores; estos son: la interacción simultánea (busca favorecer una mayor participación en una unidad de tiempo); la igualdad de posibilidades en la participación de los estudiantes (la determina el profesor en la planificación de la

estructura del aprendizaje); la interdependencia positiva (relación positiva entre los miembros del equipo respecto al resultado a conseguir); y la responsabilidad individual (todos son responsable de los resultados de los demás).

En cuanto, al enfoque de Cohen (1994) plantea que obtener una tarea colaborativa de un modo más eficaz hace falta algo más que colocar juntas a varias personas, descubriendo en sus investigaciones, la presencia de un factor determinante como es el "status" con el que el estudiante o sujeto entra en un grupo.

Cohen (1994) destaca que el status abarca variables personales, sociales y culturales, las cuales funcionan como pronóstico que se cumple o verifica. En sus investigaciones constata que una evaluación del status previa al trabajo grupal, por ejemplo que sea alta, predice o coincide con el aprendizaje adquirido al finalizar el trabajo grupal, en este caso resultara mayor el aprendizaje alcanzado; por lo tanto, en el momento de preparar un grupo de trabajo, se debe partir de este status.

Según esta autora, para bajar los efectos del status, es necesario establecer unas condiciones como: modificar los prejuicios de los alumnos y profesor (se deben expandir el desarrollo de las habilidades necesarias para la ganancia de una tarea escolar, de manera de reducir la posibilidad de que alguien posea todas y por lo tanto se considere con mayor capacidad); preparar a los alumnos a la cooperación por medio de la enseñanza de las competencias cooperativas específicas; organizar tareas complejas (se deben planificar actividades que requieran la multiplicidad de habilidades); dar a cada miembro del grupo el rol o tarea a desempeñar (se requiere de instrucciones específicas de la tarea, distribución de roles, explicar normas

cooperativas); y evaluar y optimizar el trabajo grupal (dar seguimiento al desarrollo cooperativo es muy importante para hacer mejoras en el proceso).

Los métodos antes mencionados, muestran cuatro corrientes de investigación, que están bien definidas y específicamente diferenciadas, en los aspectos donde cada teórico hace su realce. Sin embargo, mantienen elementos en común, afirmando que cuando el alcance de las metas de trabajo y la adquisición de conocimientos es el resultado del esfuerzo simultáneo de todos los integrantes del equipo y de la integración de ideas de otros individuos, entonces se está en presencia del aprendizaje cooperativo.

Por otra parte, también es importante mencionar algunas investigaciones que indagan en las metodologías antes expuestas, ya que ilustran los efectos del trabajo cooperativo en el aula de clases, bien sea por parte de los estudiantes o de los propios educadores.

Castillo (2003) en su programa de intervención en estrategias cooperativas, propone un estudio para abordar el problema de las deficiencias en las habilidades sociales de comunicación oral en los docentes de primera y segunda etapa de educación básica y su posible mejora a través de la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo.

La solución del problema se centró en el diseño e implementación de un programa de intervención con una duración de cuatro sesiones de dos horas académicas de cuarenta y cinco minutos cada una. Este programa tuvo como intención mejorar las habilidades de comunicación oral en cuanto a la producción (hablar) y comprensión (escuchar), mediante la aplicación de las estrategias de trabajo cooperativo. En esta

investigación se llegó a la conclusión de que los docentes mejoraron significativamente sus habilidades de comunicación oral a través de la implementación del programa de intervención, ya que la media de los docentes en cuanto a su desempeño aumentó significativamente de una media en el pre-test contra pos-test. A raíz de los resultados, este estudio confirmó la efectividad del aprendizaje cooperativo como estrategia de trabajo pedagógico.

Rosales (2002) plantea con su diseño de una interfaz informática, un estudio el cual tiene como objetivo proponer un ambiente de encuentro virtual a través de una herramienta informática para cursos semi-presenciales cooperativos con el apoyo de internet. El marco referencial teórico-conceptual de la investigación da cuenta del cambio paradigmático en las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje producto del avance de enfoques psico-educativos centrados en el estudiante, en el aprendizaje distribuido y virtual, y el procesamiento de la información, entre otros aspectos.

El abordaje metodológico fue un estudio con un diseño de investigación denominado Proyecto Especial, fundamentado en una investigación de campo tipo encuesta. Cada etapa del diseño presenta una metodología especial que le define. La población en estudio estuvo conformada por la totalidad de los profesores y estudiantes de la licenciatura en computación de la UCV, donde la muestra fue carácter aleatorio y estratificado. Los resultados de la investigación apuntaron hacia la obtención de un prototipo tecnológico, abriendo nuevas perspectivas en cuanto a la continuidad y concreción del trabajo, y a la generación de nuevos temas de investigación de tipo cooperativo, lo cual podría llevarse a la implementación de la

herramienta informática propuesta. Sin embargo, destaca la importancia de dar a conocer y explotar las ventajas que ofrecen los métodos de aprendizaje cooperativo, ya que se constató la poca información que al respecto se tiene en el contexto explorado.

Es necesario entonces, asistir a docentes y estudiantes en la planificación de sus actividades académicas incluyendo nociones de aprendizaje cooperativo. En este sentido, Rosales (2002) reporta que con esta investigación se presentó la posibilidad de unir en un solo trabajo distintos elementos de gran influencia en la sociedad actual, como lo son: las teorías de aprendizaje socio-cultural, de interacción social y de aprendizaje cooperativo; el rol que deben asumir los docentes en la formación de profesionales críticos; el diseño de una herramienta que permita a los docentes incluir las NT en el dictado de sus cursos; una nueva alternativa para la educación presencial al extenderla hacia una educación distribuida y semipresencial cooperativa.

Trujillo (2002) propone el aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la didáctica de la lengua. El autor presenta tanto la definición de aprendizaje cooperativo como los modelos y técnicas más relevantes. Plantea la inclusión del aprendizaje cooperativo en el marco de un aprendizaje por tareas y centrado en los contenidos curriculares. Además intenta demostrar el doble valor de este enfoque, tanto para la adquisición de la lengua como para el desarrollo de la competencia intercultural. Su investigación pretendió evidenciar que el aprendizaje cooperativo no es un tema que ha sido objeto de multitud de investigaciones, que demuestran su efectividad en relación con los logros académicos y el desarrollo afectivo, cognitivo y

social del individuo. Además, presenta el aprendizaje cooperativo como una herramienta para la didáctica de la lengua, puesto que éste favorece la presencia de *input* y de *output* reales en la clase de lengua.

La propuesta metodológica tiene como objetivo central la adquisición de la lengua entendida como desarrollo de la competencia comunicativa, objetivo indiscutible de la didáctica de la lengua. Para alcanzar estos objetivos, el proceso de enseñanza está enmarcado dentro de un triángulo formado por las tareas de enseñanza-aprendizaje como procedimiento de trabajo docente, los contenidos curriculares como materiales con los cuales trabajar y el aprendizaje cooperativo como forma de organización del trabajo. A su vez, estos tres conceptos, tareas, enseñanza basada en contenidos y aprendizaje cooperativo, están basados en los hallazgos de los estudios sobre adquisición del lenguaje, que avalan esta propuesta como eficaz según la relación de esfuerzo-resultado, pero también según la capacidad que tienen estos tres elementos de generar un proceso de enseñanza-aprendizaje cargado de valores humanistas que conectan a la didáctica de lengua con los objetivos generales de la educación.

Veenman, Kenter y Post (2000) proponen la implementación y evaluación del aprendizaje cooperativo por parte de maestros Holandeses en la escuela primaria, mediante las reacciones de sus alumnos a la agrupación cooperativa y la calidad de la cooperación del grupo. El estudio se produjo en sus aulas cerca de cuatro veces a la semana.

El estudio se planteó tres metas: (1) Obtener información de los profesores que utilizaban métodos del aprendizaje cooperativo en relación con las estrategias que

ellos usaban, y la percepción de ellos en cómo lo incorporaban en el aula clases así como también los problemas que se encuentran durante la implementación; (2) Obtener la reacción de los niños al realizar trabajos en grupos cooperativos; (3) Observar completamente los comportamientos durante la interacción de los alumnos, cuando se le aplicaba el aprendizaje cooperativo.

Alrededor de la mitad de los profesores reportaron problemas con el control de los grupos cooperativos y las observaciones mostraron que el tiempo dedicado a la tarea no era suficiente; sin embargo, los niveles de realización de las tareas propuestas de los alumnos que trabajan en grupos eran altos. Por lo tanto, dados los resultados detectaron que los profesores dedican poco tiempo a la enseñanza de habilidades sociales y de trabajo en grupo.

Posterior a la intervención, los alumnos manifestaron una actitud positiva hacia el aprendizaje de grupos cooperativos y calificaron su trabajo en grupo eficaz. Los maestros informaron que las habilidades sociales, el comportamiento en la tarea y la autoestima de sus alumnos incrementaron después de trabajar en grupos cooperativos. También dieron importancia a la recompensa grupal para el éxito de la meta cooperativa; cuando la recompensa es dada individualmente los niños no se interesan en aprender y cooperar con los otros. Además resaltan la necesidad, de que los miembros del grupo discutan su progreso hacia el logro de sus objetivos; mencionan que los estudiantes aprenden más ayudando que esperando que otros los enseñe, por lo que el éxito del aprendizaje cooperativo dependerá de la interacción entre sus integrantes.

Zerpa (2002) plantea un estudio donde evalúa el efecto de un programa

cooperativo de estrategias cognoscitivas sobre el desempeño en la comprensión de la lectura. En la investigación participaron 52 estudiantes de un curso introductorio de ingeniería, los sujetos objeto de estudio fueron ubicados en dos grupos: experimental y control. El nivel de comprensión se examinó a través de un pre – test y un post – test en una tarea individual sobre lectura. Los resultados indicaron que ambos grupos aumentaron su capacidad para comprender textos después de someterse al programa de estrategias; sin embargo, el grupo experimental, que trabajó sistemáticamente en forma cooperativa, obtuvo mejores resultados que el grupo control.

Peterson y Miller (2004) describen un estudio sobre estudiantes universitarios de psicología con los que se deseaba comparar su aprendizaje bajo dos metodologías de enseñanza: el aprendizaje cooperativo y grandes grupos de instrucción (aprendizaje tradicional). En general, la calidad de la experiencia fue mayor con el aprendizaje tradicional; los beneficios de esta metodología, se evidencia en aquellos estudiantes que pensaron en su compromiso, en las tareas que realizaron para implementar el aprendizaje, en la percepción de las tareas que les mandaban, así como en los niveles óptimos de retos y habilidades. Las estudiantes manifestaban dificultad al trabajar en grupos cooperativos.

En este estudio participaron 113 estudiantes de psicología no graduados en la universidad Mid Atlantic; 23 no contestaron los cuestionarios, quedando 90 estudiantes de los cuales 70 eran hombres y 20 mujeres con edades comprendidas entre 18-32 años, con una media de 19,5 años.

A pesar del resultado desfavorable obtenido en la aplicación del aprendizaje cooperativo, este estudio hace énfasis en la importancia de la planeación y

conducción de lecciones de aprendizaje cooperativo, de modo de incentivar la enseñanza y el aprovechamiento de la cooperación en estudiantes que ya vienen predeterminados por trabajar eficazmente de modo individual o tradicional. Además, se menciona la estructura de recompensa cooperativa, ya que esta aumenta el valor que los estudiantes le asignan al aprendizaje académico y cambia las normas asociadas con el logro; así como la importancia de establecer los cinco elementos básicos planteados por Johnson y Johnson para abrir la posibilidad de alcanzar el éxito del aprendizaje cooperativo en los estudiantes.

Cano (2007) presenta un trabajo relacionado al aprendizaje cooperativo en la educación infantil, donde se compara las relaciones de tutoría y cooperación en el área de educación plástica específicamente. Plantea un estudio de investigación con sus propios alumnos de edades comprendidas entre tres y cuatro años de diversas etnias (magrebí, ecuatorianos y peruanos), así como con niños con necesidades educativas especiales (síndrome X Frágil y Deficiencia neurológica). Los objetivos de investigación son, por un lado, analizar las posibilidades de aplicación de una metodología cooperativa al aula de educación inicial y, por otro, el determinar los efectos de este tipo de metodología sobre el rendimiento de los alumnos en el área de educación plástica.

El estudio se llevo a cabo a lo largo de un año escolar completo, planificando doce unidades didácticas, en función del tema de trabajo (educación de artes plásticas), a través de actividades de nivel individual, en tutoría o bien en forma de cooperación dentro del aula.

En este trabajo se llegó a interesantes conclusiones, siendo la que más se ajusta al tema de interés del presente proyecto de grado: los procesos de interacción en el aula mejoran sustancialmente la ejecución de los alumnos en las actividades de dibujo, especialmente en los procesos de comprensión (conocimiento declarativo) presentando una menor incidencia en los procesos de ejecución (conocimiento procedimental).

El autor al analizar el tipo de interacción en relación con las actividades de aprendizajes aplicadas durante la intervención, encuentra diferencias altamente significativas entre las ejecuciones cooperativas y la individualización; la mejor ejecución se encuentra en los procesos de interacción que se plantea bajo una actividad cooperativa y la heterogeneidad de los alumnos es escasa.

En cuanto a la influencia que ejerce la interacción tutorial y de cooperación sobre el tipo de dibujo, el autor reporta que estas no afectan. Ello se debe a que las actividades relacionadas con la tipología de los dibujos, presenta un componente muy individualista, pues está estrechamente vinculado con la actividad de manipulación que ejecuta cada niño.

Por su parte, Landone (2004) asevera que el aprendizaje cooperativo es una herramienta esencial para potenciar la comunicación y la interacción social dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. La autora, concibe el aprendizaje cooperativo como una propuesta metodológica que abraza la visión social y colaborativa del aprendizaje y hace de los grupos de trabajo, los protagonistas de la didáctica de la clase, puesto que la interacción entre los estudiantes representa el resorte de este

enfoque didáctico; hay que recordar la estrecha relación que tiene la convivencia social en el ámbito de la comunicación.

Debido a lo anterior, la autora plantea que la aplicación en el aula de Español/Lengua Extranjera (ELE), puede resultar interesante para estimular contextos de enseñanza comunicativos. Aclara que quizás esto no sea novedoso para algunos maestros de la cátedra de lengua, que acostumbran a trabajar con parejas, grupos pequeños y grupos grandes. Sin embargo, entre las varias tipologías de trabajo de grupo, el aprendizaje cooperativo merece la pena tomarse en consideración ya que este se funda en unos principios muy similares a algunos de los fundamentos del enfoque comunicativo de Landone (2004); quien plantea que los estudiantes pueden experimentar estrategias de trabajo en grupos cooperativos aprendiendo al mismo tiempo funciones comunicativas importantes.

Elementos Clave para el Aprendizaje Cooperativo

Años de investigación han revelado que el elemento más poderosamente determinante de la capacidad de cooperación en los niños es la situación a las que son expuestos (Kagan, 2003). Este autor afirma que todas las personas pueden ser extremadamente cooperativas o extremadamente competitivas dependiendo del tipo de situación en que se encuentren.

Kagan (2003) asevera que hay unos principios básicos que sustentan este tipo de interacción; lo que enmarcaría los elementos claves para el desarrollo del aprendizaje cooperativo. Estos son:

1. Interdependencia positiva: los alumnos necesitan percibir que se necesitan

unos a otros para completar la tarea asignada. Los maestros pueden generar interdependencia positiva: a- Estableciendo objetivos comunes (aprende y asegúrate que los demás miembros de tu equipo aprendan); b- Premiando al equipo (si todos los miembros del grupo alcanzan un puntaje elevado cada uno recibe puntos adicionales); c- Recursos compartidos (una breve guía para cada miembro del equipo contiene parte de la información requerida); d- Asignando roles (uno resume, otro puntualiza ideas principales, otro expone).

2. Interacción cara a cara: los estudiantes promueven el aprendizaje de los demás ayudando, compartiendo y animándolos a aprender. Explican, discuten y enseñan lo que saben a sus compañeros. Los maestros deben permitir que los alumnos se sienten cara a cara y discutan cada aspecto de la tarea asignada.

3. Responsabilidad individual: el desempeño de cada alumno es frecuentemente evaluado y los resultados son presentados al alumno y a su grupo. Otra estrategia útil es ofrecer pruebas diferentes a todos los integrantes de un grupo y seleccionar aleatoriamente una de las pruebas para evaluar.

4. Habilidad interpersonal para participar en pequeños grupos: los grupos no funcionan efectivamente si los estudiantes no manejan habilidades interpersonales. Los maestros deben enseñar estas habilidades con el mismo énfasis que las académicas. Las habilidades de colaboración y cooperación incluyen liderazgo, toma de decisiones, confianza en los otros, comunicación y destrezas para manejar conflictos.

5. Procesamiento grupal: los equipos necesitan tiempo para discutir qué tan bien han alcanzando sus objetivos y mantener una relación de trabajo efectiva entre sus

miembros. Los docentes promueven el procesamiento grupal asignando tareas tales como: a) Realicen una lista de al menos tres acciones de miembros del equipo que ayudaron al buen funcionamiento del mismo, b) Agreguen una acción que pudiera ser incluida para que el grupo funcionara mejor.

En fin, el propósito de los grupos de aprendizaje cooperativo es hacer de cada participante un individuo más fuerte. La responsabilidad individual es la clave para asegurar que todos los miembros del equipo se vean de hecho fortalecidos por la interacción grupal.

Ovejero (1996) destaca la importancia de la interacciones entre los estudiantes, con lo cual justifica su importancia en el desarrollo de distintas capacidades de relación social, solución a problemas, responder satisfactoriamente a las distintas situaciones que se les presenten, seguido todo de una larga lista de aspectos positivos.

Por su parte, Johnson y Johnson (1989) reportan que existe una diferencia entre ubicar a los alumnos en grupos de trabajo y estructurar situaciones de aprendizaje cooperativo. Un grupo de alumnos sentados juntos pero haciendo cada uno su propio trabajo, no puede considerarse una situación de aprendizaje cooperativo, ya que no hay interdependencia. Es indispensable que exista una meta común conocida por todos los integrantes del grupo, de manera tal que se necesiten unos a otros para lograrla.

Ventajas y Desventajas del Aprendizaje Cooperativo en el Aula

Kagan (1999) menciona los siguientes aspectos al respecto:

1. Desempeño académico: más de 500 estudios respaldan como conclusión que

el aprendizaje cooperativo mejora el rendimiento en todas las áreas académicas, en todos los grados y entre todos los tipos de estudiantes incluyendo los que tienen necesidades educativas especiales, los que obtienen altas calificaciones, los talentosos, los que viven en ciudades, los que viven en pueblos y los de cualquier grupo étnico.

2. Relaciones entre grupos étnicos: menos estudios avalan este aspecto. Sin embargo, promover relaciones entre alumnos de diferentes razas o clases sociales es la herramienta más poderosa que poseen los educadores para generar relaciones positivas a pesar de las diferencias.

3. Autoestima: el incremento en la autoestima de los estudiantes se refleja en la mejoría en su rendimiento académico y en la mayor aceptación entre sus pares.

4. Empatía: los estudiantes comprenden mejor el punto de vista de sus compañeros, tienden a juzgarlos menos y a lograr empatía para con sus sentimientos.

5. Habilidades sociales: desarrollan la capacidad de escuchar, esperar turnos, solucionar conflictos, ejercer liderazgo y trabajar en equipo.

6. Relaciones sociales: los estudiantes se sienten aceptados por lo que los más tímidos mejoran sus relaciones con el grupo y se les facilita hacer amigos.

7. Clima del salón de clases: el aprendizaje cooperativo genera mayor agrado hacia la escuela, el salón de clases, las mismas clases mismas y hacia el maestro.

8. Responsabilidad: los alumnos toman más iniciativas y se sienten más responsables por los resultados de su trabajo. Se sienten más efectivos ya que sus acciones producen notables diferencias.

9. Diversidad de habilidades: como resultado del trabajo en grupos heterogéneos los alumnos aprenden a adaptarse a diferentes estilos.

10. Desarrollo de habilidades de procesamiento de información compleja: una vía directa para desarrollar este tipo de habilidades es interactuar con puntos de vista diferentes al propio. Cada persona posee su marco de referencia que le es propio y que usa para procesar información. Tiende a defender ese marco de referencia hasta que es retado por alguien con un punto de vista diferente que luce creíble. Es en ese momento que se activan mecanismos de procesamiento de información compleja.

11. Compromiso: en un aula tradicional los alumnos pueden estar distraídos y pasar inadvertidos. En cambio, en un aula en la que se trabaja en equipo y la nota del grupo depende de los aportes de todos, es difícil distraerse.

12. Participación equitativa: cuando la participación es voluntaria, algunos alumnos rara vez levantan la mano. Pero en situaciones de aprendizaje cooperativo es imposible mantenerse al margen de la dinámica.

13. Mayor participación: cuando los alumnos trabajan en pares, tríos o grupos más grandes, la cantidad de tiempo que cada uno está involucrado activamente en el tópico que se está trabajando, es mayor que cuando la participación es individual, pues deben confrontar sus ideas y comprender otros puntos de vistas, para culminar eficazmente la tarea asignada.

14. Orientación social: en el aula tradicional los alumnos suelen competir entre sí; el progreso rápido de algunos se vuelve un obstáculo para el éxito de muchos. Lo contrario ocurre en aulas donde se manejan estrategias de aprendizaje cooperativo, pues el progreso de todos beneficia a cada uno considerado individualmente.

15. Orientación del aprendizaje: en el aula tradicional los alumnos cumplen las tareas por las notas. En aulas donde se practica el aprendizaje cooperativo con frecuencia disfrutan el trabajo que hacen, les entusiasma enfrentar retos y lograrlos, así como ser de ayuda para sus compañeros y para el grupo en general.

16. Auto-conocimiento y auto-realización: las personas en interacción con otras aprenden sobre sí mismas. Descubren si son demasiado dominantes, dóciles, rudas, tímidas, sobre protectoras, etc. Este conocimiento sobre sí mismas conlleva al crecimiento personal.

17. Habilidades para el trabajo futuro: el aprendizaje cooperativo prepara a los alumnos para la interdependencia que demandan la mayoría de las empresas o trabajos en que participarán en sus vidas futuras.

Con la misma determinación, Kagan (1999), menciona desventajas que suelen presentarse durante la dinámica del aprendizaje cooperativo. A pesar de que menciona diecisiete en total, algunas se han descartado porque son propias del currículum de estado donde realiza sus investigaciones. Entre las desventajas más comunes se presentan las siguientes:

1. Habilidades sociales: hay alumnos que no desean trabajar en grupos.
2. Notas grupales: generan resentimientos cuando muchos se esfuerzan y sin embargo, a causa del desgano de unos pocos, no obtienen una buena nota.
3. Evitar el fracaso: en determinadas circunstancias algunos alumnos sienten temor al fracaso, no desean quedar mal frente al grupo y evaden la actividad.
4. Competencia entre equipos: algunos equipos se frustran ante el desempeño de otros.

5. Lecciones complejas: las lecciones complejas se planean cuidadosamente, invirtiéndose gran cantidad de tiempo en ello. En ocasiones no reportan los beneficios esperados por el maestro.

6. Materiales especiales: el maestro debe invertir tiempo en preparar material para muchas de sus clases.

7. Dificultades para controlar el grupo: se presentan ante la euforia que ciertas actividades generan.

8. Dependencia: los alumnos se hacen dependientes de sus compañeros de equipo.

9. Distracciones: cuando los alumnos trabajan en equipo un comentario inoportuno distrae a todo el equipo.

10. Quejas de otros maestros: el ruido del grupo molesta a otros maestros.

11. Sentirse usado: en ocasiones los padres de alumnos sobresalientes se quejan pues sienten que sus hijos están siendo usados para enseñar a otros, en lugar de progresar en el currículum.

Sin embargo, Kagan (1999) ha dedicado muchos años entrenando maestros y afirma que es factible evitar en gran medida las dificultades y obtener enorme provecho del aprendizaje cooperativo. Expresa que un maestro preparado puede manejar y evitar estos conflictos, por lo que sugiere seis estrategias específicas que se mencionan a continuación:

1. Aprender a formar equipos.
2. Elegir la estrategia que más se adecúe al objetivo.

3. Generar el ambiente propicio para conquistar la voluntad de los alumnos hacia el trabajo en equipo.

4. Aprender a gerenciar el Aprendizaje Cooperativo.

5. Promover habilidades sociales.

6. Garantizar que se produzca interdependencia positiva, responsabilidad individual, participación equitativa e interacción simultánea.

Por su parte, Roger y David Johnson, afirman después de años de investigación en el área, que las ventajas del Aprendizaje Cooperativo van más allá del desempeño escolar, debido a que aprender a trabajar cooperativamente con otros representa la base de la formación y sustento de toda familia, amistad y desempeño profesional. Por ello, su estrategia cooperativa "Aprendiendo juntos", atrapo la atención del autor del presente trabajo de grado, pues plantea la labor en pequeños equipos para desarrollar un proyecto o temática; representando la nota o calificación los resultados obtenidos por el grupo, así como el desempeño individual que se realiza para alcanzar la meta grupal (final), sin competencia entre los grupos. Para ello, el maestro debe promover la interacción cara a cara, la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, las habilidades sociales y el procesamiento grupal, lo que conforma los elementos claves para el logro del aprendizaje cooperativo bajo la óptica de esta metodología, la cual se desarrollara en el siguiente punto (Johnson y Johnson, 1989).

Metodología de Johnson y Johnson

La línea de investigación de David Johnson y Roger Johnson, y numerosos colaboradores entre los que sobresale Edythe Johnson Holubec, han desarrollado una amplia extensión de estudios y recursos con mira a mejorar el aprendizaje mediante el uso novedoso de procedimientos en la escuela. La estrategia cooperativa "Aprendiendo Juntos", plantea que los alumnos trabajan en pequeños equipos para desarrollar una temática o proyecto, según sea el caso. El docente promueve la interacción cara a cara, la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, las habilidades sociales y el procesamiento grupal, de manera que los puntajes, notas o calificaciones se basen tanto en el desempeño individual como en los resultados del grupo, pero los grupos no compiten unos con otros (Johnson y Johnson, 1989).

Para los hermanos Johnson, es importante que los estudiantes pongan de manifiesto habilidades que le permitan competir con éxito, trabajar individualmente y cooperar efectivamente con otros. Por lo tanto el alumno debe aprender e identificar el momento de competir apropiadamente, el de trabajar solo y el de cooperar, y de ahí la relevancia de que se planifique una estructura de objetivos que involucre la implementación de estrategias de aprendizaje cooperativo, porque es solo en este marco que se debe desarrollar la competencia y el trabajo individual (Johnson y Johnson 1989).

Según los hermanos Johnson (1998) la interacción que más influye en el rendimiento escolar es la interacción alumno-alumno. La forma en la que el alumno

interactué con otro depende fundamentalmente del tipo de interdependencia que el docente contemple en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para los efectos de documentar esta investigación se hace énfasis en la Teoría de la Interdependencia Social desarrollada por Johnson y Johnson (1998), ya que estos autores plantearon como condición relevante para el aprendizaje mediante el trabajo en grupos cooperativos, el manejo adecuado de las habilidades sociales.

El trabajo en grupo en este sentido, tiene una función socializadora que permite mejorar las habilidades sociales y aprender a compartir las necesidades propias con las del resto del grupo, asunto que se encuentra contemplado en uno de los pilares fundamentales de la educación, como es el del convivir, en este sentido se define el perfil del niño que egresa del nivel preescolar, quien debe adquirir tres tipos aprendizajes: Aprender a Conocer, Aprender a Hacer y Aprender a Convivir.

Para efecto del presente trabajo, las nociones que se busca desarrollar en los niños con el Aprender a Convivir son: demostrar el interés por las otras personas y practicar la solidaridad y la cooperación mutua; establecer relaciones afectuosas, de confianza, respeto y pertenencia a su familia como comunidad; y participar en el trabajo en grupo y mantener relaciones interpersonales abiertas y positivas.

Es necesario recordar que existe una diferencia crítica entre simplemente agrupar a los estudiantes para que aprendan y estructurar la cooperación entre los estudiantes. El docente que se proponga utilizar esta metodología (aprendizaje cooperativo), debe recordar la esencia de éste, en donde la cooperación significa no tener a estudiantes sentados unos al lado de otros en la misma mesa para que conversen mientras realizan

sus tareas individuales. La cooperación no significa asignar un informe por grupo que un estudiante realiza y los demás estudiantes firman. La cooperación no es pedir a los estudiantes que realicen una tarea individual con instrucciones donde los que terminen primero tienen que ayudar a los más lentos.

Según Johnson y Johnson (1989,1998) el docente debe estructurar explícitamente en cada actividad los componentes esenciales para la conformación del aprendizaje cooperativo (interdependencia positiva, interacción promotora, responsabilidad individual, desarrollo de habilidades interpersonales en los grupos); la comprensión de estos aspectos hace que la cooperación funcione.

De manera muy resumida, estos elementos son:

1. La interdependencia positiva: se da cuando los integrantes del grupo perciben que pueden lograr éxito en la medida en que sus compañeros lo logran. Así, deben coordinar los esfuerzos entre todos para lograr la tarea. Este es uno de los elementos más esenciales en la estructuración de la clase cooperativa, ya que incide directamente en la interacción, en la disponibilidad a la influencia del otro, en la adquisición de recursos psicológicos, motivación y en el rendimiento individual.

La interdependencia positiva se consigue a través de los objetivos comunes (interdependencia de objetivos), la división del trabajo (interdependencia de tarea), la compartición de materiales (interdependencia de recursos), la asignación de roles diversos (interdependencia de rol) y recompensas del grupo (interdependencia premio).

2. Las interacciones motivadoras o promotoras: cada aprendiz debe ser capaz de promover el aprendizaje en sus compañeros ayudándole, animándole, elogiándole, etc. La interdependencia positiva conduce a la interacción positiva “cara a cara” entre todos los miembros del grupo, fomentándose así el desarrollo de las habilidades cognitivas y sociales de los participantes, y a su vez fomentando la colaboración recíproca para conseguir los objetivos comunes.

Este aspecto se coloca de manifiesto en el momento de que los miembros del grupo: se prestan recíprocamente ayuda y perciben habitualmente la necesidad de dar y recibir ayuda; intercambian recursos de información y de materiales estableciendo una comunicación eficaz, rica de verbalizaciones y argumentaciones; dan feed-back para verificar los procedimientos como el agrado de trabajar juntos; expresan opiniones y confrontan sus creencias y suposiciones promoviendo puntos de vistas más amplios e integral de las asuntos o contenidos planteados.

3. La responsabilidad individual: cabe destacar el perfil metacognitivo que representa la responsabilidad de cada integrante del grupo, en función de su propio proceder y de sus compañeros. Es conveniente que el comportamiento de cada participante sea evaluado por todo el grupo.

4. El “saber hacer” del grupo: para trabajar en conjunto, los aprendices deben tener un mínimo de conocimiento en común y utilizarlo de manera adecuada. Es necesario enseñarles las competencias vitales para lograr una cooperación efectiva (afrontar constructivamente los conflictos, fijar objetivos claros, mantener una comunicación eficaz y fruida).

5. La revisión y control del comportamiento del grupo: Los miembros del grupo buscan la mejor manera de interactuar para lograr los objetivos. La idea es mejorar la efectividad del grupo, por ello debe existir un continuo y constante control del propio comportamiento durante el proceso o desarrollo del trabajo cooperativo.

Las dos últimas condiciones (saber hacer-proceso del grupo) conllevan al desarrollo de las habilidades interpersonales en los grupos.

Estos cinco elementos, son decisivos para que un aprendizaje cooperativo exista dentro de un grupo de personas. La selección de algunos de estos componentes va a depender del tipo de grupo con el que se trabaje, de modo que el docente evaluará previamente las condiciones del grupo para así montar el escenario cooperativo, según se menciona en el estudio de Johnson y Johnson (1998).

Ahora bien, Aprendiendo Juntos es una estrategia cooperativa que establece un esquema de organización para las clases conformada por los siguientes pasos: 1) tomar decisiones antes de impartir la materia, 2) explicar la tarea y la estructura cooperativa, 3) monitorear e intervenir, 4) evaluar el proceso.

A continuación se detalla cada paso para la conducción de una clase cooperativa; pasos propuestos por Johnson, Johnson y Holubec (1999):

1. *Tomar decisiones antes de impartir la materia:* se refiere a planificar una clase, lo que implica saber cuál es la lección y cuáles son las metas que se quieren lograr. Para esto es necesario: a) Especificar los objetivos de instrucción, donde se contempla tanto los académicos (basados en tareas conceptuales o análisis de tareas) y los objetivos de destrezas sociales (los cuáles detallan las destrezas impersonales y de grupos pequeños que es necesario reforzar durante la clase).

Se debe recordar que las destrezas sociales son de suma importancia para trabajar con el aprendizaje cooperativo, ya que, ellas abarcan todas aquellas habilidades necesarias para trabajar en grupo, compartir e interactuar con otros; existen varias maneras de seleccionarlás, la cuales se especifican en el programa propuesto por el presente trabajo de grado.

b) Decidir el tamaño del grupo: para que los alumnos trabajen juntos deben ser separados en grupos y para asignarlos a los equipos, se debe decidir cuán grande deberá ser el grupo, cómo serán asignados los alumnos al grupo y cuánto tiempo van a durar los grupos. A pesar de que los grupos de aprendizaje son casi siempre de dos a cuatro, la regla básica es: "Mientras más pequeño, mejor". No hay, sin embargo, el tamaño ideal para los grupos de aprendizaje en cooperativa.

Según Molina y Domingo (2005) lo que determina la productividad del grupo no es quiénes son sus miembros, sino más bien, cuán bien trabajan juntos. De acuerdo con la estrategia cooperativa "Aprendiendo Juntos", los participantes trabajan realizando tareas en pequeños grupos heterogéneos con un énfasis en la discusión y en la construcción del equipo. Los grupos heterogéneos tienen mayores ventajas ya que los alumnos tienen diferentes habilidades, experiencias e intereses. Sin embargo, habrá momentos en los que se podrá utilizar los grupos cooperativos de aprendizaje que son homogéneos, para enseñar destrezas específicas o para lograr ciertos objetivos educacionales (Johnson y Johnson, 1998).

c) Decidir el tiempo de duración de los grupos: según los grandes teóricos de la metodología cooperativa es que los grupos normalmente permanecen juntos para culminar una tarea, una unidad o un capítulo.

Ahora bien, Johnson, Johnson y Holubec (1999) consideran que durante un curso, todos los alumnos deberían trabajar con cada uno de los compañeros; los grupos deberían permanecer juntos lo suficiente para ser exitosos.

Johnson y Johnson (1998) clasifican a los grupos de acuerdo con el tiempo para el cual son creados y los objetivos que buscan. De esta manera se encuentran los *grupos formales de aprendizaje cooperativo* cuya duración debe ser de una clase a varias semanas para completar cualquier requerimiento del curso (resolver problemas, escribir un ensayo, entre otras actividades instruccionales); los *grupos informales de aprendizaje cooperativo* son grupos temporales, grupos ad-hoc, que duran de minutos a una clase y se forman por una lectura, demostración, etc.; y los *grupos cooperativos de base de largo plazo* (duración de un semestre o un año escolar), son equipos con miembros estables y que buscan darle a cada uno de los integrantes el soporte, la ayuda, motivación y ánimo que necesita para lograr un progreso académico y desarrollarse sanamente tanto cognitiva como socialmente.

d) Asignar los roles para asegurar la interdependencia: los roles describen lo que el alumno debe hacer, y lo que una persona tiene derecho a esperar de otro miembro del grupo que tiene roles complementarios. Uno de los desafíos al aplicar el aprendizaje cooperativo es la descripción de dichos roles a los grupos de una manera adecuada a la edad. La manera como se describa un rol, a alumnos de preescolar, obviamente debe ser distinta a la manera como se describe a alumnos de secundaria.

e) Resolver y tratar de prevenir problemas en el trabajo en grupo: la cooperación y los conflictos van de la mano. Según como los conflictos sean manejados se determinará cuanto éxito tuvo el esfuerzo cooperativo. Por lo tanto los estudiantes

deben ser enseñados a dos procedimientos básicos para el manejo de dichos conflictos: negociar constructivamente las posibles soluciones a sus conflictos, y a mediar en los conflictos de sus compañeros.

f) Arreglar el aula: el diseño y arreglo del espacio y los muebles del aula determinan cual es la conducta apropiada y cuales actividades de aprendizaje se van a llevar a cabo. Las sillas en fila comunican un mensaje diferente y unas expectativas diferentes que lo que comunican las sillas agrupadas en pequeños círculos. El diseño espacial también define la circulación en el aula. No existe ningún arreglo que sea apropiado para todas las clases.

g) Planificar el material didáctico: los tipos de tareas en la que los alumnos deben trabajar determinan los materiales necesarios para la clase. Se debe decidir cómo arreglar y distribuir el material entre los miembros del grupo para maximizar su participación y logro. Lo recomendable es distribuir el material para informar que la tarea será un esfuerzo común, no individual.

2. Explicar la tarea y la estructura cooperativa: en cada clase, se debe explicar las tareas académicas a los alumnos (informar a la clase sobre lo que deben hacer para culminar la tarea o la asignación y cómo hacerlo); explicar los criterios para el éxito (es necesario que se les comunique el nivel de actuación que se espera de los alumnos); estructurar la interdependencia positiva (dar la percepción a los individuos que pueden lograr sus objetivos, si y sólo si, los compañeros del grupo logran los suyos); y explicar la conducta que se espera durante la clase.

3. Monitorear e Intervenir: una vez que los alumnos comiencen a trabajar en grupos cooperativos de aprendizaje, el rol del docente será monitorear la interacción

de los alumnos e intervenir para ayudarlos a aprender e interactuar de manera más efectiva. Para ello, el maestro debe: a) Monitorear la conducta de los alumnos, lo que implica observar la interacción entre los miembros de los grupos, evaluar el progreso académico y el uso apropiado de las destrezas de pequeños grupos y sociales.

b) Brindar asistencia durante las asignaciones: durante las actividades se debe escuchar con atención a los estudiantes, explicarles lo que ellos están aprendiendo e intervenir para clarificar instrucciones, revisar procesos importantes y estrategias para complementar la asignación, responder preguntas y enseñar habilidades necesarias.

d) Estimular el aprendizaje de las habilidades sociales: mientras se monitorean los grupos de aprendizaje, se debe intervenir para sugerir procesos más efectivos para el trabajo en equipo y también para reforzar aquellos comportamientos particularmente efectivos.

4. Evaluar el proceso: al finalizar una lección, se le debe pedir a los estudiantes que hagan un recuento de los puntos principales del tema visto, recuerden ideas y realicen preguntas finales (aclaratorias). También se debe estimar la calidad y la cantidad del aprendizaje del estudiante usando diferentes formatos de evaluación, que se ajuste a la demanda del educador. Además es necesario realizar evaluaciones del grupo, y ello ocurre en dos niveles diferentes, a nivel de cada grupo y a nivel de la clase como un todo. En el primer caso, cada miembro de grupo discute que tan efectivamente ellos trabajaron juntos y que se puede mejorar; esto a partir de las preguntas divergentes realizadas por la docente como: ¿contribuiste al trabajo del grupo, qué hiciste, qué lograron juntos? .En el segundo caso, se le debe dar a la clase o grupo total de estudiantes, una retroalimentación y permitir que los estudiantes

compartan aquellos incidentes que ocurrieron en sus equipos. Existen cuatro puntos para este proceso de evaluación: a) Retroalimentación: el maestro debe expresar a cada estudiante, de manera descriptiva y específica más no evaluativa y global, su apreciación sobre la efectividad que demostró en el trabajo de las tareas cooperativas y desempeño en el equipo.

b) Reflexión: el docente debe asegurarse que los estudiantes analicen y reflexionen sobre la retroalimentación que ellos han recibido, mediante preguntas divergentes, como por ejemplo: ¿Qué miembro del equipo explicó cómo solucionar un problema? ¿Quién clarificó la explicación de otro miembro del equipo?".

c) Mejorar las metas: el maestro debe brindar su ayuda a los alumnos y a los grupos, para fijar metas y mejorar la calidad de su trabajo.

d) Celebración: es importante fomentar la celebración del trabajo dedicado y el éxito de los grupos.

En una investigación realizada por Archer-Kath y Johnson en mil novecientos noventa y cuatro (citada en Johnson y Johnson, 1998), se comparó el rendimiento de los grupos que utilizaban retroalimentación grupal versus los grupos que utilizaban retroalimentación individual. Se encontró que cuando se estableció la interdependencia positiva, los resultados evidenciaron que el grupo que utilizó la retroalimentación grupal obtuvo mayor rendimiento y eficiencia. Este grupo se valió del uso de habilidades sociales requeridas para intercambiar información, proporcionar ayuda a los miembros y animar, condiciones necesarias para que pueda darse una retroalimentación grupal.

Recapitulando, para que un grupo sea cooperativo, en el grupo debe existir una interdependencia positiva bien definida y los integrantes tienen que fomentar el aprendizaje y éxito de cada uno cara a cara, hacer que todos y cada uno sea personalmente responsable con su parte del trabajo, usar habilidades interpersonales, y recapacitar cuán eficaz es su trabajo colectivo. Estas consideraciones, son las que hacen que el aprendizaje en grupos pequeños sea realmente cooperativo.

En cada clase cooperativa o lecciones, las actividades persiguen el logro de propósitos establecidos; los propósitos tienen que ver con los objetivos. Un objetivo de aprendizaje tiene que ver con la adquisición y el dominio de la materia en estudio por el alumno como por ejemplo: la fluidez y el uso correcto de la lengua, la facilidad para investigar, el seguimiento de instrucciones, resolución de problemas etc. A su vez el objetivo debe especificar el tipo de interdependencia social entre los estudiantes, ya que esto determina la forma en la que van a interactuar (entre sí y con el profesor) durante la clase.

En cada lección, el aprendizaje se desarrolla por medio de las actividades instruccionales y éstas están orientadas para alcanzar determinados propósitos, que surgen de la planificación de objetivos. Para efectos de metodología del aprendizaje cooperativo, la planificación de objetivos recibe el nombre de estructura de meta.

La estrategia cooperativa "Aprendiendo Juntos", plantea que la experiencia de aprendizaje cooperativo incrementa el rendimiento académico de los estudiantes, pero también fomenta la trascendencia de los objetivos sociales y de relaciones humanas, lo que representa para los educadores el centro de atracción de este tipo de modelo de

enseñanza, ya que los estudiantes como entes sociales deben constantemente colocar en prácticas habilidades de interrelación personal.

Para los efectos de mejorar las habilidades narrativas en los niños con edades comprendidas entre 5 a 6 años de edad, se consideró como pertinente los planteamientos de estos autores, ya que ofrecen estrategias y elementos esenciales para el trabajo grupal. En tal sentido, se tomó como base teórica tres de estos aspectos: las interacciones motivadoras; el saber hacer del grupo; y la interacción promotora (cara a cara). Estos son claves en el entrenamiento de cooperación grupal si se pretende que los miembros del grupo practiquen y aprendan ayuda mutua, valoricen las diferencias individuales y desarrollen el respeto ante cada miembro del grupo.

Finalmente, para dar respuesta a los planteamientos anteriores, es preciso recordar y delimitar la pregunta de investigación del presente estudio:

¿La aplicación de un programa de aprendizaje cooperativo en un grupo de niños de edades comprendidas entre 5 y 6 años, incrementan las habilidades narrativas orales en las dimensiones de coherencia de ideas, organización de secuencias y la identificación de personajes?

Estrategias de Aprendizaje

En el presente trabajo se considera entre los métodos de enseñanza del aprendizaje cooperativo, el planteado por los investigadores Johnson y Johnson, quienes denominan a la estrategia implementada "Aprendiendo Juntos". Por ello, es relevante tocar el aspecto de las estrategias, su significado, características e implicaciones.

Las estrategias de aprendizaje son las actividades orientadas hacia el cumplimiento del objetivo de aprender. Según Winstein y Mayer (1986) las estrategias de aprendizaje pueden ser definidas como conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación. De la misma forma, Monereo y Castelló (1997) las definen como secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información. Son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para complementar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.

De acuerdo con estas definiciones es pertinente resaltar algunos elementos importantes del concepto de estrategias de aprendizaje. Por una parte, las estrategias implican una secuencia de actividades, operaciones o planes dirigidos a la consecución de metas de aprendizaje; y por otra tienen un carácter consciente e intencional en el que están implicados procesos de toma de decisiones por parte del alumno ajustados al objetivo o meta que pretende conseguir.

Conforme con Beltrán (1998) las definiciones expuestas resaltan dos aspectos importantes para establecer el concepto de estrategia: En primer lugar, se trata de actividades u operaciones mentales que realiza el estudiante para mejorar el aprendizaje y en segundo lugar, las estrategias tienen un carácter intencional o propositivo e implican, por tanto, un plan de acción.

Por tanto, los rasgos esenciales que aparecen incluidos en la mayor parte de las definiciones sobre estrategias son los siguientes: Las estrategias son acciones que parten de la iniciativa del alumno, están constituidas por una secuencia de actividades, se encuentran controladas por el sujeto que aprende, y son, generalmente, deliberadas y planificadas por el propio estudiante.

En consecuencia, las estrategias de aprendizaje constituyen actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje. Como afirma Beltrán (1993), las estrategias tienen un carácter intencional; implican por tanto un plan de acción frente a la técnica, que es marcadamente mecánica y rutinaria.

Al crear un plan de acción posiblemente se facilita en los estudiantes activar ese carácter de intencionalidad que guiará sus acciones, para aproximarse o alcanzar una meta de aprendizaje; de ahí que se abre la posibilidad que la metodología de aprendizaje cooperativo tenga cabida como una orientación en plan de desarrollo de estrategias de aprendizaje en el aula de preescolar.

Poggioli (2005) realiza un recuento de las diversas definiciones de las estrategias y las resume así:

constituyen un conjunto de actividades, métodos o procedimientos mentales, conscientes o no, que el estudiante puede utilizar para adquirir, retener y evocar diferentes tipos de conocimiento y de ejecución, lograr objetivos instruccionales establecidos previamente a la tarea de aprendizaje, influir la manera cómo se procesa la información recibida y lograr aprender (p. 34).

Con base a estos conceptos, las estrategias de aprendizaje deben cumplir con cuatro características a saber (Pozo, 1999; Monereo y Castelló, 1997):

En primer lugar, encontrarse orientadas al establecimiento de metas por parte del alumno que implique la comprensión del procesamiento de la información, paralelo a la integración con la información o conocimientos previos al tópico en cuestión.

En segundo y tercer lugar, se tiene que las estrategias deben aumentar progresivamente su nivel de complejidad y de problematización de las situaciones de aprendizaje, es decir, donde el alumno se confronte con su realidad particular en la situación de aprendizaje en la medida que también profundiza en los contenidos conceptuales y metodológicos implementados.

También se contempla que las estrategias deben adecuarse a diversos métodos y que el aprendizaje mediante el ejemplo cumple un importante papel, puesto que en la medida que el docente les modele a los alumnos la ejecución de operaciones mentales (expresando en voz alta lo que se va pensando a medida que se realiza la tarea o actividad) se contribuye a la representación mental del aprendizaje, facilitando el abordaje del mismo por parte del alumno. Monereo y Castelló (1997) plantean la importancia de tener docentes estratégicos para así lograr alumnos estratégicos.

Posteriormente, las estrategias deben caracterizarse, en cuarto lugar, por la práctica de las mismas o por su ejecución, que de acuerdo al enfoque sociocultural de Vigotsky, al realizarse en presencia de un adulto o un compañero más capaz, la ejecución se ve facilitada ya que se estimula la zona de desarrollo proximal.

La estrategia “aprendiendo juntos”, precisamente busca que los alumnos interactúen para alcanzar una meta instruccional, poniendo en manifiesto sus destrezas sociales como habilidades académicas. Por lo tanto, se considera que el programa que se plantea diseñar y ejecutar en el presente trabajo, constituye un aprendizaje estratégico

La psicología cognitiva, especialmente en referencia a las estrategias de aprendizaje ha contribuido significativamente al desarrollo del enfoque llamado aprendizaje estratégico. El aprendizaje estratégico constituye un planteamiento relativamente reciente dentro de los enfoques teóricos pertenecientes a las corrientes cognitivas y socioculturales.

El aprendizaje estratégico se ha definido como “aprender a aprender”, es decir, como la posibilidad de percatarse la manera en que se aprende, para poder actuar, autorregulando el propio proceso de aprendizaje, haciendo uso de estrategias que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones (Díaz Barriga & Hernández, 2002). Aprender a aprender requiere no sólo de técnicas y estrategias sino también de la motivación que promueva esa necesidad de aprender (Pozo, 1999). El adquirir estrategias cognoscitivas, también implica que se adquieran los procedimientos que permiten aprender a aprender, es decir los procesos metacognitivos (Poggioli, 1997).

Es decir, implica conocer los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje y las actividades que se llevan a cabo al momento de procesar información para adquirirla y almacenarla en la memoria (Poggioli, 1997).

El aprendizaje estratégico constituye un planteamiento que parte del principio de que el promover en los alumnos las estrategias cognitivas y metacognitivas, posee un carácter transformativo, haciendo de los alumnos personas autónomas, independientes y autorreguladas de su propio proceso de aprendizaje (Pozo y Monereo, 1999).

Este tipo de aprendizaje, de acuerdo con Pozo (1999), Monereo y Castelló (1997) se gesta como un proceso de interacción entre tres elementos fundamentales, tales como: las características del aprendiz y el conocimiento previo que éste posee; las características del material o de la información a aprender; y la manera en que ésta es procesada.

Si bien, el niño preescolar, escapa de los alcances de los procesos metacognitivos debido a su desarrollo evolutivo, es importante resaltar la enorme influencia que reside en el hecho de que el educador conozca las características de sus aprendices y trabaje en función a ellas, creándole conciencia a sus alumnos sobre la valoración de las mismas, así como enseñándoles activar los conocimientos previos que estos poseen, las características de los recursos e información a aprender, y la manera más eficaz para llegar a las metas.

Esto abre paso a la comprensión progresiva del aprendizaje estratégico y contribuye a que las personas se hagan agentes activos en el procesamiento de la información. Tales factores, han comenzado a transformar el campo educativo, en términos teóricos y prácticos, facilitando la concepción de que el aprendizaje que

permita dotar al alumno de experiencias estratégicas, constituye un fin en sí mismo dentro de la educación.

Para el objetivo de este estudio, se asumen las ideas de diversos autores (Pozo, 1999; Monereo & Castelló, 1997; Beltrán, 1998, 1993; Poggioli 1997, 2005; Pozo & Monereo, 1999; Díaz Barriga & Hernández, 2002), quienes respaldan el uso de estrategias de aprendizaje y el impacto positivo que tienen en el aprendizaje. Por consiguiente, se espera que la implementación de la estrategia “aprendiendo juntos”, facilite el aprendizaje cooperativo así como el incremento de las habilidades narrativas orales en los niños de edad preescolar.

Sistema de Hipótesis

Esta investigación se plantea las siguientes hipótesis:

Hipótesis alternativa o de investigación: existirán diferencias estadísticamente significativas después de aplicar un programa de aprendizaje cooperativo en las habilidades narrativas orales de las dimensiones coherencia de ideas, organización de secuencias e identificación de personajes, en niños de 5 y 6 años de edad pertenecientes a un centro de educación inicial.

Hipótesis nula (Ho): no existirá diferencias estadísticamente significativas después de aplicar un programa de aprendizaje cooperativo en las habilidades narrativas orales de las dimensiones coherencia de ideas, organización de secuencias e identificación de personajes, en niños de 5 y 6 años de edad pertenecientes a un centro de educación inicial.

$$X_0: \bar{X}_1 = \bar{X}_2$$

Capítulo III: Metodología

Tipo y Diseño de la Investigación

El presente trabajo se enmarca dentro de la definición del tipo de investigación explicativa, basada en un diseño cuasi-experimental, dado que se trabaja con grupos intactos (Mc Guigan, 1996). La investigación es cuasi-experimental, cuando la asignación aleatoria de los participantes a todos los grupos, está previamente establecida; es decir previamente al experimento los participantes se encontraban asignados a varias secciones, por lo que el diseño no es verdaderamente experimental (Mc Guigan, 1996) y Salkind, 1998).

El diseño de la investigación es de tipo control. Según Mc Guigan (1996) corresponde al caso de dos grupos independientes (experimental y control) con medida antes y después (pre-prueba y post-prueba). Al Grupo Experimental (GE) se intervendrá con la aplicación del programa de estrategias de aprendizaje cooperativo, mientras que al grupo llamado Grupo Control (GC) no se le aplicará el tratamiento (programa de AC).

Los datos de interés se recogen en forma directa de la realidad. Estos datos primarios son obtenidos directamente de la experiencia empírica representando éstos, según Sabino (1992), datos de primera mano y originales, producto de la investigación en curso sin intermediación de ninguna naturaleza.

La investigación se enfoca en la aplicación de la estrategia cooperativa "Aprendiendo juntos" planteada por los hermanos Johnson (1999), en alumnos de 5 a 6 años de edad cronológica, pertenecientes a una institución educativa privada, para así evaluar si estas influyen considerablemente en el incremento de las habilidades narrativas orales (en las

dimensiones de coherencia de ideas, organización de secuencias e identificación de personajes), de los niños en estudio.

Población y Muestra

La población objeto de este estudio comprende la totalidad de alumnos de edad preescolar que conforman una institución educativa, ubicada en la ciudad de Caracas, municipio Libertador. El número total de niños y niñas que estudian en dicho plantel es de 100, quienes tienen edades comprendidas entre los 3 a 6 años de edad, de los cuales 70 pertenecen al género masculino y 30 al género femenino.

De este universo se selecciono la población accesible comprendida por dos secciones del tercer grupo: tercer grupo sección "A" y el tercer grupo sección "B", siendo la matrícula total de 30 estudiantes, de los cuales 17 representan al género masculinos y 13 alumnas al género femenino. En cada uno de los grupos cursan 15 alumnos con edades comprendidas entre 5 y 6 años; la sección "A" representa al grupo control y la sección "B" representa el grupo experimental.

De este universo se selecciono la población accesible comprendida por dos secciones del tercer grupo: tercer grupo sección "A" y el tercer grupo sección "B", siendo la matrícula total de ambas secciones de 30 estudiantes con edades comprendidas entre 5 y 6 años; en cada sección cursan 15 alumnos. La sección "A" representa al grupo control y la sección "B" representa el grupo experimental.

Señala McGuigan (1998,1996) que el uso de grupos intactos suele ser conveniente en investigaciones educacionales, ya que los estudiantes permanecen en sus condiciones normales de trabajo y no se interfiere con las actividades habituales de las instituciones escolares.

Sistema de Variables:

Variable independiente: Estrategias de Aprendizaje Cooperativo (Programa)

Definición Conceptual: El aprendizaje cooperativo representa al método y al conjunto de estrategias de conducción en el aula, en la cual los estudiantes organizados en grupos reducidos trabajan juntos, para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson, Johnson & Holubec, 1999).

Definición Operacional: La variable estrategias de aprendizaje cooperativo se mide mediante la aplicación de actividades didácticas que promuevan el desarrollo de las habilidades narrativas, en el grupo experimental y la ausencia de la praxis de dichas actividades en el grupo control.

Variable dependiente: Habilidades Narrativas Orales

Definición Conceptual: Las habilidades narrativas orales, representan la destreza que tiene el niño para expresar una sucesión de hechos que se producen a lo largo de un tiempo determinado y que, normalmente, da como resultado la variación o transformación, en el sentido que sea, de la situación inicial.

Estas destrezas involucran la capacidad de comprensión y de comunicación, siendo algunos de los aspectos que involucran este tipo de habilidad y la cual es considerada en el presente trabajo de investigación: la *Coherencia de ideas* que representa la habilidad que el alumno muestra durante el relato oral al generar ideas y mantener una conexión entre ellas; la *Organización de secuencias*, que representa la habilidad que manifiesta el narrador al asignar un orden consecutivo a las ideas planteadas (introducción, nudo y desenlace); y la *Identificación de personajes*, aspecto que para la óptica del presente trabajo, constituye la destreza que tiene el estudiante para considerar a lo largo de la secuencia narrativa a los personajes que inicialmente se le dio para conformar su relato.

Definición Operacional: Las habilidades narrativas orales se medirán utilizando instrumentos diseñados para la recolección de datos, de forma individual y grupal, que permitan evaluar el desempeño de la habilidad narrativa oral en aspectos de coherencia de las ideas, organización de secuencias e identificación de los personajes, durante cada sesión de aplicación del programa. Se utilizara un instrumento diseñado en la presente investigación, basado en registros de comportamientos de cada miembro del grupo (Anexo A, B, C).

Instrumentos para la Recolección de Datos

Con la finalidad de cuantificar y tabular los datos obtenidos, se diseña y aplica algunas herramientas para tal fin, los cuales se mencionan a continuación:

Registro de habilidades narrativas orales: permite apuntar aspectos de las habilidades narrativas orales como la coherencia de las ideas, la organización de secuencias e identificación de los personajes, a través de una escala del 1 al 4 para las dimensión de coherencia de ideas e identificación de personajes, y del 1 al 5 para la dimensión de organización de secuencia; en donde cada nivel representa un determinado comportamiento.

En el registro de coherencias de ideas: el nivel 1 representa la ausencia de la coherencia entre las ideas; el nivel 2, poca coherencia de las ideas y uso frecuente de repeticiones; en el nivel 3, coherencia adecuada entre cada idea expuesta a pesar del uso frecuente de repeticiones; y el nivel 4, coherencia entre cada idea expuesta con ausencia de repeticiones (Anexo A).

En cuanto al registro de identificación de personajes: en el nivel 1, no se realiza una clara identificación y uso correcto de los personajes (sin identificación); en el nivel 2, no se le asigna roles a todos los personajes entregados, haciendo uso de ellos en forma

inconsistente y podría ocurrir que el relator incluya otros personajes que no están contemplados en las imágenes o láminas entregadas (identificación baja); en el nivel 3, se le asigna roles a todos los personajes entregados pero no se le da uso a todos durante la narración (identificación media); y en el nivel 4, se le asigna roles a todos los personajes entregados y se le da uso durante toda la narración; en este nivel el relator no incluye ni quita personajes (Anexo B).

En el registro de organización de secuencias: el nivel 1 representa secuencia nula, en donde el relato no presenta organización en la secuencia de las ideas e imágenes entregadas; el nivel 2, representa secuencia incompleta, indicando que durante el relato se omite algunas de las estructuras básicas de la narración (inicio, nudo y desenlace), al igual que en el orden secuencial de las imágenes entregadas; el nivel 3, constituye la secuencia confusa, ya que el relato a pesar de presentar los componentes básicos de la estructura narrativa (inicio, nudo y desenlace), no evidencia un orden lógico de ideas y continuidad en la secuencia de imágenes; el nivel 4, representa la secuencia completa, por lo que el relato presenta una estructura narrativa básica, o sea inicio, nudo y desenlace, al igual que en la secuencia de las imágenes entregadas; y el nivel 5, se refiere al relato que presenta una estructura narrativa por encima de lo esperado, agregando complicaciones durante el nudo o desenlace; las imágenes entregadas presentan secuencias entre ellas (Anexo C).

Registro de habilidades de las destrezas sociales: permite apuntar aspectos de las habilidades interpersonales, a través de una escala de presencia (SI) y ausencia (NO) para esta dimensión de la variable independiente (aprendizaje cooperativo).

El instrumento contempla los siguientes aspectos: el encabezado donde se coloca el nombre del estudiante, grupo de investigación al que pertenece, fecha del encuentro;

Tabla con un espacio para los diez ítems o aspectos a evaluar, otro espacio para la ponderación del investigador (Si o No), y un reglón para escribir las observaciones (Anexo D).

La recolección de datos de este instrumento se apoyo en la observación previa por parte de la investigadora en el aula de clases, donde los estudiantes regularmente se desenvuelven, de manera de obtener por un periodo de una semana una visión más amplia de la interacción entre los pares y el comportamiento habitual de toda la muestra (tanto del grupo control como experimental). Esto complementa la información obtenida durante la pre-prueba y post-prueba.

Validez y Confiabilidad de los Instrumentos

Registro de habilidades narrativas orales: la validez de constructo del instrumento fue evaluada por tres expertos en el área de estrategias de enseñanza- aprendizaje, y especialistas en el área del pensamiento de lenguaje, con la finalidad de verificar que las conductas identificados en la escala y los niveles estén acordes con las características pertinentes a las habilidades narrativas orales (coherencia de ideas, identificación de personajes y organización de secuencias), esperadas en niños de 5 y 6 años de edad.

La evaluación se dividió en dos fases: la fase I, corresponde al espacio donde el juez realizo su ponderación, de manera individual, a cada aspecto considerado para el diseño de los instrumentos de evaluación del investigador; y la fase II, donde se emite la opinión de los aspectos en forma global.

La evaluación arrojo congruencia entre la variable, los indicadores e ítems; y una clara redacción en cada aspecto considerado para el sistema de variable. En línea general la opinión de los expertos mantuvo correlación con las ponderaciones realizadas en la fase I del formato de validación (Anexo E).

Registro de habilidades de las destrezas sociales: este instrumento se someterá al juicio de los especialistas, junto al registro de habilidades narrativas orales, bajo un procedimiento similar al anterior (Anexo E).

La evaluación arrojó congruencia entre la variable, indicadores e ítems; en general la redacción fue clara exceptuando 3 indicadores, en la que dos de los expertos consideraron que estaban expresados de manera confusa. Por lo tanto se realizaron los ajustes pertinentes para continuar con la claridad de las ideas. Los expertos coinciden en comentar que el instrumento entregado presenta claridad y pertinencia sobre los conceptos o variables de la investigación, reflejada en el cuadro de la operacionalización de variables (Anexo F).

Procedimiento

Una vez diseñado el programa de estrategias cooperativas, el protocolo de acción del investigador e instrumentos para la recolección de los datos, se sometieron a la evaluación de los expertos, quienes realizaron sugerencias y modificaciones que fueron incorporadas.

Posteriormente, se solicitó autorización y colaboración al personal directivo de la institución, y se pidió la cooperación de las maestras de cada nivel de los terceros para trabajar con los niños que correspondan. Al tercer grupo sección "A" (grupo control), para que durante una hora diaria en dos semanas, autorice la interacción de la investigadora con su grupo de alumnos (para aplicar pre-prueba y post-prueba). En cuanto, al tercer grupo sección "B" (grupo experimental), para que permita trabajar con sus alumnos durante 6 semanas de clases: 2 semanas con encuentros de una hora diaria (pre-prueba y post-prueba); y 4 semanas con encuentros de 3 días por semana (periodo en

el cual se procederá la aplicación del programa). En función a lo antes descrito, el trabajo de investigación se realiza en tres períodos:

Fase I: tanto al grupo control como experimental, se les evaluó habilidades narrativas y sociales sin aplicación de estrategias cooperativas. Los niños, perteneciente a cada grupo, trabajan de manera individual, realizándose la observación y su respectiva recolección de data, a cada integrante de los grupos de tercero (periodo aplicación pre-prueba). Esta etapa abarca un tiempo estipulado de una semana para cada grupo de estudio.

Paralelamente a la recaudación de los datos, la investigadora realizó grabaciones de voz de todos los estudiantes durante su relato, a fin de confirmar su apreciación con la posterior evaluación de los expertos y evaluar con mayor objetividad los registros de los instrumentos utilizados para el sistema de variables.

Además durante esta semana la investigadora entrará sin previo aviso a los salones de clases del tercer grupo "A" y tercer grupo "B", de modo de poder observar el comportamiento de todos los estudiantes en diversos momentos de la jornada de trabajo diaria (trabajo en espacios, trabajo libre, actividades colectivas, momento de recreación-parque, entre otros). Ello otorga una visión más amplia y general de cómo es la interacción de cada sujeto con sus pares.

Fase II: el segundo periodo fue de cuatro semanas (periodo de intervención). Durante este tiempo tuvo lugar la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo previamente contempladas en el diseño del programa didáctico, por parte del investigador, a los integrantes del grupo experimental (Anexo G).

El grupo se organizó de la siguiente manera: los niños se agruparon en pequeños grupos conformados por 3 estudiantes cada uno, quienes interactuaron de manera

permanente, tres veces a la semana en un tiempo aproximado de una hora diaria, durante el periodo antes descrito, bajo un ambiente cooperativo.

Es preciso mencionar que durante la segunda etapa del proyecto se aplican las siguientes estrategias, lo cual enmarca el protocolo de acción del investigador (Anexo H): Selección del tema de la clase, fijar los objetivos didácticos que involucren la implementación de las estrategias cooperativa “aprendiendo juntos”. Toma de decisiones para proporcionar un ambiente que fomente el aprendizaje cooperativo; acciones como: la selección de los miembros del grupo (distribución de los grupos de trabajo), disposición del aula, material didáctico, etc. Estas decisiones facilitan la presencia de algunos elementos claves (como la interdependencia positiva y heterogeneidad), planteada en la metodología de aprendizaje cooperativo de Johnson y Johnson, con la cual se pretende intervenir al grupo.

Seguidamente se comenzó a interactuar con cada grupo para orientar a los integrantes en el trabajo cooperativo. Se monitoreó el trabajo en grupo y paralelamente se realizó el reforzamiento positivo correspondiente. Durante y después de la intervención se realizaron anotaciones sobre la participación de los alumnos en los grupos cooperativos para así verificar si alcanzaron sus logros individuales; de esta manera el investigador obtuvo fundamentos para mejorar las lecciones cooperativas posteriores.

Fase III: el último periodo fue de una semana para cada grupo del estudio (control y experimental), y correspondió a la realización de la misma actividad que se implementó en el periodo uno, en donde cada niño realiza individualmente un relato oral a partir de unas imágenes entregadas (periodo de aplicación de post-prueba). De igual forma se grabó la narración oral del cuento de cada estudiante. Se realizaron observaciones en los salones de los estudiantes, tal como se realizó en la fase I.

Procesamiento de los Datos

Para evaluar la efectividad del programa de la estrategia de aprendizaje cooperativo “Aprendiendo juntos” sobre las habilidades narrativas orales en las dimensiones de coherencia de las ideas, la organización de secuencias y la identificación de los personajes, se aplica dicho programa a un grupo experimental y se evalúa el nivel de la habilidad antes y después de la aplicación del programa, a través de una prueba de contraste de medias como la T de Student, para así evaluar las diferencias encontradas entre el grupo control y grupo experimental; los datos obtenidos se transcriben al paquete estadístico SPSS 13.0.

Limitaciones del estudio

El presente trabajo de investigación plantea las siguientes limitaciones:

En primer lugar, al haberse adoptado un diseño de tipo cuasiexperimental, se reconoce la imposibilidad de cumplir con la aleatorización como mecanismo de control experimental por excelencia.

En segundo lugar, los resultados de este trabajo sólo pueden ser considerados a otros diseños instruccionales relacionados con niños de edad preescolar, por lo que no se contemplan lecciones y sesiones cooperativas de mayor complejidad, donde se logre evidenciar el efecto contundente de esta metodología de enseñanza en los estudiantes, en cuanto: conducta cooperativa, tolerancia a la diversidad, aprovechamiento académico y adquisición de las operaciones mentales. Esta limitación, sin embargo, pudiera ser considerada en otros estudios posteriores, para los cuales el presente trabajo se convertiría en una fuente documental.

En tercer lugar, la restricción que representa el corto tiempo de intervención del programa de la estrategia de aprendizaje cooperativo, ya que dificultad observar cambios

transcendentales en la adquisición de las destrezas sociales y desempeño académico de los estudiantes, tal como se deja reflejado en la revisión literaria del presente trabajo, lo cual fue condicionado por restricciones académicas en aula.

En cuarto lugar, la suspensión de las actividades escolares en fecha de Diciembre del 2010, ocasiono que el ritmo de trabajo para alcanzar los aprendizajes esperados establecidos para el año escolar en curso, se vieran afectados, demandando mayor disposición de la jornada diaria y atención de cada docente de aula con sus alumnos. Esta situación creo un ambiente de angustia y premura por culminar la investigación, para así no obstaculizar el rol docente de las compañeras de trabajo.

Capítulo IV. Resultados y Discusión

En el presente capítulo se muestra los resultados obtenidos en la investigación. Se comienza con el análisis descriptivo de la muestra; posteriormente se realizan las pruebas estadísticas oportunas en estudios de contrastes de medias, siendo el estadístico de prueba la media muestral. Y finalmente se discuten estos resultados en función a los fundamentos teóricos.

Análisis Descriptivo

En la Tabla 1 se presenta la distribución de la población con respecto a la característica del género presente en la muestra. La distribución de la muestra con respecto a la variable del sexo, está conformada por un número mayor de niños que de niñas. De los 30 estudiantes, 17 son del género Masculino (56,7%) y 13 del género Femenino (43,3%).

Tabla 1

Variable del Sexo de los estudiantes cursantes del último año del nivel preescolar de una institución educativa privada (N=30)

Características	N	%
Género		
Masculino	17	56,67
Femenino	13	43,33
Total	30	100

En la tabla 2, se puede observar la distribución poblacional del grupo control con respecto al género. Esta parte de la muestra se encuentra conformada por un número mayor de niños (8) que de niñas (7).

Tabla 2

Variable del Sexo de los estudiantes perteneciente al grupo control (N=15)

Características	N	%
Género		
Masculino	08	53,33
Femenino	07	46,66
Total	15	100

En la tabla 3, se puede observar que la distribución poblacional del grupo experimental con respecto a la variable del sexo, se comporta similares, ya que esta parte de la muestra se encuentra conformada por un mayor número de niños (9) que de niñas (6); representándose el valor porcentual del género masculino (60%) por encima al femenino (40%).

Tabla 3

Variable del Sexo de los estudiantes perteneciente al grupo experimental (N=15)

Características	N	%
Género		
Masculino	09	60
Femenino	06	40
Total	15	100

Análisis Inferencial.

Se presenta a continuación los resultados obtenidos en el contraste de medias del grupo control y experimental. En una primera fase se compara las diferencias de medias muestrales de cada uno de los grupos (control y experimental) utilizando el estadístico de prueba t-student, ya que este es el adecuado para contrastar medias muestrales en poblaciones pequeñas.

En la tabla número 4, se puede verificar la diferencia en las medias muestrales

para cada una de las habilidades narrativas medidas (coherencia de ideas, organización de secuencias e identificación de personajes), en el grupo experimental. En términos porcentuales las diferencias entre las medias observadas representan el 39,7%, 40,95% y 25,56% respectivamente para cada una de las dimensiones mencionadas.

Tabla 4

Estadístico descriptivo de la muestra para el grupo experimental N (15)

	Media	Desviación Típica
Pre-prueba coherencia de ideas	2,67	0,900
Post-prueba coherencia de ideas	3,73	0,594
Pre-prueba organización de secuencias	2,93	0,704
Post-prueba organización de secuencias	4,13	0,743
Pre-prueba identificación de los personajes	3,13	0,743
Post-prueba identificación de los personajes	3,93	0,258

En cuanto a la coherencia de ideas se observa un menor promedio en la pre-prueba ($M=2,67$, $DT=0,9$) que en la post-prueba ($M=3,73$, $DT=0,59$), lo que sugiere que existe un incremento de la habilidad de coherencia de ideas en los niños que participaron en la intervención de estrategias de aprendizaje cooperativo. En relación, a la organización de secuencias, también se observa un incremento elevado; en el pre-prueba se obtuvo un promedio del ($M=2,93$, $DT=0,70$) en contraste con el promedio de la post-prueba ($M=4,13$, $DT=0,74$). Ellos sugiere que la habilidad para respetar la estructura narrativa básica (presentación-nudo-desenlace) como asignar orden a las ideas, mejora cuando los niños interactúan en un ambiente donde se promueve el aprendizaje cooperativo.

Por su parte, la variable de identificación de personajes, también experimento un incremento del promedio del pre-prueba ($M=3,13$) con el obtenido en la post-prueba ($M=3,93$), estos resultados al igual que en las otras dimensiones, sugiere la influencia que tuvo la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo sobre el desempeño de los niños en sus habilidades narrativas.

El incremento de los promedios de la coherencia de ideas e identificación de personajes, aunado a la disminución de la desviación típica, refleja el incremento de estas dos habilidades narrativas, por parte del grupo, de una manera más homogénea, pues en promedio las calificaciones en el post-prueba se acercan más a la media muestral en comparación con el pre-prueba.

En la tabla número 5 se presenta la Prueba t, de tipo prueba de muestras pareadas en sus dos momentos. En el periodo de pre-prueba, los estudiantes del grupo experimental fueron evaluados de manera individual antes de participar en actividades planificadas bajo estrategias cooperativas. La evaluación consistía en narrar un cuento a partir de varias imágenes que guardaban relación entre sí, poniendo en práctica sus habilidades para relatar con coherencia entre las ideas, organización en la secuencia de ideas expuestas e identificación de los personajes que en la imagen se sugería. En el periodo de post-prueba, se repitió la misma evaluación, con la diferencia de realizarla después de que los niños participaran en las actividades relacionadas al aprendizaje cooperativo.

Tabla 5
 Prueba t de las dimensiones de las habilidades narrativas orales del grupo experimental (N= 15)

	Media	t	Grados de libertad	Sig.
Pre-prueba coherencia de ideas Post-prueba coherencia de ideas	-1,067	-5,870	14	0,000
Pre-prueba organización de secuencias Post-prueba organización de secuencias	-1,067	-5,916	14	0,000
Pre-prueba identificación de personajes Post-prueba identificación de personajes	-,800	-4,000	14	0,001

t: valor de la prueba T de student, Sig.: Nivel de significancia < 0,05

Como se observa, en la tabla anterior, la habilidad narrativa oral con 14 grados de libertad y un nivel de confianza del 95%, la probabilidad (Sig.) del valor t estadístico de cada dimensión, no supera el nivel de significación estipulado (0,05); el valor de la prueba para la coherencia de ideas ($t=-5,870$), es parecido al obtenido a la organización de secuencias ($t=-5,916$). Mientras que el valor de identificación de personajes es de ($t=-4,00$).

Entonces, el nivel de significación del contraste de medias entre la coherencia de ideas, organización de secuencias e identificación de los personajes, se puede concluir que si existe diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los estudiantes que participaron antes y después de la intervención del programa de estrategias de aprendizaje cooperativo basado en la metodología del aprendizaje cooperativo de Johnson y Johnson, lo que constituye una evidencia de que la

aplicación de dicho programa en niños de 5 a 6 años de edad en un centro de educación inicial, resulta exitosa en el desarrollo de las habilidades narrativas orales en sus tres dimensiones: coherencia de ideas, organización de las secuencias e identificación de personajes.

A continuación se muestran los resultados obtenidos para el grupo control utilizando el mismo procedimiento descrita anteriormente. El grupo control no recibió intervención.

En este sentido podemos observar en la tabla 6, las medias de cada una de las dimensiones de la variable independiente en el período pre y post intervención. Se puede verificar que existe un incremento de las diferencias entre las medias observadas, en términos porcentuales, de 6,96%, 13% y 15 % respectivamente para la coherencia de ideas, organización de secuencias e identificación de personajes; un incremento sustancialmente menor que el registrado en el grupo experimental.

En cuanto a la coherencia de ideas se observa menor promedio en la pre-prueba ($M= 2,87$, $DT= 1,25$) que en la post-prueba ($M= 3,07$, $DT= 1,28$), indicando ello que existe cierto incremento del valor. En relación, a la organización de secuencias, también se evidencia un aumento leve en comparación al promedio obtenido por el grupo experimental, siendo el valor para la pre-prueba ($M=3,00$, $DT= 0,84$) y de la post-prueba ($M= 3,40$, $DT= 9,87$).

Por su parte, la variable de identificación de personajes, también experimento un incremento del promedio en la pre-prueba ($M=3,13$, $DT= 1,12$) con el obtenido en la post-prueba ($M=3,60$, $DT= 0,63$), estos resultados al igual que los obtenidos para las

otras dimensiones, destacan que los promedios obtenidos por el grupo control no supera a los del grupo experimental.

Llama la atención que el promedio de la variable coherencia de ideas y organización de secuencias mejoran mientras que su desviación típica aumenta; a diferencia de la identificación de personaje donde el promedio aumenta y su desviación típica disminuye en comparación con el valor pre-prueba, lo que indica que en promedio los alumnos obtuvieron mejores calificaciones en esta dimensión.

Tabla 6
 Estadístico descriptivo de la muestras para el grupo control N (15)

	Media	Desviación Típica
Pre-prueba coherencia de ideas	2,87	1,246
Post-prueba coherencia de ideas	3,07	1,280
Pre-prueba organización de secuencias	3,00	0,845
Post-prueba organización de secuencias	3,40	0,986
Pre-prueba identificación de personajes	3,13	1,125
Post-prueba identificación de personajes	3,60	0,632

En la tabla número 7, se presenta la Prueba t de tipo prueba de muestras pareadas en sus dos momentos. En el periodo de pre-prueba, los estudiantes del grupo control fueron evaluados y consistió en narrar un cuento a partir de varias imágenes que guardaban relación entre sí, evidenciando sus habilidades para relatar con coherencia entre las ideas, organización en la secuencia de ideas e identificación de los personajes que se insinúa en las imágenes entregadas. En el periodo de post-prueba, se repitió la misma evaluación pasado un lapso de cuatro semanas; periodo en que los niños del grupo experimental participaron en las actividades relacionadas al

aprendizaje cooperativo. Los estudiantes del grupo control no interactuaron en un ambiente de estrategias de aprendizaje cooperativo.

Tabla 7

Prueba t de las dimensiones de las habilidades narrativas orales del grupo control (N= 15)

	Media	t	Grados de libertad	Sig.
Pre-prueba coherencia de ideas	-0,200	-0,716	14	0,486
Post-prueba coherencia de ideas				
Pre-prueba organización de secuencias	-0,400	-1,468	14	0,164
Post-prueba organización de secuencias				
Pre-prueba identificación de personajes	-0,467	-1,606	14	0,131
Post-prueba identificación de personajes				

t: valor de la prueba T de student, Sig.: Nivel de significancia < 0,05

En la tabla 7 se observa los valores obtenidos para el estadístico de prueba, en cada dimensión de la variable independiente habilidad narrativa oral. En este sentido podemos observar lo siguiente: con 14 grados de libertad y un nivel de confianza del 95%, la probabilidad (Sig) del valor t estadístico de cada dimensión, supera el nivel de significación estipulado (0,05); siendo el valor de la prueba para la coherencia de ideas ($t = -0,72$), es parecido al obtenido a la organización de secuencias ($t = -1,47$); mientras que el valor de identificación de personajes es de ($t = -1,61$).

Dados los resultados, existe evidencia para indicar que la diferencia de las medias muestrales en los períodos pre-prueba y post-prueba, para cada una de las dimensiones de la variable independiente no son estadísticamente significativa en

ninguna de los aspectos evaluados, lo que sugiere que no existió un cambio significativo en el tiempo.

Ahora bien, los resultados obtenidos tanto para el grupo control como el experimental, permiten ratificar que la aplicación del programa tuvo éxito, ya que los valores alcanzados refuerzan la hipótesis de que la intervención realizada con estrategias de aprendizaje cooperativo incrementan las habilidades narrativas.

Por lo tanto en este caso, se acepta la hipótesis alternativa de la investigación donde se establece la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las habilidades narrativas orales, entre los niños que participan en la intervención del programa (grupo experimental) y los que no participaron (grupo control).

A continuación se muestra la tabla 8, donde se presenta de manera integral las medias muestrales y la desviación estándar de cada grupo de investigación, durante los dos momentos de intervención (antes y después):

Tabla 8 Estadístico comparativo de la muestras para el grupo control y experimental N (15)

	Pre- Prueba		Post - Prueba	
Grupo Experimental:	<u>M</u>	<u>DT</u>	<u>M</u>	<u>DT</u>
Coherencia de ideas	2,67	0,90	3,73	0,59
Organización de secuencia	2,93	0,70	4,13	0,74
Identificación de personajes	3,13	0,74	3,93	0,26
Grupo Control :				
Coherencia de ideas	2,87	1,25	3,07	1,28
Organización de secuencia	3,00	0,85	3,40	0,99
Identificación de personajes	3,13	1,13	3,60	0,63

M: Media muestral, DT: desviación típica

Los valores expuestos en la tabla anterior sugieren que en ambos grupos de investigación se dio un incremento en la post-prueba en comparación a los promedios obtenidos en la pre-prueba; sin embargo, la diferencia solo fue estadísticamente significativa en el grupo experimental. Los estudiantes que participaron en la intervención del programa generaron conflictos cognitivos, e interacciones constantes con sus pares de modo de proporcionarle diversidad de ideas, retos y orientación en la solución de problemas, facilitando así en el niño la construcción de su propio aprendizaje.

En este programa se plantea la metodología de aprendizaje cooperativo como estrategia para alcanzar una única meta que es la construcción de un cuento a partir de la observación de las imágenes para finalmente expresar al resto de sus compañeros un relato coherente entre cada idea expuesta, que presente un orden consecutivo de los acontecimientos y uso correcto como la repartición de roles de los personajes que aparecen en cada imagen entregada por el docente.

Ahora bien, esto se facilitó a través de la conformación de pequeños grupos de trabajo donde se estableció situaciones que ameritaban el apoyo de todos para alcanzar el éxito, responsabilidades individuales y grupales, la interacción obligatoria entre los miembros del grupo, y la puesta en práctica de destrezas sociales que ayuden las interrelaciones personales de una manera armónica, respetuosa y de provecho para todos los miembros del equipo, en donde el que presenta menor habilidad narrativa se nutre del que tiene mayor habilidad y así este reafirma sus destrezas.

Por ello, adicionalmente se considera la evaluación de las destrezas sociales. En la tabla 9, se presenta la diferencia en las medias muestrales para las destrezas sociales,

en el grupo experimental. Se observa un menor promedio en la pre-prueba ($M= 6,73$, $DT= 2,22$) que en la post-prueba ($M= 8,07$, $DT= 1,39$), lo que sugiere que existe un incremento de las habilidades sociales en los niños que participaron en la intervención de estrategias de aprendizaje cooperativo.

Tabla 9

Estadístico descriptivo de la muestra para las destrezas sociales del grupo experimental N (15)

	Media	Desviación Típica
Pre-prueba destrezas sociales	6,73	2,219
Post-prueba destrezas sociales	8,07	1,387

A continuación se presenta la Prueba t, de tipo prueba de muestras pareadas en sus dos momentos. En el periodo de pre-prueba, los estudiantes del grupo experimental fueron evaluados de manera individual antes de participar en actividades planificadas bajo estrategias cooperativas. La evaluación consistía en narrar un cuento a partir de varias imágenes que guardaban relación entre sí, colocando en práctica habilidades sociales como: expresar sus sentimientos, intereses e ideas voluntariamente; respetar su turno de participación; utilizar normas del buen hablante y buen oyente; sugerir ideas para solucionar conflictos que se le presente.

En el periodo de post-prueba, se repitió la misma evaluación, con la diferencia de que se realiza después de que los niños participaron en las actividades relacionadas al aprendizaje cooperativo.

Tabla 10

Prueba t de las destrezas sociales del grupo experimental (N= 15)

	Media	t	Grados de libertad	Sig.
Pre-prueba destrezas sociales	-1,333	-5,292	14	0,000
Post-prueba destrezas sociales				

t: valor de la prueba T de student, Sig.: Nivel de significancia < 0,05

En tabla 10 se presenta los valores obtenidos para el estadístico de prueba, en relación a las destrezas sociales. En este sentido se puede observar lo siguiente: con 14 grados de libertad y un nivel de confianza del 95%, la probabilidad (Sig.) del valor t estadístico no supera el nivel de significación estipulado (0,05), siendo el valor de la prueba $t = -5,292$.

Entonces, con el nivel de significación del contraste de medias obtenido se puede concluir que si existe diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los estudiantes que participaron antes y después de la intervención del programa de estrategias de aprendizaje cooperativo basado en la metodología del aprendizaje cooperativo de Johnson y Johnson, lo que constituye una evidencia de que la aplicación de dicho programa en niños de 5 a 6 años de edad, en un centro de educación inicial, resulta exitosa tanto en el desarrollo de las habilidades narrativas orales en sus tres dimensiones (coherencia de ideas, organización de las secuencias e identificación de personajes) como en la mejora y fortalecimiento de las destrezas sociales de cada participante.

En cuanto a las destrezas sociales para el grupo control, en la tabla 11, se observa menos promedio en la pre-prueba ($M=6,47$, $DT= 1,59$) que en la post-prueba ($M=$

6,60, DT= 1,59), y que la desviación típica mantiene un valor constante en ambos momentos; esto indica que existe un aumento leve en comparación al promedio obtenido por el grupo experimental en la post-prueba (M= 8, 07, DT=1,38).

Resultados que destacan que los promedios obtenidos por el grupo control no supera a los del grupo experimental.

Tabla 11

Estadístico descriptivo de la muestra para las destrezas sociales del grupo control N (15)

	Media	Desviación Típica
Pre-prueba destrezas sociales	6,47	1,598
Post-prueba destrezas sociales	6,60	1,595

A continuación, se presenta los resultados de la Prueba t de tipo prueba de muestras pareadas en sus dos momentos. En el periodo de pre-prueba, los estudiantes del grupo control se le aplicó la misma evaluación que el grupo experimental; es importante recordar que la investigadora apoyo esta evaluación con observaciones previas realizadas en el aula de clase donde regularmente se encuentran estos alumnos.

En el periodo de post-prueba, se repitió la misma evaluación de la pre-prueba, después de un lapso de cuatro semanas, periodo en que los niños del grupo experimental participaron en las actividades relacionadas al aprendizaje cooperativo. Los estudiantes del grupo control no interactuaron en un ambiente de estrategias de aprendizaje cooperativo.

Tabla 12

Prueba t de las destrezas sociales del grupo control (N= 15)

	Media	t	Grados de libertad	Sig.
Pre-prueba destrezas sociales	-0,133	-1,468	14	0,164
Post-prueba destrezas sociales				

t: valor de la prueba T de student, Sig.: Nivel de significancia < 0,05

En la tabla 12, se observa los valores obtenidos para el estadístico de prueba de las destrezas sociales. En este sentido, podemos observar lo siguiente: con 14 grados de libertad y un nivel de confianza del 95%, la probabilidad (Sig) del valor t estadístico supera el nivel de significación estipulado (0,05); siendo el valor de la prueba para la destrezas sociales ($t = -1,47$).

Dados los resultados, existe evidencia para indicar que la diferencia de las medias muestrales en los períodos pre-prueba y post-prueba, no son estadísticamente significativos, lo que sugiere que no existió un cambio significativo en el tiempo que duro la aplicación del programa con el grupo experimental.

Discusión:

Con relación al objetivo general de la investigación, que busca evaluar la efectividad de estrategias de aprendizaje cooperativo sobre las habilidades narrativas orales en las dimensiones de la coherencia de las ideas, organización de secuencias e identificación de los personajes, en niños de 5 a 6 años de edad en un centro de educación inicial, se encuentra una relación positiva y significativa mediante la aplicación del programa diseñado con estrategias de aprendizaje cooperativo, por lo que se acepta el planteamiento de la hipótesis de la investigación.

Jonhson y Jonhson (1999) corroboran esta relación al afirmar que el uso apropiado de las estrategias de aprendizaje cooperativo tiene resultados favorables en cualquier ámbito de la estructura curricular educativa.

Slavin (1990), Ovejero (1995), Johnson y Johnson (1999), Kagan (1999), junto a trabajos de investigación como las de Fe y Alegría (1997), Rosales (2002), Trujillo (2002) y Castillo (2003), coinciden en describir los beneficios del aprendizaje cooperativo en el aula. Afirman que con el aprendizaje cooperativo se adquiere valores y habilidades cooperativas que permiten una mayor productividad, rendimiento escolar, capacidad para resolver problemas, desarrollo del pensamiento divergente, habilidades intelectuales superiores y mayor precisión y elaboración en el lenguaje utilizado durante debates e intercambios grupales.

Estas aseveraciones concuerdan con los resultados obtenidos para el presente estudio, ya que los niños de 5-6 años de edad que trabajaron en clases organizadas bajo estrategias de aprendizaje cooperativo, buscando mejoras en sus habilidades narrativas, experimentaron un notable incremento en las destrezas de coherencia de ideas, organización de secuencias e identificación de personajes; así como potenciaron sus destrezas sociales.

En relación a los objetivos específicos del presente estudio, se planteo diagnosticar el nivel de desarrollo de las habilidades narrativas orales en tres dimensiones (coherencia de las ideas, organización de secuencias e identificación de los personajes), en niños de 5 a 6 años de edad pertenecientes a un centro de educación inicial. Al respecto se encuentra que si bien los niños van evolucionando

progresivamente en su adquisición del lenguaje verbal, demostrando avances en la narrativa oral, se hace pertinente fomentar en ellos andamiajes narrativos de manera tal que recopilen herramientas útiles e idóneas para una práctica eficazmente comunicativa, durante posteriores niveles de escolaridad.

Este hallazgo coincide parcialmente con los estudios de Stadler (2005), quienes recopilaron y exploraron la habilidad narrativa de niños en edad preescolar, concluyendo que al reconocer las necesidades de desarrollo de los niños y satisfacer sus necesidades a través de un repertorio de estrategias de aprendizaje, se puede lograr un progreso significativo en las habilidades narrativas inherentes a su propio desarrollo evolutivo. Además, se destaca el valor del sentido narrativo en el desarrollo del lenguaje de niños preescolares, así como la construcción de relatos producto de sus observaciones.

En el caso del presente estudio, se obtuvo en el grupo experimental una mejoría significativa en las tres dimensiones de las habilidades narrativas oral (coherencias de ideas, organización de secuencias e identificación de personajes), evidenciándose mayor dominio de la estructura narrativa y narración de un cuento, a partir de la observación descriptiva e inferencial de imágenes relacionadas entre sí. En contraste, a los resultados logrados por el grupo control, quienes presentaron un incremento sustancialmente menor y estadísticamente no significativo que el registrado en el grupo experimental.

Ello corrobora lo oportuno que fue la fase diagnóstica, ya que permitió al investigador evaluar para posteriormente organizar los encuentros cooperativos. Es

importante recordar lo establecido en la metodología de Johnson y Johnson, sobre el hecho que determina la productividad del grupo cooperativo, lo cual viene dado por el hecho de cuán bien trabajan juntos y no por quiénes son sus miembros; este aspecto va a depender de la óptica y distribución aplicada por el docente.

Cooper (2008) hace hincapiés que la planeación de la clase, la preparación de los materiales, y evaluación del proceso, aseguran que los estudiantes obtengan las metas (académicas y sociales) que el educador se ha trazado.

En cuanto, al segundo y el tercer objetivo, diseñar y evaluar un programa basado en la metodología de aprendizaje cooperativo propuesta por Johnson y Johnson (1999) para favorecer el desarrollo de las habilidades narrativas orales en la dimensión de coherencia de idea, organización de secuencia e identificación de personaje en niños de 5 a 6 años de edad, se ratifica que dado los resultados obtenidos de la intervención del programa se tuvo éxito en la aplicación del mismo.

Dicho programa consistió en la elaboración y puesta en práctica de esquemas de trabajo cooperativo con un grupo de 15 niños, con la finalidad de crear una herramienta para el docente de preescolar que faciliten la planificación y conducción del aula. En el diseño se plantea estrategias cooperativas orientadas a la mejoría de las habilidades narrativas de cada sujeto pero en torno a la suma del aprendizaje y esfuerzos de todos los integrantes del grupo. Ello, va en sintonía con la estrategia cooperativa “aprendiendo juntos” planteada por los hermanos Johnson, quienes conciben el aprendizaje cooperativo como un efectivo uso instruccional de pequeños grupos de manera que los estudiantes trabajen juntos para maximizar su propio aprendizaje y el del resto del grupo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

Las estrategias se pusieron en práctica durante cuatro semanas, conformadas por tres fases de ejecución: la primera etapa de introducción y estructuración a las clases cooperativas; la segunda relacionada a los trabajos en grupos cooperativos; y la última de cierre de los grupos o clases cooperativos. Cada fase cuenta con una actividad instruccional dirigida a todos los participantes, con el fin de alcanzar una meta que va en función al propósito de cada una de ellas.

Algunos de estos propósitos son: Observar las imágenes (cuento clásico infantil, cuentos actuales, fichas del juego de secuencias, y dibujos seriados de hechos cotidianos) para identificar los personajes, su ubicación y lugar de la trama; Asignarle nombres a los personajes del cuento; Organizar las ideas y narrar.

Cada una de estas actividades instruccionales responde al desarrollo del aprendizaje que se espera alcanzar en una lección. Por lo que cada semana de la intervención del programa (Anexo G) se organizó en lecciones didácticas, con el fin de proporcionarle a los niños la orientación oportuna y progresiva para que se desarrolle y adquiera herramientas para un mejor desenvolvimiento en el área del lenguaje y comunicación, así como en consolidar actitudes importantes para la interacción con sus compañeros.

Se puede afirmar que las estrategias de aprendizaje cooperativo mejoraron las destrezas académicas de los niños que intervinieron en dicho programa, puesto que ellos colocaron en práctica habilidades adquiridas o reforzadas, en el momento que se les evaluó individualmente (post-prueba); algunos de estos aprendizajes alcanzados son: ordenar las imágenes antes de relatar el cuento; capacidad para observar e inferir;

describir los objetos-personas, a partir de sus propiedades y características físicas; seguir instrucciones; y dar un inicio-desarrollo y desenlace a su narración.

Adicionalmente, en cuanto a las destrezas sociales, se evidenció durante el periodo de intervención del programa, los avances progresivos de cada participante de los grupos cooperativos en esta área de aprendizaje, a diferencia de los estudiantes que conformaron el grupo control, los cuales no manifestaron cambios sobresalientes al comparar sus promedios muestrales durante la pre-prueba y post-prueba.

Los niños del grupo experimental demostraron un uso más activo y consciente de habilidades sociales como: expresar verbalmente deseos, intereses, experiencias, e ideas; solicitar ayuda cuando la requiere; responsabilizarse por sus propias acciones; esperar su turno y respetar el turno del compañero; practicar acuerdos para solucionar conflictos en sus relaciones interpersonales; y utilizar progresivamente normas para la interacción social mediante frases de cortesía (por favor, gracias, etc.)

Esto pone en evidencia, el alcance de trabajo grupal, al darse un adecuado establecimiento de la estructura cooperativa: interdependencia positiva, recursos compartidos, asignación de responsabilidad, procesamiento grupal e interacción cara-cara.

Lo anterior, corrobora el planteamiento de Johnson y Johnson (1998) en su método aprendiendo juntos, quienes mencionan la importancia de que el docente estructure explícitamente los componentes cooperativos en cada actividad, ya que ellos enmarcan los elementos claves para el desarrollo del aprendizaje cooperativo. Ahora bien, cabe destacar que entre más tiempo se cuente para aplicar el programa,

aumentara la posibilidad de alcanzar mayores metas tanto en términos académicas como sociales.

Además es importante reiterar que los educadores juegan un papel protagónico en el logro de metas cooperativas, ya que estos son los responsables de crear y mantener un clima cooperativo en el aula, como una comunicación continua y fluida para facilitar su rol de monitor. En este sentido, Keith Hillkirk (s/f) en su reportaje relacionado a la formación docente en el aprendizaje cooperativo, resalta lo mismo, como fundamento para obtener en los estudiantes los grandes beneficios que aporta este tipo de herramientas educativas como el desarrollo de habilidades académicas e interpersonales, las cuales facilitan los esfuerzos de reestructuración de las escuelas y programas de desarrollo profesional.

El rol docente, dentro del aprendizaje cooperativo, otorga entonces la posibilidad de : generar conflictos cognitivos, observar y comentar sobre los procesos de pensamiento que se ponen de manifiesto, intervenir para clarificar instrucciones, revisar como sugerir procesos y estrategias más efectivas, para complementar la asignación, y enseñar habilidades necesarias para trabajar en equipo.

A partir de los aspectos antes discutidos se puede concluir que la evaluación del programa de aprendizaje cooperativo en las habilidades narrativas orales resulto adecuado y pertinente para el grupo de niños seleccionado, ya que se logro un incremento del promedio, estadísticamente significativo, en las dimensiones narrativas de coherencia de ideas, organización de secuencias e identificación de los personajes, tal como se esperaba.

Además con la aplicación del programa se logro mejorar las destrezas sociales de los participantes, lo cual para los efectos de la estrategia cooperativa “aprendiendo juntos”, desarrollada por Johnson y Johnson (1999), representa la condición más relevante para el logro de aprendizaje mediante el trabajo en grupos cooperativos: el manejo adecuado de las habilidades sociales.

Capítulo V: Conclusiones y Recomendaciones

Conclusiones

El objetivo del presente estudio fue evaluar la efectividad de un programa de aprendizaje cooperativo en las habilidades narrativas orales en las dimensiones de coherencia de ideas, organización de secuencias e identificación de los personajes, en niños de 5 a 6 años de edad pertenecientes a un centro de educación inicial.

Para ello se diseñó un programa basado en la metodología de aprendizaje cooperativo propuesta por Johnson y Johnson "Aprendiendo Juntos". Para efecto del presente estudio la estrategia cooperativa "Aprendiendo juntos" se enfocó en dos ámbitos: (1) Enseñar a los estudiantes, durante su trabajo en pequeños grupos, el requerimiento de las habilidades interpersonales (habilidades sociales) para trabajar efectivamente con sus pares; y (2) Reforzar o desarrollar, según las competencias previas del niño, algunas destrezas académicas relacionadas con el desarrollo narrativo oral, mediante su interacción activa con el resto de los integrantes del grupo de trabajo.

La intervención del programa ocurrió únicamente en los 15 niños que conformaron el grupo experimental, con la intención de promover durante 4 semanas el trabajo cooperativo en 5 grupos de 3 integrantes cada uno, de modo que cada integrante del grupo cumpliera con su tarea respetando los roles asignados (relator, apuntador y registrador de ideas), para así conformar y posteriormente relatar un cuento al resto de los grupos.

Los resultados obtenidos muestran que el diagnóstico realizado previamente a los estudiantes mediante la observación directa en el aula y la evaluación con los instrumentos de registros de habilidades narrativas y sociales, constituye un elemento fundamental para el diseño y posterior aplicación del programa. El programa fue revisado por un experto, en cuanto a la metodología seleccionada y procedimiento planteado, lo cual facilitó una adecuada intervención con los grupos de niños seleccionados para esta investigación.

La intervención llevada a cabo mejoró cuantitativamente y cualitativamente el desempeño de los niños al momento de relatar un cuento con mayor coherencia en sus ideas, organización secuencial de ideas e identificación de personajes, así como al interactuar activamente para fomentar el trabajo grupal.

Estos resultados permiten concluir que la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo incrementó en los niños, con edades comprendidas entre los 5 a 6 años de edad, destrezas en el área de lenguaje oral y social, quienes se vieron beneficiados, alcanzando un nivel promedio de habilidades narrativas más elevado, lo cual se evidencia según las diferencias muestrales del grupo control y experimental.

Por lo tanto, se confirma que la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo refuerzan y fomentan las habilidades narrativas y sociales de los niños de 5 a 6 años de edad. Por lo que el programa diseñado por el investigador podría ser considerado como una alternativa de implementación de nuevas estrategias de enseñanza en el aula, debido a su efectividad.

Recomendaciones

Los resultados del presente estudio debe ser considerado como un estudio inicial y no como dato concluyente, debido a que los resultados pueden estar afectados por el tamaño de la muestra, condiciones particulares de la aplicación y características del grupo, entre otros elementos, por lo que se sugiere continuar profundizando en este campo de estudio.

Sería interesante replicar este estudio, ampliando la muestra y el tiempo de intervención, de manera de alcanzar resultados más contundentes para generalizar los resultados en el ámbito educativo.

Así mismo, sería atractivo explorar otros contenidos programáticos para el nivel de educación preescolar, así como experimentar con otras dimensiones de la narración oral como la comunicación gestual, y la creatividad.

En futuros estudios, se sugiere evaluar psicométricamente los instrumentos utilizados en la presente investigación. Así mismo, en el momento de evaluar algunas habilidades narrativas complejas, la utilización de jueces y pares de evaluadores pueden incrementar la precisión de la evaluación.

Se recomienda promover el uso de estrategias de aprendizaje cooperativo para fomentar el intercambio de habilidades narrativas orales en los niños de tercer nivel de preescolar (5 a 6 años).

Evaluar la posibilidad de articular en el currículo de Educación inicial métodos de enseñanza, entre ellos estrategias de aprendizaje cooperativo, de modo que se propague el conocimiento oportuno de esta herramienta de trabajo. Este hecho incentiva la oportunidad de promover el aprendizaje activo, el desarrollo verbal y

lingüístico, mejorar las relaciones interpersonales y favorecer el clima de trabajo del aula, mediante el empleo didáctico de herramientas que busquen maximizar el proceso aprendizaje; facilitando el logro de aprendizajes en relación al área procedimental, conceptual y actitudinal.

Divulgación

Se pretende asistir a congresos y realizar publicaciones sobre aprendizaje cooperativo y la investigación, para así compartir esta experiencia y propiciar la retroalimentación en el ámbito educativo, permitiendo la divulgación de esta temática tan interesante.

Referencias

- Allen, Marybeth et al. (1994). Children's narrative productions: A comparison of personal event and fictional stories. *Applied Psycholinguistics*, 15, 149-176.
- Arellano, A. (1993). *El lenguaje integral: una alternativa para la educación*. Mérida, Venezuela: Editorial Venezolana.
- Arends, R. (2007). *Aprender a Enseñar*. 7ª ed. México: Mc Graw Hill Interamericana.
- Aronson E. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, California: Sage Publications.
- Ary, D.; Jacobs, I. & Razavieh, A. (1994). Introducción a la Investigación Pedagógica. México: McGrawHill.
- Barrera & Fraca (1991). *Psicolingüística y desarrollo del español I*. Primera edición: Monte Ávila editores latinoamericana.
- Beltrán, J.A. & Fernández, M.P. (1998) Estrategias de aprendizaje. En José A. Bueno y C. Castañedo (Coord.) *Psicología de la Educación Aplicada*. Madrid, 413-438
- Beltrán, J. (1993). Proceso de adquisición: estrategia de selección y organización. *En Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Blaser, L.; Fuentes, M. y Mora, J. (1976). *Estudio comparativo de la influencia de un programa de estimulación en el área del lenguaje en grupos de niños preescolares, de clase socioeconómica baja*. Tesis para optar al título de Licenciado en Psicología. Caracas, Venezuela: Universidad Católica Andrés Bello.
- Brañas, W. (1996). *La gramática en función del lenguaje*. Rev. Acta Académica. D.F., México: Trillas.
- Cano, M. (2007). *Aprendizaje cooperativo en Educación Infantil: un estudio comparado de las relaciones de tutoría y cooperación en el área de educación plástica*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia, España. Recuperado el 23 de Febrero de 2010, de <http://www.tesisenred.net/pmf.html>
- Castillo, A. (1997). *Apuntes sobre Vygotsky y el aprendizaje cooperativo*. Cuadernos UCAB (1): Caracas. 47-57.

- Castillo, T. (2003). *Programa de intervención en estrategias cooperativas para mejorar la comunicación oral de docentes de educación básica*. Tesis para optar a Especialista en Educación: Universidad Católica Andrés Bello. Caracas: Venezuela.
- Cerrillo, P. & García J. (2000). *Presente y futuro de la literatura infantil*. Cuenca, España: Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha.
- Central Intelligence Agency, World Factbook (2011). Perfil completo de República Bolivariana de Venezuela: *Venezuela perfil*. Recuperado el 23 de Octubre de 2011, de www.indexmundi.com/es/venezuela
- Cohen, E. (1994) Restructuring the classroom: conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64, 1-35.
- Cooper, J. (2008). *Estrategias de enseñanza: Guía para mejorar la instrucción*. México: Editorial Limusa.
- Condemarín, M. (2002). *Jugar y leer: Guía para padres y animadores de lectura*. Buenos Aires: Editorial nuevo extremo.
- Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Eisenberg, A. (1985). Learning to describe past experience in conversation. *Discourse Processes*, 8, 177-204.
- Fernández, P. & Melero, M. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. España: Siglo Veintiuno de España Editores.
- Fe y Alegría. (1997). *Cooperación en el aula: experiencias docentes para crear comunidad en el aula*. Segunda edición. Caracas: Fe y Alegría, Movimiento de Educación Popular e Integral. Centro de formación Padre Joaquín.
- Fuentes, M. (2010). *Caracterización de los procesos de comprensión de la lectura, resolución de problemas (convergentes, divergentes y dilemáticos), en los aspirantes a cursar la Maestría en Ciencias de la Educación*. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Caracas: UNESR.
- Fuentes, M. y Puertas, M. (2006-2010). *Informes Técnicos: Evaluación de los aspirantes a cursar la Maestría en Ciencias de la Educación*. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Caracas: UNESR.

- Freiberg, J. (2004). *Consistency management & cooperative development*. University of Houston, TX: Hamilton Fish Institute. Recuperado el 24 de octubre de 2008, de <http://hamfish.org/cms/view/123>
- Goodman, J. (1992). Elementary Schooling for critical democracy: *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 8, (9), 16-27. Recuperado el 22 de Octubre 2010, de www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca
- González, J. (2004). *Análisis de la construcción conjunta del conocimiento en los debates postnarrativos: estudio comparativo en dos estilos docentes a lo largo del último curso de educación infantil*. Tesis doctoral: Universidad de Burgos. Recuperado el 20 de Mayo de 2009, de www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/.../PRE1175043380.pdf
- González, J. (2006). Metodología para el análisis de la construcción conjunta del conocimiento a partir de narraciones. *Revista iberoamericana de educación*, 39 (3). Recuperado el 18 de Junio de 2009, www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9
- Grupo La Colina A.C (2012). *Escuela para la vida; lineamientos de política educativa de la MUD*: Investigaciones, estudios y foros en los valores de la libertad, democracia y respeto de derechos humanos. ONG. Artículo electrónico datos del articulo. Recuperado el 24 de enero 2012, de <http://www.noticias24.com/venezuela/noticia/82339/la-unidad-presento-los-lineamientos-de-su-plan-de-gobierno-documento/>
- Habib, M. (1994). *Bases neurológicas de las conductas*. Paris: Editorial Masson.
- Hicks, D. (1990). Narrative skills and genre knowledge: ways of telling in the primary school grades. *Applied Psycholing*.
- Hillkirk, K. (s/f). Cooperative learning in the teacher education curriculum. *Education Summer91*, 111, (4), 479-482.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and Research*. Edina, MN: Interaction Book Co.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1998). *Social psychological applications to social issues. Cooperative learning and social interdependence theory*. The cooperative center at the university of Minnesota. Recuperada el 20 de Julio del 2008, de <http://www.clcrc.com/pages/SIT.html>
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Holubec, R.J (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

- Kagan, S. (1999). Cooperative learning: seventeen pros, seventeen cons and tips for success. *Kagan Online Magazine, Winter 1999*. Recuperado el 26 de Octubre de 2008, de <http://www.kaganonline.com/KaganClub/FreeArticles/ASK06.html>
- Kagan, S. (2003). A brief history of Kagan structures. *Kagan Online Magazine, Spring 2003*. Recuperado el 16 de Julio de 2008, de Octubre de 2008, de <http://www.kaganonline.com/KaganClub/FreeArticles/ASK06.html>
- Landone, E. (2004). El aprendizaje cooperativo del ELE: propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas. *redELE*, Recuperado el 11 de Mayo de 2010, de <http://www.sgci.mec.es/redele/revista/landone.shtml>
- León, Ch. (2007). *Secuencia de desarrollo infantil integral*. Caracas: Publicaciones UCAB.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2, (4), 34-46. Traducción de María Cristina Salazar (1990), Universidad Nacional de Colombia: Bogotá.
- Liles, B. (1993). Narrative discourse in children with language disorders and children with normal language: a critical review of the literature. *Journal of Speech & Hearing Research*, 36, 868-882
- Martínez, M. (1997). El desarrollo de la habilidad narrativa: *Estudio empírico sobre la narración en niños en edad escolar*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla, España.
- McGuigan, F.G. (1996). *Psicología Experimental, Métodos de Investigación*. 6ª ed. México. Prentice Hall.
- Meloth, M. S. & Deering, P. D. (1999). The role of the teacher in promoting cognitive processing during collaborative learning. In A.M. O'Donnell & A. King's (Eds.) *Cognitive perspectives on peer learning*. (pp. 235-255). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ministerio de Educación y Deportes (2005). *Currículo de educación inicial*. Caracas, Venezuela: Grupo didáctico 2001.

- Ministerio de Educación (1970). *Programa de educación primaria: primer grado*. Caracas, Venezuela: Edit. Eduven.
- Molina, C. & Domingo M. (2005). *El aprendizaje dialógico y cooperativo: Una practica alternativa para abandonar la experiencia educativa en el aula*. Primera Edición. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Monereo, C. & Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
- Ninio, A. & Snow, C. (1996). *Pragmatic development*. Oxford: Westview Press.
- Ovejero, A. (1996). Métodos de aprendizaje cooperativo. *Aprendizaje cooperativo*. Promoción y publicaciones universitarias: Barcelona. Recuperado el 12 de Febrero de 2009, de [http://www.uls.edu.mx/~estrategias/método cooperativo.doc](http://www.uls.edu.mx/~estrategias/método%20cooperativo.doc)
- Ovejero, A., Moral, M. & Pastor, J. (1995). Aprendizaje cooperativo: un eficaz instrumento de trabajo en las escuelas multiculturales y multiétnicas del siglo XXI. *Revista electrónica iberoamericana de psicología social 1 (1)*. Recuperado el 20 de Julio de 2008, de <http://www.uniovi.es/~Psi/REIPS/>
- Owens, R. (2003). *Desarrollo del Lenguaje*. Quinta edición. España: Prentice Hall.
- Papalia D., Wendkos S. & Feldman R. (2004). *Desarrollo humano*. Novena Edición. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Peterson, S., & Miller, J. (2004). Comparing the Quality of Students' Experiences During Cooperative Learning and Large-Group Instruction. *Journal of Educational Research*; 97, (3), 123-133.
- Peña y Lillo, Cristina e Higuera, M. (1998). *El cuento*. Recuperado el 05 de Julio 2010, de http://ceril.cl/p48_cuento.htm.
- Peterson, C. & McCabe, A. (1983). *Development psycolinguistics: three ways of looking at a child`s narratives*. New York: Plenum Press.
- Piaget, J. (1980). *El lenguaje y el pensamiento del niño*. Barcelona: Paidòs.
- Poggioli, L. (1997). *Estrategias de aprendizaje: Una perspectiva teórica*. Caracas: Fundación Polar.
- Poggioli, L. (2005). *Estrategias de aprendizaje: Una perspectiva teórica*. Caracas: Fundación Polar.

- Pozo, I. (1999). *Estrategias de aprendizaje*. En Coll, C.; A. Marchesi y J. Palacios (Comps.) Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la Educación. Alianza. Madrid.
- Pozo, J. y Monereo (1999). *Un currículo para aprender. Profesores, alumnos y contenidos ante el aprendizaje estratégico*. En: Pozo, J.I. y Monereo, C. (Coord.).(1999). El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo. Madrid: Aula XXI Santillana.
- Ramírez L., J., Zepa, C., & Itriago C., M. (2008). Confiabilidad y Validez de un Índice Objetivo de Medición del Desarrollo Moral en Estudiantes Universitarios Venezolanos. *Psicología Iberoamericana*, 16, 30-39. Recuperado el 12 de marzo 2011, de redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1339/133920328005.pdf
- Reynolds, B. & Hagelgans N. (1995). *A practical guide to cooperative learning*. NH: Artz y Newman.
- Rosales, S. (2002). *Diseño de interfaz informática para el aprendizaje cooperativo semipresencial a través de la Word Wide Web*. Tesis para optar a la maestría de educación: Universidad Católica Andrés Bello. Caracas: Venezuela.
- Roth, F. (1986). Oral narrative abilities of learning-disabled students. *Topics in language disorders*, 7, (1), 21-30.
- Salkind, N. (1998). *Método de investigación*. Tercera Edición. México: Prentice Hall.
- Sabino, C. (1992). *Metodología de la investigación*. Caracas: Panapo.
- Serra et al. (2000). La adquisición del lenguaje. Barcelona: Ariel.
- Sharan, S. & Sharan, Y. (1992): *Expanding cooperative learning through group investigation*. Teachers College Press, Colchester, Vermont. Recuperado el 10 de Mayo 2010, de [http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=VxnGXusQII8C&oi=fnd&pg=PA52&dq=Sharan.,+Sharan,+Y.+\(1992\).](http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=VxnGXusQII8C&oi=fnd&pg=PA52&dq=Sharan.,+Sharan,+Y.+(1992).)
- Shiro, M. (2007). *La construcción del punto de vista en los relatos orales de niños en edad escolar: un análisis discursivo de la modalidad*. Caracas: Discori-UCV.
- Slavin, R. (1995): Research on Cooperative Learning and Achievement: *What We Know, What We Need to Know*, adaptación de Slavin (1990). Recuperado el 20 de Julio 2010, de <http://www.successforall.net/resource/research/cooplearn.htm>

- Slavin, R.E. (1990). *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Stadler, M. (2005). Supporting the Narrative Development of Young Children. *Early Childhood Education Journal*, 33, (2), 73-80.
- Trujillo, F. (2002). Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua. *Revista electrónica de publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades- Campus de Melilla*, nº32, 147-162. Recuperado el 20 de Marzo de 2010, de <http://www.ugr.es/~ftsaez>.
- U.C.V. (1970). Estudio de Caracas. Vol. IV. Estratificación social y familia. Caracas: Ediciones de la Biblioteca.
- Unicef (2012). *Estado mundial de la infancia 2012: niños y niñas en un mundo urbano*. Recuperado el 24 de Enero de 2012, de <http://unicef.org/spanish/index.php>
- Veenman, S., Kenter, B. & Post, K. (2000). Cooperative Learning in Dutch Primary Classrooms. *Educational Studies* (03055698), 26, (3), 281-302.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zeledón, M. (1996) *Lenguaje y estudios sociales en la educación infantil*. San José: Editorial EUNED.
- Zerpa, C. (2002). Aprendizaje cooperativo en estrategias de comprensión de la lectura: experiencia en un curso introductorio de ingeniería. *Revista de Pedagogía*, 23, (67), 187 – 224.
- Zerpa, C., Ramírez, J. (2010). Perfil de desarrollo del juicio moral en una muestra de estudiantes de Odontología. *Modalidad: Oral. II Congreso Venezolano de Psicología, I Congreso Venezolano de Ciencias de la Educación, Congreso Venezolano de Psicología Positiva*. Caracas, Venezuela. Recuperado el 20 de marzo de 2011, de https://www.did.usb.ve/sinai/servicios/acts_por_prof.php?
- Zerpa, C. (2010). Reflexión moral: experiencias con alumnos de la UCV y la USB. *Modalidad: Oral. Ier Foro de Ética y Responsabilidad Social del Ingeniero*. Punto Fijo, Venezuela. Recuperado el 20 de marzo de 2011, de https://www.did.usb.ve/sinai/servicios/acts_por_prof.php?

Anexo A

Registro de comportamiento de cada miembro de los grupos para la variable de habilidad narrativa relacionada a la Coherencia de ideas.

Tabla de registro de comportamiento para la variable de habilidad narrativa relacionada a la Coherencia de ideas.

Alumnos	Prueba inicial Octubre	Prueba final Diciembre
A		
B		
C		
D		
E		
F		
G		
H		
I		
J		
K		
L		
M		
N		
Ñ		
Promedio		

Coherencias de ideas	
Criterios de evaluación:	Nivel
Coherencia entre cada idea expuesta	4
Coherencia entre cada idea expuesta a pesar del uso frecuente de repeticiones	3
Poca coherencia entre las ideas y uso frecuente de repeticiones	2
Ausencia de la coherencia entre ideas	1

Anexo B

Registro de comportamiento de cada miembro de los grupos para la variable de habilidad narrativa relacionada a la Identificación de personajes.

Tabla de registro de comportamiento para la variable de habilidad narrativa relacionada a la Identificación de personajes.

Alumnos	Prueba Inicial Octubre	Prueba Final Diciembre
A		
B		
C		
D		
E		
F		
G		
H		
I		
J		
K		
L		
M		
N		
Ñ		
Promedio		

Criterios de evaluación	Nivel
Identificación completa: se le asigna roles a todos los personajes entregados y se le da uso durante toda la narración. No se incluye nuevos personajes y tampoco se quitan; en caso de omitir alguno en el desenlace se justifica durante el desarrollo del relato.	4
Identificación media: se le asigna roles a todos los personajes entregados, pero no se le da uso a todos durante la narración. No se incluye nuevos personajes.	3
Identificación baja: no se le asigna roles a todos los personajes entregados y hace uso de ellos en forma inconsistente	2
Sin identificación: durante la narración no se realiza una clara identificación y uso de los personajes.	1

Anexo C

Registro de comportamiento de cada miembro de los grupos para la variable de habilidad narrativa relacionada a la Organización de secuencias.

Tabla de registro de comportamiento para la variable de habilidad narrativa relacionada a la Organización de secuencias.

Alumnos	Prueba Diagnóstico Octubre	Prueba final Diciembre
A		
B		
C		
D		
E		
F		
G		
H		
I		
J		
K		
L		
M		
N		
Ñ		
Promedio		

Criterios de evaluación	Nivel
Secuencia completa: el relato presenta una estructura narrativa básica en un orden consecutivo	4
Secuencia confusa: el relato presenta los componentes básicos de la estructura narrativa pero sin continuidad entre ellas	3
Secuencia incompleta: durante el relato omite alguna de las estructuras básicas de la narración.	2
Secuencia nula: el relato no presenta ninguna organización en la secuencia de ideas.	1

Anexo D

Registro de comportamiento de cada miembro de los grupos para la variable
de destrezas sociales

Instrumento de Evaluación del Investigador

Alumno (a): _____

Grupo de investigación: _____

Variable: Aprendizaje Cooperativo

Dimensión	Nº Ítems	Ítems	Si	No	Observaciones
Destrezas Sociales	8	¿Levanta la mano o solicita el permiso para hablar?			
	9	¿Solicita ayuda cuando la requiriere?			
	10	¿Se responsabiliza por sus propias acciones?			
	11	¿Respeta su turno para participar?			
	12	¿Utiliza palabras de cortesía cuando corresponde?			
	13	¿Sugiere ideas para solucionar inconvenientes?			
	14	¿Se muestra paciente ante los desacuerdos e inconformidades?			
	15	¿Menciona voluntariamente sus sentimientos?			
	16	¿Menciona voluntariamente sus intereses?			
	17	¿Menciona voluntariamente sus ideas?			

Anexo E

Instrumentos de validación por parte de los expertos

Instrumento de Validación de Expertos

A continuación se le presenta una lista de chequeo para facilitar la expresión de la opinión de los árbitros en relación con los instrumentos que se van a usar para cotejar los resultados del presente proyecto de grado titulado: **El Aprendizaje Cooperativo como estrategia para desarrollar la Habilidad Narrativa Oral en niños de 5 a 6 años**, presentado por la Lic. Ismil Tortolero para optar al grado de Magíster en Proceso de Aprendizaje. El propósito de la presente investigación es determinar si el niño de edad preescolar (5 a 6 años) mejora su habilidad narrativa oral en las dimensiones de coherencia de ideas, organización de secuencias e identificación de personajes, después de participar en las estrategias que se proponen con el método de aprendizaje cooperativo.

Indicaciones: A continuación se le presenta una lista de chequeo para facilitar la expresión de opinión del árbitro, en relación con cada ítems seleccionado para el desarrollo de la presente investigación. La evaluación se dividirá en dos fases: la **Fase I**, corresponde al espacio donde el juez realiza su ponderación, de manera individual, a cada aspecto considerado para el diseño de los instrumentos de evaluación del investigador, como el más pertinente para niños preescolares, en cuanto a las *variables de habilidad narrativa referida a la Coherencia de ideas, Organización de secuencias, e Identificación de personajes*; así como para la *variable de Aprendizaje cooperativo en dos aspectos: destrezas sociales y académicas*.

La **Fase II**, incumbe a una evaluación general en relación a los instrumentos diseñados para registrar los datos de las variables antes mencionadas.

Fase II

Indicaciones: Tomando en consideración la evaluación realizada anteriormente (fase I), emita usted su opinión de manera global en cuanto a los instrumentos de registros elaborados para el sistema de variable de la investigación. Puntée marcando con una “X” el número correspondiente a su veredicto, siendo el **cuatro (4) Excelente**, **tres (3) Muy Bueno**, el **dos (2) Bueno**, y el **uno (1) Aceptable**.

4	3	2	1	Observaciones Generales

Además de la evaluación de los contenidos generales planteados anteriormente, es de gran valor recibir su comentario y sugerencias, en cuanto a los instrumentos que se utilizaran para registrar el comportamiento de las variables de habilidad narrativa y aprendizaje cooperativo, con el fin de enriquecer la investigación con su apreciación.

Comentarios:

Gracias por su valioso tiempo

Fase I: Formato para la validación de los expertos

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Congruencia Variable- Indicador-Ítem		Redacción			Decisión a tomar		
				Si	No	Clara	Tendenciosa	Confusa	Dejar	Reformular	Eliminar
Habilidad Narrativa Oral	Coherencias de Ideas	Repeticiones de ideas expuestas	1								
		Acontecimientos concatenados	2								
	Organización de secuencias	Orden de las imágenes según secuencias de hechos	3								
		Estructura narrativa básica	4								
	Identificación de personajes	Reconocimientos de los personajes durante la secuencia narrativa	5								
		Asignación de roles	6								
		Inclusión de personajes que no aparecen en las imágenes	7								

Fase I: Formato para la validación de los expertos

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Congruencia Variable- Indicador-Ítem		Redacción			Decisión a tomar		
				Si	No	Clara	Tendenciosa	Confusa	Dejar	Reformular	Eliminar
Habilidad Narrativa Oral	Destrezas sociales	Derecho de palabra	8								
		Pide ayuda cuando la necesita	9								
		Responsabilidad por sus acciones	10								
		Respeta el turno para participar	11								
		Uso de palabras de cortesía	12								
		Propuesta de soluciones	13								
		Paciencia	14								
		Expresión de sentimientos	15								
		Expresión de intereses	16								
		Expresión de ideas	17								

Observaciones: _____

Nombre del Experto (a): **Profesión** **Firma:**

Anexo F

Cuadro de Operacionalización de Variables

Cuadro de Operacionalización de Variables

Objetivo General de la investigación: Evaluar la efectividad de un Programa de Aprendizaje Cooperativo en el desarrollo de las habilidades narrativas de comunicación oral de niños de 5 a 6 años de edad, en las dimensiones de coherencia de ideas, organización de secuencia e identificación de personajes.

Tipo de Variables	Definición	Dimensión	Indicadores	Ítems	Técnica e Instrumento
Dependiente: <i>Habilidad Narrativa Oral</i>	<i>Conceptual:</i> Se refiere a las destrezas que se tienen para desarrollar el arte de contar acontecimientos oralmente. <i>Operacional:</i> Destreza que tiene el niño para expresar sucesión de hechos en un tiempo determinado.	<i>Coherencia de Ideas:</i> habilidad para generar ideas y mantener conexión entre ellos para construir significado narrativo.	• Repeticiones de las ideas expuestas. • Acontecimientos concatenados.	1¿ Hay repeticiones de las ideas expuestas? 2¿ El relato tiene un orden lógico en la presentación de las ideas-hechos?	Cuestionario: con escala de tipo Likert
		<i>Organización de Secuencias:</i> habilidad para respetar la estructura narrativa básica (presentación-nudo-desenlace) como asignar orden a las ideas, a partir de las imágenes observadas.	• Ordena las imágenes según secuencia de hechos. • Estructura narrativa básica (presentación-nudo-desenlace)	3¿ Ordena las imágenes respetando las secuencias de hechos o ideas? 4¿ El relato presenta una estructura narrativa?	
		<i>Identificación de personajes:</i> habilidad para respetar la estructura narrativa básica (presentación-nudo-desenlace) como asignar orden a las ideas, a partir de las imágenes observadas.	• Reconocimiento de los personajes durante la secuencia narrativa • Asignación de roles a los personajes que aparece en imágenes • Inclusión de personajes que no aparece en las imágenes	5¿ Reconoce los personajes durante la secuencia narrativa? 6¿ Le asigna roles a todos los personajes que aparece en las imágenes y le da uso durante la narración? 7¿ Crea nuevos personajes no presentes en las imágenes?	

Tipo de Variables	Definición	Dimensión	Indicadores	Ítems	Técnica e Instrumento
Independiente <i>Aprendizaje Cooperativo</i>	<i>Conceptual:</i> Método y conjunto de estrategias de conducción en el aula. <i>Operacional:</i> metodología que permite el uso instruccional de pequeños grupos, de manera que los estudiantes trabajen juntos para maximizar su aprendizaje y el de resto del grupo.	<i>Destrezas Sociales:</i> se refiere a las capacidades o habilidades sociales específicas, las cuales son requeridas para ejecutar en forma competente una tarea interpersonal del sujeto. Se entiende por habilidades un conjunto de conductas aprendidas.	• Derecho de palabra • Pide ayuda cuando la necesita • Responsabiliza por sus acciones • Respeto el turno para participar • Usa palabras de cortesía • Propuesta de soluciones • Paciencia • Expresión de sentimientos • Expresión de intereses • Expresión de ideas	8¿ Solicita el permiso para hablar? 9¿ Solicita ayuda cuando la requiere? 10 ¿ Se responsabiliza por sus propias acciones? 11 ¿Respeto el turno de participar? 12¿ Utiliza palabras de cortesía cuando corresponde? 13¿ Sugiere ideas para solucionar inconvenientes? 14¿ Se muestra paciente ante los desacuerdos e inconformidades? 15¿ Menciona voluntariamente sentimientos? 16¿ Menciona voluntariamente intereses? 17¿ Menciona voluntariamente ideas?	Cuestionario: con escala de tipo Likert

Anexo G

Programa de investigación



UNIVERSIDAD CATÓLICA ÁNDRES BELLO
VICERRECTORADO ACADEMICO
DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
Maestría en Educación: Procesos de Aprendizaje



Programa de intervención:

***Estrategias de Aprendizaje Cooperativa para
desarrollar las habilidades Narrativas Oral en
niños
de 5 a 6 años de edad***

Presentado por:
Ismil Tortolero
para optar al título de
Magister en Educación

Caracas, Junio 2011

INTRODUCCION

Desde hace ya algún tiempo se han dado cambios en los métodos y contenidos de la enseñanza, se ha pasado de una enseñanza tradicional fundamentalmente transmisora, a una enseñanza que tiene en cuenta el aprendizaje significativo del alumno como una variable fundamental.

Actualmente, existe la tendencia de tener cada vez más en cuenta al individuo con sus necesidades cognitivas y sociales, lo cual, supone todo un reto realmente difícil para los docentes que no están entrenados en situaciones educativas que suponen una enorme complejidad por la propia diversidad que implican.

Trabajar con la diversidad es un reto actual de nuestro sistema educativo, nunca se debe olvidar que las diferencias que existen entre un individuo y otro, son precisamente las que hacen a cada uno de nuestros estudiantes, únicos e irrepetibles. A nivel teórico, hay muchos profesionales que lo ven factible y deseable, pero a nivel práctico y metodológico surgen multitud de inquietudes y contradicciones acerca de cómo hacerlo.

Por consiguiente, se considera que todas las herramientas capaces de ofrecer soluciones para trabajar con la diversidad y potenciar el desarrollo integral del niño, tomando a éste como protagonista de su propio aprendizaje, pueden resultar útiles y necesarias.

En este sentido, el **Aprendizaje Cooperativo** es una alternativa, ya que posee elementos útiles para poner en marcha importantes procesos, específicamente, aspectos de la conducta social, motivacional y sobre el rendimiento académico. Estos procesos, precisamente, son estimulados por la propia diversidad.

El **Aprendizaje Cooperativo** es, en esencia, el proceso de aprender en grupo; es decir, en comunidad, de manera que cada miembro trabaje para maximizar su aprendizaje y el del resto del grupo. Del mismo modo, insiste en procesos dinámicos, participativos y de construcción social de la personalidad, en el uso compartido de la información, en el conocimiento como un bien social, en el derecho de todos de aprender de todos, en el valor de los sentimientos y los afectos para aprender, de esta manera se puede aprovechar la diversidad de los estudiantes para maximizar los resultados del proceso de enseñanza aprendizaje.

De acuerdo a la relevancia que presenta las instituciones educativas al trabajar en la diversidad, al desarrollar el potencial de los educandos a su

máxima expresión y al buscar ante todo la calidad y eficiencia de la educación, es que se propone este programa, de modo de orientar al docente en cuanto a cómo utilizar esta metodología (Aprendizaje Cooperativo) en el salón de clases, con niños de 5 a 6 años de edad, tomando en cuenta, que éste es el agente mediador de experiencias de aprendizaje que promueven el desarrollo de los estudiantes.

Objetivos del programa



Objetivo General

Proporcionar al maestro una herramienta didáctica que le permita desarrollar en el aula el Aprendizaje Cooperativo en niños con edades comprendidas entre cinco y seis años.

Objetivos Específicos

- Brindar un esbozo teórico sobre el Aprendizaje Cooperativo.
- Mencionar las ventajas y desventaja del Aprendizaje Cooperativo.
- Señalar los pasos y normas necesarias para trabajar bajo un ambiente de Aprendizaje cooperativo.
- Plantear estrategias de Aprendizaje Cooperativo que orienten al docente en el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños de 5 a 6 años de edad, a través de la práctica de variedad de actividades ajustadas al aula.

Revisión Teórica

El Aprendizaje Cooperativo



Es necesario revisar los planteamientos del Aprendizaje Cooperativo, por ser ésta la base teórica que fundamenta el presente programa.

Son diversas las explicaciones que se emplean para definir qué es el Aprendizaje Cooperativo, hay autores que sostienen que es un método o técnica de enseñanza, otros opinan que es una opción para enseñar a aprender. Sin embargo, para la mayoría de las personas que han escrito al respecto, es todo lo mencionado anteriormente y más. Según (Cooper, 2005), lo ven como un modelo educativo innovador, que propone una manera distinta de organizar la educación escolar a diferentes niveles, en tal sentido es un modelo de organización institucional, del salón de clases, siendo entonces una forma de organización de la enseñanza y el aprendizaje; pero también puede ser considerado como un método instruccional, técnica o estrategia para aprender.

“El Aprendizaje Cooperativo como pedagogía envuelve un gran género de actividades de aprendizaje donde los grupos de estudiantes trabajan juntos dentro o fuera de clase. Puede ser tan simple y tan informal como una pareja trabajando juntos, formando un equipo para pensar y compartir. Cuando a los estudiantes se les formulan una pregunta, ésta es discutida con sus compañeros para así formar una respuesta consciente, compartiendo la respuesta con toda la clase para ir formando una estructura formal del proceso conocido como Aprendizaje Cooperativo”. (Johnson y Johnson, 1989)

Según Johnson, Johnson y Holubec (1998), el Aprendizaje Cooperativo es el uso instruccional de pequeños grupos de manera que los estudiantes trabajen juntos para maximizar su propio aprendizaje y el del resto del grupo”.

Para los efectos, de esta propuesta será tomado el Aprendizaje Cooperativo como un Método Didáctico, para maximizar el proceso de aprendizaje, de cada estudiante como del resto de los integrantes que conforman su grupo. Esto busca los mejores resultados de dicho proceso, a través de diversas estrategias que faciliten la conducción del aula.

Se puede definir Método Didáctico como el conjunto de procedimientos lógicos y psicológicamente estructurados, de los que se vale el docente para orientar el aprendizaje del educando, a fin de que éste desarrolle conocimientos, adquiera técnicas o asuma actitudes e ideas.

Ahora bien, en cada salón el aprendizaje se da por medio de las actividades instruccionales y éstas están orientadas para alcanzar unas metas y son conducidas a través de una planificación de objetivos, que para el caso del Aprendizaje Cooperativo, esos objetivos van a recibir el nombre de estructura de meta.

Una estructura de meta es un estado deseado en el futuro en el que se demuestran las competencias o destrezas que han desarrollado los estudiantes en el área que ha sido estudiada. (Johnson, Johnson y Holubec, 1998). Por tanto, la estructura de meta va a especificar la forma en que los estudiantes van a interactuar entre ellos y con el maestro en una sesión de clases.

En un salón en el que se trabaje con Aprendizaje Cooperativo, los estudiantes aprenderán a trabajar cooperativamente, compartirán por diversión y trabajarán con autonomía propia. El maestro decide que estructura de meta implementar en cada lección, aunque es evidente que la más importante y la que se debe usar la mayoría de las veces, es la cooperación.

Para que los grupos de Aprendizaje Cooperativo funcionen adecuadamente, hay que tomar en cuenta cinco elementos que son esenciales para el desenvolvimiento de estos. Dichos elementos son propuestos por Johnson, Johnson y Holubec, (1998), en su libro "Advanced Cooperative Learning":

1. *La interdependencia positiva*: La interdependencia positiva es la esencia del Aprendizaje Cooperativo y se adquiere cuando los estudiantes piensan en términos de nosotros, en vez de yo. Es decir, los miembros del grupo perciben que están unidos unos a los otros, de manera que un miembro del grupo no puede tener éxito a menos que todos lo tengan. Si uno falla, todos fallan. De esta manera, el esfuerzo de cada persona beneficia no solamente a él o ella misma, sino también al resto del grupo. La interdependencia positiva crea un compromiso a las personas de tener éxito y este es el centro del Aprendizaje Cooperativo. Si no hay interdependencia positiva, entonces no hay cooperación. Por tanto, se requiere que los estudiantes se enseñen unos a los otros y chequeen el progreso de cada uno, es decir, que todos estén pendientes de lograr sus metas individuales y como en grupo.

Existen cinco formas para lograr la interdependencia positiva, según Johnson, Johnson y Holubec (1998):

- Meta común o metas para el equipo completo.
- La interdependencia en la tarea, es decir, la división del trabajo.

- La interdependencia de recursos, por ejemplo, la división de los materiales, compartir los mismos, recursos información, etc.
- La interdependencia de roles, asignando varios roles a los estudiantes.
- La interdependencia en el premio, refiriéndose a lo que se recibe, la cual viene dada por darle al grupo un premio por haber logrado las metas.

2. La interacción cara a cara:

Los estudiantes necesitan hacer realmente el trabajo junto, mientras se fomenta el éxito de cada uno. La interacción ocurre cuando los miembros comparten sus recursos y se ayudan, se brindan apoyo, se animan y alaban el esfuerzo de cada uno por aprender.

Los estudiantes deben interactuar unos con otros mientras están trabajando, deben comunicarse verbal o no verbalmente y dicha interacción debe tomar lugar entre estudiantes con estudiantes, más que estudiantes con materiales o máquinas.

Este tipo de interacción incluye: explicaciones orales de cómo resolver un problema, discutiendo la naturaleza de los conceptos que están aprendiendo, enseñando sus conocimientos a sus compañeros, y conectando los conocimientos que acaban de adquirir con los ya adquiridos.

3. La responsabilidad individual y la del grupo (reflexión por parte de los estudiantes). El grupo debe tener la responsabilidad para lograr sus metas, así como cada miembro debe tener la responsabilidad consigo mismo de contribuir y compartir su trabajo. Para que esto ocurra, el grupo tiene que estar claro acerca de sus metas y estar capacitado para medir los progresos que han llevado a cabo y el esfuerzo individual de cada uno de los participantes.

La responsabilidad individual existe cuando la ejecución individual de cada estudiante es valorada y el resultado es dado al grupo y al individuo, de manera de determinar quién necesita más asistencia, soporte y estímulo para completar el material asignado. El propósito de los grupos de aprendizaje cooperativo es hacer que cada miembro se fortalezca en sus derechos individuales.

Insistir en los logros individuales permite eliminar el problema que se presenta cuando uno o dos del grupo hacen el trabajo y los otros simplemente no hacen nada, por lo tanto, si se insiste en los logros individuales se elimina ese riesgo.

En este sentido, Slavin, 1990 (citado en Cooper, 2005), señala que es importante que dentro de la responsabilidad se tome en cuenta que todos los estudiantes deben tener iguales oportunidades para el éxito. Para que esto ocurra, los profesores deben individualizar los criterios para el éxito y adaptar

las expectativas o requerimientos de la tarea de una manera apropiada de acuerdo a cada estudiante o para la habilidad de cada uno y sus necesidades.

Algunos estudiantes necesitarán requerimientos reducidos, otros trabajarán en función de mejorar su desarrollo previo o lo que ya habían logrado y otros en base a un criterio único e individualizado.

4. Enseñar a los estudiantes el requerimiento de las habilidades interpersonales en pequeños grupos:

Las habilidades cooperativas son aquellas usadas comúnmente en actividades de grupo. Después de determinar qué habilidades son necesarias para cada estudiante, los maestros deben dar la instrucción de las mismas, definiéndolas, explicando y demostrando su importancia, diciendo situaciones reales y prácticas dentro de los grupos para que ellos las entiendan, y dando a los estudiantes un feedback de qué tan bien ellos están usando esas habilidades.

Las habilidades que sean enseñadas variarán de acuerdo al nivel, a la edad de los estudiantes y a las necesidades percibidas por el docente; por ejemplo, algunas habilidades enseñadas en los grados básicos o primarios incluyen mantenerse con el grupo, compartir el material, esperar su turno, motivar a otros, hablar en voz baja (Martínez, 1997).

Habilidad Narrativa Oral Definición del Lenguaje



El lenguaje puede definirse como el conjunto de procesos que permiten utilizar un código o un sistema convencional que sirve para representar conceptos o para comunicarlos y que utiliza un conjunto de símbolos arbitrarios y de combinaciones de dichos símbolos (Habib, 1994).

El lenguaje constituye un elemento fundamental en la educación del niño y la niña en el proceso de enseñanza aprendizaje como en su desarrollo como ser social.

En el currículo de Educación inicial de la República de Bolivariana de Venezuela (2005), se concibe el lenguaje desde la óptica Vigotskiana, en la cual este es un producto de la construcción social, por lo que su dominio conforma un instrumento clave del proceso educativo. El lenguaje representa un sistema organizado por símbolos verbales y no verbales, orales y escritos, que poseen significado; el cual abarca los aspectos productivos de la lengua (hablar-escribir) y receptivos (escuchar-leer).

La lengua es el canal más importante por el que se transmite todo tipo de conocimiento; por ella se aprende a actuar como miembro de una sociedad y adoptar su cultura, sus modos de pensar, interiorizar sus creencias y valores. De ahí que la práctica social del lenguaje, así como de los diversos medios de expresión y comunicación tienen una especial trascendencia en la educación inicial.

Favorecer la capacidad comunicativa debe ser la acción permanente del proceso educativo, pues por medio del lenguaje el niño y la niña estructuran el conocimiento del mundo, amplían su capacidad de actuar sobre las cosas. Esto les permite integrarse como personas a su cultura, los conduce a la socialización de sus actos, de manera tal que su pensamiento individual se refuerza ampliamente, a través de la transmisión social y constituye la forma usual, eficaz y directa de comunicación que posee el ser humano.

Vigotsky (1978) considera que, aunque la maduración es necesaria, la educación formal e informal de los niños influye fuertemente en el nivel del pensamiento conceptual que pudiera alcanzar el individuo, por medio del lenguaje. Si el medio sociocultural (familia, comunidad, institución educativa) que rodea al educando, se caracteriza por el uso de un lenguaje simplista, hará que piense de esta misma forma. Si por el contrario, el contexto promueve el uso de conceptos variados, así lo aprenderán.

Por tanto, es función de la educación preescolar proporcionar a los niños y niñas variadas experiencias lingüísticas, no solo por la riqueza educativa que poseen, sino porque en la medida en que ellos sean capaces de comprender y utilizar el lenguaje, sus posibilidades de expresión y comunicación serán cada vez más amplias.

Ante esta situación es que se pretende, mediante la aplicación del presente programa, desarrollar en el aula de preescolar la habilidad narrativa oral, de manera tal, que se promuevan destrezas para que los niños se comuniquen a través del habla, haciendo uso adecuado de la expresión oral y repertorio lingüístico.

La Narración Oral en Niños de Edad Preescolar.

Según Owens (2003), los niños aprenden el lenguaje en un contexto conversacional. Para la mayoría, el que dirige la conversación es el adulto, generalmente padres y docente, pero en la medida en que los niños amplían su red social hasta incluir personas de fuera de su familia, van modificando autoestima, auto-imagen, haciéndose



más conscientes de las expectativas sociales, y por lo tanto adquiriendo mejor perspectiva comunicativa.

Durante los años preescolares, los niños adquieren muchas capacidades de conversación, a pesar que gran parte se refiere aún al presente, son conversaciones cortas de pocos turnos participativos, y con desconocimientos de alguna de las normas que la rigen; sin embargo, ello se va depurando con la práctica, así como también durante los años escolares. Este autor, resalta que las rutinas de conversación proporcionan un andamiaje al niño, que lo libera de realizar procesamiento cognitivo de alto nivel; ese andamiaje se combina con sus mayores capacidades cognitivas para posibilitar la referencia a entidades ausentes (Owens, 2003)

Para Owens (2003), las narraciones orales consisten en un flujo interrumpido de lenguaje que pretende captar y mantener el interés del oyente. A diferencia de una conversación, el narrador debe mantener un monólogo social, produciendo mensajes verbales notables al tema de la narración y/o infiriendo que tipo de información requiere los oyentes.

Si bien las conversaciones facilitan el desenvolvimiento de los niños durante las narraciones, estas no se refieren a lo mismo. Ciertamente, el niño desde que se apropia de las palabras, muestra cierto nivel de comprensión de los acontecimientos rutinarios, por lo que se inicia en la participación de las conversaciones con sus pares y adultos, ya que es un proceso innato y espontáneo. Ello le da pauta para establecer posteriormente narraciones más no herramientas necesarias para ejecutarlas, de manera adecuada y organizada.

Las narraciones se componen de patrones de organización, que no son propios de las conversaciones. Para compartir su experiencia, el narrador se ve obligado a presentar la organización de una manera explícita, estableciendo relaciones claras entre los sucesos, mediante una serie de secuencias establecidas como presentación, nudo y desenlace.

Entonces, sería conveniente favorecer la adquisición de habilidades narrativas orales en los niños de preescolar. La habilidad narrativa, responde a la pericia que tiene el interlocutor para demostrar durante su discurso la sucesión y la estructuración interna que predominan en las secuencias narrativas. Por lo tanto, al desarrollar estas habilidades, el niño tendrá la destreza de narrar una sucesión de hechos que se producen a lo largo de un tiempo determinado, como resultado de la variación o transformación del suceso inicial, respondiendo a las estructuras mínimas del género narrativo (Shiro, 2007).





Estructura de la Narración

En toda narración debe estar presente el argumento o estructura argumental, que se refiere a la presencia de 3 aspectos: la introducción, que se refiere al inicio, planteamiento o presentación; el nudo, que es el conflicto o el quiebre de los hechos; y desenlace, que se relaciona a la resolución o final de los sucesos (Owens, 2003).

Esta estructura está presente en todos los géneros literarios, visualizándose de manera más clara y precisa en narraciones breves, como el Cuento; sin embargo, en otros subgéneros narrativos como el relato, la novela o en el micro relato no es necesariamente identificable.

También, la narración implica que los hechos referidos estén relacionados, encadenados, y que se vayan sucediendo de forma más o menos lógica; preferiblemente los acontecimientos vienen determinados por un principio de causalidad. El principio de causalidad se refiere a que todo lo narrado tiene un antes del que provenga y un después al que se dirija.

El orden de la historia debe constatar una sucesión en el relato oral. En el discurso narrativo, se considera anacronías, esto es, discordancias entre el orden de sucesión en la historia y orden de sucesión en el relato. Toda narración ofrece una anacronía de orden general, puesto que la linealidad del lenguaje obliga a un orden sucesivo para hechos que quizás son simultáneos (Shiro, 2007).

Otro aspecto a considerar dentro de la estructura narrativa son los personajes. Una narración presenta siempre, mínimo, lo que se denomina un actor o personaje, que es aquel elemento que experimenta los sucesos o hechos referidos en ella; este personaje puede o no, ser también narrador de la historia (Owens, 2003).

Los personajes pueden ser de dos tipos: personajes Planos y Redondos. El primero, respectivamente, son creados a partir de una idea, cualidad o defecto, y no cambian o varían a lo largo de la historia; son seres simples y típicos. En cuanto al segundo, se definen por su profundidad psicológica y porque muestran en el transcurso de la narración las múltiples caras de su ser; evolucionan durante la narración mostrando sus cualidades y defectos.

Contexto Curricular

En el currículo de Educación inicial se establece las bases curriculares (fundamentos, orígenes, definiciones, finalidades, objetivos y estructura) para la práctica educativa que deben ejecutar los distintos actores relacionados con la educación de los niños y niñas entre 0 a 6 años de edad, conforme a

los contextos sociales, económicos, y culturales de la República Bolivariana de Venezuela.

En cuanto a los objetivos contemplados en el actual programa de estudio de educación inicial, cabe destacar: el propiciar experiencias de aprendizaje que permitan a los niños y niñas fortalecer sus potencialidades para un desarrollo pleno y armónico; que permitan la construcción de conocimientos; la comunicación, participación en su entorno (libre y creativamente); la cooperación y convivencia con tolerancia y respeto hacia los demás.

Los fines y los objetivos de educación inicial mantienen una estrecha relación con el propósito. Se pretende con ello promover en el niño (a) el desarrollo de destrezas y habilidades básicas, para el impulso óptimo de sus potencialidades, de manera de formar seres humanos con valores y actitudes que le permitan interactuar positivamente en una sociedad, con su medio cultural.

Ahora bien, en educación inicial se contempla los siguientes elementos de la estructura curricular: ejes curriculares (lúdico, afectividad, inteligencia); áreas de aprendizajes (Relación con el ambiente, Comunicación y representación, y Formación personal y social); componentes (tiene sus aspectos a considerar según cada área de aprendizaje); y aprendizajes esperados (se definen según la edad y los elementos a trabajar los alumnos).

Para efectos de este programa, el tema de la narración oral, está contemplado en el eje curricular de inteligencia, ya que en este se busca favorecer la potenciación en cantidad y calidad de los sentidos, emociones, del lenguaje, afectividad y relaciones, que permita desarrollar al máximo las potencialidades del niño. En cuanto, al área de aprendizaje, este tema se ubica dentro del área curricular de comunicación y representación, puesto que en este espacio se articulan la comprensión, el uso del lenguaje y las otras formas de expresión y representación con las que se regulan el pensamiento, experiencias, sentimientos y emociones de los niños. Dentro del área de comunicación y representación, la narración oral le es pertinente al componente de lenguaje oral, refiriéndose esta al repertorio lingüístico del niño, con la cual a través de los objetivos planteados por la docente, se busca alcanzar metas comunicativas de mayor formalidad.

Es necesario, entonces, fomentar un ambiente propicio para que el niño de preescolar se exprese espontáneamente, desde los primeros años de vida, de manera que descubra que en los espacios en el cual interacciona (casa, escuela, centro de cuidado) tiene libertad de participar, convirtiéndose

en un auténtico interlocutor lingüístico, pues utiliza su lenguaje para crear contextos variados de conversación con el entorno.

De aquí la importancia de la producción de este programa, el cual busca proveer de estrategias a los docentes para desarrollar habilidades narrativas orales en el niño de edad preescolar, a través de la aplicación de la instrucción de trabajo cooperativo.

Procedimiento del Programa

Montaje o estructuración de la clase cooperativa



El docente encargado de los grupos cooperativos debe estar consciente de su papel de mediador y planificador dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, debe propiciar en el niño experiencias de aprendizaje que generen conflicto cognitivo, estimularlos a explorar su ambiente, proporcionarle ideas, retarlo y orientarlo en la solución de problemas y de esta forma estimular al niño en la construcción de su propio aprendizaje.

Ahora bien, consciente de este reto, el maestro debe cumplir con cuatro pasos fundamentales para la conducción de una clase cooperativa; estos pasos fueron propuestos por Johnson, Johnson & Holubec, (1998), en su libro "Cooperation in the Classroom". Los pasos son:

- 1.-Tomar decisiones antes de impartir la materia.
- 2.- Explicar la tarea y la estructura cooperativa.
- 3.- Monitorear e intervenir.
- 4.- Evaluar el proceso.

A continuación se detalla cada paso:

1.- Tomar decisiones antes de impartir la materia:

Planificar una clase implica saber cuál es la lección y cuáles son las metas que se quieren lograr, para esto es necesario:

1.1- Especificar los objetivos de instrucción: Los cuales deben contemplar tanto los académicos, (basados en tareas conceptuales o análisis de tareas) y los objetivos de destrezas sociales, (los cuáles detallan las destrezas impersonales y de grupos pequeños que es necesario reforzar durante la clase).

Se debe recordar que las destrezas sociales son de suma importancia para trabajar con el Aprendizaje Cooperativo, ya que, ellas abarcan todas aquellas habilidades necesarias para trabajar en grupo, compartir e interactuar con otros, estas se pueden escoger de la siguiente manera:

- Monitoreando, aprendiendo de los grupos y diagnosticando las destrezas específicas, necesarias para resolver los problemas que los alumnos tienen al trabajar en conjunto.

- Pidiendo a los alumnos que identifiquen las destrezas sociales que mejorarían el trabajo en equipo.

- Manteniendo una lista de destrezas sociales que se les enseñe a los alumnos en cada clase. La próxima destreza en la lista, debe ser la que hay que reforzar al día siguiente en la clase.

- Analizando cuales destrezas sociales se requieren para terminar la tarea o actividad asignada.

1.2- Decidir el tamaño del grupo: Cuando se trabaja en equipo, no hay límite para el ingenio y potencial humano. Para que los alumnos trabajen juntos deben ser separados en grupos.

Para asignar los alumnos a los grupos, se debe decidir: cuán grande deberá ser el grupo, cómo serán asignados los alumnos al grupo y cuánto tiempo van a durar los grupos.

A pesar de que los grupos de aprendizaje son casi siempre de dos a cuatro, la regla básica es: "Mientras más pequeño, mejor". No hay, sin embargo, el tamaño ideal para los grupos de aprendizaje en cooperativa.

Un error común es hacer que los alumnos trabajen en grupos de cuatro, cinco y seis miembros antes de que tengan las destrezas para hacerlo eficientemente (Johnson, Johnson y Holubec, 1998).

Al seleccionar el tamaño del grupo se debe tomar en cuenta lo siguiente:

A. Con la suma de cada miembro, los recursos para ayudar al grupo aumentan: Al aumentar el tamaño de los grupos, también aumentan la variedad de habilidades, experiencia, destrezas, el número de mentes disponibles para adquirir y procesar la información, y la diversidad de puntos de vista.

B. Mientras menos tiempo se tiene más pequeño debe ser el grupo: Si sólo hay un corto período de tiempo para la lección, los pequeños grupos como parejas serán más efectivos, ya que toman menos tiempo para organizarse, funcionan más rápido y hay "más tiempo en el aire" para cada miembro.

C. Mientras más pequeño sea el grupo, más difícil será para los alumnos no contribuir con su cuota de trabajo: Los grupos pequeños aumentan la visibilidad de los esfuerzos de los alumnos y por lo tanto, la responsabilidad.

D. Mientras más grande sea el grupo, los miembros tendrán que ser más diestros: A medida que el tamaño del grupo aumenta, las destrezas

interpersonales y de pequeños grupos necesarias para manejar las interacciones entre los grupos se hacen más complejas y sofisticadas.

E. Mientras más grandes sea el grupo hay menos interacción entre los miembros: El resultado es menos cohesión de grupo, menos amistades y menos apoyo personal.

F. Los materiales disponibles o la naturaleza específica de la lección podría determinar el tamaño del grupo: Cuando se tiene 10 cuentos y 30 alumnos lo ideal es grupos de 3.

G. Mientras más pequeño es el grupo, es más fácil identificar las dificultades que los alumnos tengan al trabajar juntos: Los problemas de liderazgo, conflictos sin resolver, asuntos de poder y control y otros problemas que los alumnos tienen al trabajar juntos, se hacen más visibles cuando los grupos son pequeños.

1.3- Asignar a los alumnos el grupo: Lo que determina la productividad del grupo no es quiénes son sus miembros, sino más bien, cuán bien trabajan juntos. Habrá momentos en los que se podrá utilizar los grupos cooperativos de aprendizaje que son homogéneos, para enseñar destrezas específicas o para lograr ciertos objetivos educacionales. Pero, en general, existen mayores ventajas en los grupos heterogéneos en los cuales los alumnos son de diferentes *backgrounds* y tienen diferentes habilidades, experiencias e intereses.

¿Cómo realizar la clasificación?

Asignación estratificada al azar: Se escoge de una a tres características de los alumnos y se asegura que uno o dos estudiantes en cada grupo tengan esas características. Para el efecto del presente estudio, se considerarán como características: los niveles de lectura, fluidez al expresarse, capacidad de realizar inferencias, interacción con los compañeros, buen manejo del tiempo, solidaridad, el ser ordenados.

Para obtener mejores resultados de este tipo de asignación, dentro del modelo de Johnson & Johnson, menciona el siguiente procedimiento:

A. Ubicar a los alumnos del más alto al más bajo rendimiento.

B. Seleccionar el primer grupo escogiendo al alumno con las más altas calificaciones, el más bajo y uno de notas mediana (según características elegidas).

C. Seleccionar los grupos restantes repitiendo el procedimiento anterior con la lista reducida.

También se puede escoger de esta forma pero con la asignación de roles, por ejemplo: el que hace resúmenes, el pensador creativo, y el que marca el tiempo. Entonces se le debe decir a los alumnos: "En sus grupos hay un

pensador creativo, una persona que sabe utilizar bien el tiempo, y alguien que sabe hacer resúmenes de las ideas sugeridas en el grupo. Para finalizar esta tarea, necesitaran los recursos de cada uno de ellos”. Sin embargo, este tipo de asignación no es viable para la presente investigación, ya que no se ajusta a la edad de los niños que conforman la muestra.

Otras formas de realizar la asignación de alumnos a los grupos cooperativos son: por *Asignación al azar* (los estudiantes se enumeran hasta el número del tamaño del grupo que el maestro quiere conformar, de modo que los alumnos que tengan el mismo número se buscan entre sí); por *Preferencias* (se le pide a los alumnos que escriban, por ejemplo, su comida favorita; para luego buscar a los compañeros que también les gusta ese alimento); a través de *Grupos seleccionados por el maestro* (en este caso se decide quién va a trabajar con quien, pero se debe asegurar que los alumnos que no están interesados en lograr metas sean minoría en cada grupo. Se fija a los alumnos más aislados socialmente con dos de los alumnos más diestros, más populares y sensibles para que trabajen juntos); y mediante *Grupos auto-seleccionados* (los grupos son seleccionados por los propios alumnos, pero se corre el riesgo que tiendan a ser homogéneos; este procedimiento es el menos recomendado).

Ahora bien, estos últimos métodos de asignaciones no son viables para el presente estudio, ya que se amerita cierta madurez y la ejecución de acciones cognitivas y socio-emocionalmente, por encima a la edad que comprende la muestra.

En conclusión se puede decir que no hay una regla específica para la asignación de los alumnos a los grupos, se pueden utilizar cualquiera de estos métodos de acuerdo al tipo de grupo de Aprendizaje Cooperativo que se haya seleccionado, buscando de maximizar el aprendizaje de todos los alumnos, así como el beneficio de cada uno de ellos.

1.4- Decide el tiempo de duración de los grupos: Una de las preocupaciones más común es ¿Cuánto tiempo debería durar un grupo cooperativo de aprendizaje?; la respuesta según los grandes teóricos de la metodología cooperativa es que los grupos normalmente permanecen juntos para culminar una tarea, una unidad o un capítulo.

Ahora bien, Johnson, Johnson y Holubec (1998), consideran que durante un curso, todos los alumnos deberían trabajar con cada uno de los compañeros; los grupos deberían permanecer juntos lo suficiente para ser exitosos. Además, destacan que romper los grupos que están teniendo problemas con su interacción puede resultar contra productivo, ya que, los

alumnos no tienen la oportunidad de aprender las destrezas que necesitan para resolver los problemas o para colaborar entre ellos.

Para efecto de este programa, el estudio se realizará con grupos fijos desde el inicio de la intervención hasta final, puesto que dicho periodo es de pocas semanas y no daría tiempo de que todos los niños y niñas trabajarán con cada uno de sus compañeros. En caso de existir inconvenientes en la interacción de alguno(s) de los miembros de los grupo cooperativos, el docente actuara como mediador, facilitando la relación cooperativa, más no desintegrara al grupo, ni realizara cambios en sus participantes.

1.5- Asigna los roles para asegurar la interdependencia: Los roles describen lo que otros miembros del grupo esperan de un alumno (es decir, lo que ese alumno está obligado a hacer) y lo que una persona tiene derecho a esperar de otro miembro del grupo que tiene roles complementarios. Uno de los desafíos al aplicar el Aprendizaje Cooperativo es la descripción de dichos roles a los grupos de una manera adecuada a la edad. La manera como se describa un rol, a alumnos de preescolar, obviamente debe ser distinta a la manera como se describe a alumnos de secundaria.

Al asignar los roles se puede tomar en cuenta lo siguiente:

- Asignar solo roles muy sencillos, tales como: el lector, el intérprete, el apuntador, entre otros.

Para el presente estudio de investigación, se establece como roles: el *relator*, el *apuntador*, *registrador de ideas*; un rol para cada integrante del grupo cooperativo, el cual se debe rotar de manera que cada miembro del grupo haga un rol varias veces.

- Al momento de rotar los roles se puede agregar otro que sea un poco más complejo, como el que verifica la comprensión de la asignación. Todo dependiendo del desenvolvimiento de los grupos cooperativos.

- Con el tiempo se puede agregar roles que no ocurran naturalmente en el grupo, como el de calificador, estimulador de la dinámica. Sin embargo, si el tiempo del trabajo cooperativo es a corto plazo, no es recomendable considerar este punto; como es el caso de la presente investigación.

Hay que tener presente que para que los alumnos relacionen lo que están aprendiendo a lo que ya saben, el docente debe enseñarlo; por lo que en todo momento debe explicarse los roles, las actividades hacer y mencionar las expectativas que se tiene para cada quien.

La asignación de roles apropiados puede ser empleada para:

- Reducir los problemas como: que más de un miembro no haga ningún aporte al grupo y que un miembro domine al grupo.

- Asegurarse que las destrezas vitales del grupo sean personificadas en el mismo y que los miembros aprendan las destrezas necesarias.

- Crear una interdependencia entre los miembros del grupo. Se puede estructurar la interdependencia de roles al asignar a cada miembro un rol complementario y que estén conectados entre sí.

1.6- Resolver y tratar de prevenir problemas en el trabajo en grupo: La cooperación y los conflictos van de la mano. Cuando hay una mayor cantidad de miembros en el grupo, se logra que estos le den más importancia a obtener las metas del grupo, dándose así mucha atención los unos a los otros, siendo más propensos a tener conflictos entre ellos.

Según como los conflictos sean manejados se determinará cuanto éxito tuvo el esfuerzo cooperativo. En orden de asegurarse que los conflictos estén dirigidos y se solucionen en una forma constructiva, los estudiantes deben ser enseñados a dos procedimientos básicos para el manejo de dichos conflictos:

Se debe enseñar el procedimiento para negociar constructivamente las posibles soluciones a sus conflictos, y a mediar en los conflictos de sus compañeros. Por ejemplo: cuando dos estudiantes quieran un mismo libro, o quieran usar la computadora al mismo tiempo, ellos deberán negociar un acuerdo y este debe ser aceptado por las dos partes (Johnson, Johnson y Holubec, 1998).

La capacidad para resolver desacuerdos intelectuales y como mediar/negociar los conflictos entre las necesidades, objetivos y metas, asegura que el poder de la cooperación va a ser maximizado y de la misma manera, aumenta la productividad de los grupos.

1.7- Arregla el aula: El diseño y arreglo del espacio y los muebles del aula determina cual es la conducta apropiada y cuales actividades de aprendizaje se van a llevar a cabo.



Las sillas en fila comunican un mensaje diferente y unas expectativas diferentes que lo que comunican las sillas agrupadas en pequeños círculos. El diseño espacial también define la circulación en el aula. No existe ningún arreglo que sea apropiado para todas las clases.

El territorio del espacio de trabajo cooperativo del estudio “Desarrollo de la habilidad narrativa en niños de 5 a 6 años bajo un ambiente de aprendizaje cooperativo”, se dispondrá de la siguiente manera:

- Colocando tirro en el piso para definir las diferentes áreas de trabajo.

- Utilizando etiquetas y señales que designen las áreas delimitadas, ya con tirro.
- Moviendo los muebles para definir las áreas de trabajo y de recursos. Utilizar 5 mesas redondas con 3 sillas cada una.
- Utilizando full colores en las etiquetas para atraer la atención visual y definir los grupos y los espacios individuales, así como las diferentes áreas de almacenaje y centros de recursos.
- Exhibiendo el trabajo del grupo para designar los espacios de trabajo. Invitar a cada miembro de los grupos cooperativos construir un póster o un collage que designe su área de trabajo.

1.8- Planifica el material didáctico: Los tipos de tareas que los alumnos deben terminar determinan los materiales necesarios para la clase. Se debe decidir cómo debe ser arreglado y distribuido el material entre los miembros del grupo para maximizar su participación y logro. Normalmente, se distribuye el material para comunicar que la tarea será un esfuerzo común, no individual.

La docente, protagonista del presente estudio, fomentará la interdependencia en cada grupo por lo que le entregará a cada grupo una sola copia del material a usar (imágenes, cuentos, juegos), así tendrán que trabajar juntos de manera de alcanzar el éxito. Esto, según Johnson y Johnson en 1995 (citado en Johnson, Johnson y Holubec, 1999), es especialmente eficaz las primeras veces que el grupo se reúne. Luego que los alumnos se acostumbran a trabajar de manera cooperativa, los maestros pueden darle una copia de los materiales a cada alumno.

2.- Explicar la tarea y la estructura cooperativa: En cada clase, se debe explicar las tareas académicas a los alumnos, explicar, los criterios para el éxito, estructurar la interdependencia positiva y explicar la conducta que se espera durante la clase.

2.1- Explica la tarea académica: Informar a la clase sobre lo que deben hacer para culminar la tarea o la asignación y cómo hacerlo.

2.2- Explica los criterios para el éxito: Mientras se le explica a los alumnos la tarea académica que deben completar, es necesario que se les comunique el nivel de actuación que se espera de ellos. El Aprendizaje Cooperativo requiere un criterio para la evaluación, éste se puede hacer por medio de juicios categóricos, que se toman al adoptar un conjunto fijo de estándares y se juzgan los logros de cada alumno según esos estándares. Se podría establecer, para el caso de la presente investigación:

- *El grupo no está listo hasta que cada miembro haya demostrado su participación activa.*

- Si cada integrante del grupo relata con el mismo sentido la creación de su cuento, el grupo recibirá una premiación especial (diploma, dulces, calcomanías)

2.3- *Estructurar la interdependencia positiva*: se da cuando un objetivo mutuo o conjunto se establece de manera que los individuos perciban que pueden lograr sus objetivos, si y sólo si, los compañeros del grupo logran los suyos. Se pueden estructurar de la siguiente manera:

- Estructurar los objetivos de interdependencia positiva. Como ya se ha mencionado a lo largo de este programa, cada clase cooperativa comienza con interdependencia positiva de objetivos, no se debe olvidar que éste es el centro de todo el Aprendizaje Cooperativo. Para asegurarse que los alumnos piensen en términos de "Nosotros", y no de "yo", el docente puede activar esa idea diciendo: "Tienen tres oportunidades. Son responsables de la creación de un cuento. Son responsables de asegurarse que todos los miembros del grupo puedan narrar el mismo cuento. Y son responsables de asegurarse que cada miembro de la clase se aprenda el cuento creado"

- Complementar la interdependencia positiva de los objetivos con otros tipos de interdependencia positiva (como recompensas, roles, recursos, o identidad). La Interdependencia positiva de la recompensa, por ejemplo, puede ser estructurada al ofrecer recompensas al grupo, "si todos los miembros del grupo se escuchan unos a otros para acordar el relato recibirán más tiempo para trabajar libremente en la sala de computación o biblioteca, como lo prefieran". Normalmente, mientras la interdependencia se estructura de distintas maneras mejor serán los resultados.

La interdependencia positiva crea estímulo entre los pares y apoyo para el aprendizaje. Esta influencia positiva de los pares estimula a los alumnos de bajo rendimiento a involucrarse más académicamente.

El docente/investigador, debe estimular a los alumnos a dar mensajes interrelacionados como por ejemplo: "¡Haz tu trabajo (contamos contigo)! y, "¿Cómo te puedo ayudar para que mejores?".

2.4- *Estructurar la responsabilidad individual*: En los grupos cooperativos, cada uno tiene que hacer su parte del trabajo. Un propósito implícito en el Aprendizaje Cooperativo es convertir a cada miembro del grupo en un individuo que se puede valer por sí mismo. Esto se puede obtener al hacer que todos los miembros del grupo sean responsables del aprendizaje de la materia o tarea asignada y que ayuden a los otros miembros del grupo a aprenderla. Para esto, el docente debe:

- Evaluar la actuación de cada miembro.
- Entregar los resultados a los individuos y al grupo para comparar según criterios preestablecidos. Este feedback permite que los miembros reconozcan y celebren los esfuerzos para aprender y las contribuciones para el aprendizaje de los compañeros, se debe ofrecer remedio inmediato y cualquier ayuda necesaria o estímulo, así mismo, reasignar responsabilidades para evitar cualquier esfuerzo redundante por parte de los miembros.



La responsabilidad individual resulta que los miembros del grupo saben que no pueden holgazanear, ni hacer trampas. Para mantener o asegurar la responsabilidad individual se debe mantener pequeño el tamaño del grupo, realizando preguntas al azar, observando y registrando la frecuencia con la que cada miembro contribuye al trabajo del equipo, pidiéndole a los alumnos que enseñen lo que saben a otra persona, y pidiéndoles que utilicen lo que han aprendido acerca de diferentes problemas.

2.5- Estructurar la cooperación intergrupala: Se puede ampliar los resultados positivos del Aprendizaje Cooperativo hacia toda la clase estructurando una cooperación intergrupala. El maestro/investigador debe establecer objetivos para la clase así como individuales. Cuando un grupo termina el trabajo, debe estimular a los miembros a buscar otros grupos que no han terminado, para que los ayuden a entender cómo hacer para terminar la tarea exitosamente, o aquello que ya terminaron puede comparar las respuestas y estrategias.

Sin embargo, debido a la edad de la muestra que compone el presente estudio, y al corto tiempo diario (1 hora) que nos presta el plantel para aplicar el estudio, la cooperación intergrupala solo se incentivará al final de la clase, de manera que los grupos que culminaron más rápido la tarea, compartan su forma de trabajo; el docente les realizará preguntas divergentes de tipo cerrada para así orientar las respuesta al objetivo (trabajar más eficientemente en forma grupal y promover la cooperación intergrupala).



2.6- Especificar las conductas deseadas: Cuando se emplea el Aprendizaje Cooperativo, los alumnos deben aprender contenidos, pero también se le debes enseñar las destrezas interpersonales necesarias para trabajar eficazmente en equipo. Si los alumnos no aprenden las destrezas de trabajo en equipo, no podrán terminar las asignaciones. Mientras más se

utilicen este tipo de destrezas, mejor será la calidad y cantidad del aprendizaje de tus alumnos. El docente/investigador podrá definir las destrezas de trabajo en equipo necesarias operativamente, al especificar las conductas apropiadas y deseadas dentro de los grupos de aprendizaje.

3.- *Monitorear e Intervenir*: Una vez que los alumnos comiencen a trabajar en grupos cooperativos de aprendizaje, el rol como docente/investigador será monitorear la interacción de los alumnos e intervenir para ayudarlos a aprender e interactuar de manera más efectiva.



3.1- *A monitorear la conducta de los alumnos*: Se debe observar la interacción entre los miembros de los grupos, evaluar el progreso académico y el uso apropiado de las destrezas de pequeños grupos y sociales.

Las observaciones serán formales (con un cronograma de observaciones en el cual se anotan las frecuencias, lista de cotejos o escala de estimación) y anecdóticas (descripciones informales de las afirmaciones y acciones de los alumnos).

Basándose en las observaciones, se puede intervenir para mejorar el aprendizaje de los alumnos y/o las destrezas de grupos pequeños. No se debe olvidar que monitorear significa chequear constantemente. El monitoreo tiene cuatro etapas:

A. Preparar la observación de los grupos de aprendizaje, alistando preferiblemente una cámara, de manera de dejar constatado cada momento del trabajo cooperativo y poder verificar los registros realizados, de la manera más objetiva posible, así como obtener una visión más general de cómo fluye el entrenamiento.

B. Observar para poder evaluar la calidad de los esfuerzos en los grupos de aprendizaje.

C. Intervenir cuando sea necesario para mejorar la tarea o asignación y el trabajo en equipo de los grupos.

3.2- Brindar asistencia durante las asignaciones: Durante las actividades en grupos cooperativos se puede obtener una especie de “ventana” hacia las mentes de los estudiantes.

Trabajando cooperativamente los niños manifiestan procesos de pensamiento que están ocultos y le permiten, al docente, observar y comentar sobre los mismos. Escuchando cuidadosamente a los estudiantes, explicarles unos a otros lo que ellos están aprendiendo, puedes determinar lo que los alumnos entienden o no entienden. Consecuentemente, se puede intervenir para clarificar instrucciones, revisar procesos importantes y estrategias, para complementar la asignación, responder preguntas y enseñar habilidades necesarias.

3.3- Estimular el aprendizaje de las habilidades sociales: Los grupos de Aprendizaje Cooperativo le brindan al docente una “fotografía” de las habilidades sociales de los estudiantes. Mientras se monitorean los grupos de aprendizaje, se debe intervenir para sugerir procesos más efectivos para el trabajo en equipo y también para reforzar aquellos comportamientos particularmente efectivos.

Cuando el docente intervenga, debe pedir a todos los integrantes de grupo que hagan un alto en la tarea y escuchen lo que va a plantear; debe promover soluciones y pedir que el grupo (no el docente) determinen que solución van aplicar.

4.- Evaluar el proceso:

4.1- Brindar un cierre a las lecciones: Para concluir una lección, se debe hacer que los estudiantes hagan un recuento de los puntos principales del tema visto, recuerden ideas y realicen preguntas finales (aclaratorias). Al final de la lección los estudiantes deben ser capaces de resumir lo que ellos han aprendido y de entender dónde podrán aplicar este aprendizaje en futuras lecciones.

4.2- Estimar la calidad y cantidad del aprendizaje: La calidad y la cantidad del aprendizaje del estudiante debe ser regularmente estimada y ocasionalmente evaluada usando diferentes formatos.



Entre los formatos utilizados para saber si el grupo ha alcanzado sus metas, se encontró el siguiente: (Johnson y Johnson, 1999):

FICHA OBSERVACION Y MONITERO DEL GRUPO COOPERATIVO
Reflexión del grupo y metas logradas
Grupo: _____
Fecha: _____
Necesidades a Mejorar:

¿Cómo lo hizo el grupo?:
¿Completo la tarea? _____
¿Uso el tiempo acordado? _____
¿Práctica la habilidad social? _____
¿Qué se hizo especialmente bueno?:

¿Qué necesitan mejorar?:

Metas futuras:



Es necesario realizar evaluaciones para los grupos y evaluaciones individuales, estas últimas son esenciales para confirmar que cada estudiante haya logrado aprender el material. Para registrar el desempeño individual se usará el formato de autoevaluación personal como el que se muestra a continuación (Johnson y Johnson, 1999). :

Nombre _____
Nombre del grupo _____
Fecha _____
Tema _____
Contribuiste al trabajo del grupo? Si _____ No _____
Cómo? _____
Lograste tu meta de aprendizaje? Si _____ No _____
Mi meta de aprendizaje fue: _____
Mis logros fueron: _____
Hay algo que pueda hacer para mejorar mis resultados? _____
Las metas que quiero alcanzar en el futuro son: _____

El formato anterior fue creado para que los estudiantes realizaran sus autoevaluaciones; los alumnos deben ser motivados para autoevaluarse, para verificar si alcanzaron sus logros individuales, esto lo pueden hacer periódicamente. Sin embargo, para la presente investigación ello no será posible ya que la edad de la muestra no lo permite pues es una tarea que traspasa sus posibilidades.

La investigadora utilizará el formato anterior, para vaciar las observaciones y evaluaciones realizadas individualmente a cada miembro que componen los grupos cooperativos. Con estas evaluaciones, el docente/investigador obtiene fundamentos para mejorar las lecciones cooperativas e involucrar en conversaciones reflexivas a los estudiantes en cuanto: *a como le fue al grupo y a cada persona; como lograron alcanzar las metas*. De esta manera se busca la mejora a su desarrollo académico y a su comportamiento social y en consecuencia la de todo el grupo.

4.3- Evaluar los resultados del grupo: La evaluación de los resultados ocurre en dos niveles diferentes, a nivel de cada grupo y a nivel de la clase como un todo. En el primer caso, cada miembro de grupo discute que tan efectivamente ellos trabajaron juntos y que se puede mejorar; esto a partir de las preguntas divergentes realizadas por la docente (¿contribuiste al trabajo del grupo, qué hiciste, qué lograron juntos?). En el segundo caso, se le debe dar a la clase una retroalimentación y permitir que los estudiantes compartan aquellos incidentes que ocurrieron en sus grupos.

En caso del presente trabajo de grado, se aplicaran los dos estilos de evaluación pero se hará más hincapiés en el segundo caso, debido a la edad de los niños. Existen cuatro puntos para este proceso de evaluación:

1. Retroalimentación: el maestro debe asegurarse que cada estudiante, cada grupo y la clase, reciban (y aporten) retroalimentación sobre la efectividad en

el trabajo de las tareas y en el trabajo en equipo. La retroalimentación que le se le da a los estudiantes debe ser descriptiva y específica y no evaluativa y general.

2. Reflexión: el docente debe asegurarse que los estudiantes analicen y reflexionen sobre la retroalimentación que ellos han recibido, mediante preguntas. Por ejemplo: *¿Qué miembro del equipo explicó cómo solucionar un problema? ¿Quién clarificó la explicación de otro miembro del equipo?*

3. Mejorar las metas. Ayudar a los alumnos y a los grupos a fijar metas para mejorar la calidad de su trabajo.

4. Celebración. Fomentar que se celebre el trabajo dedicado y el éxito de los grupos.

Estrategias Cooperativas

Sesión 1: Semana introductoria



Durante la primera semana la docente establecerá un primer acercamiento con los estudiantes, donde se les presentara un cuento de manera que el niño lo observe con detenimiento para luego ordenarlo y narrar lo que las imágenes le sugieren.

El encuentro será individual, por lo que se recomienda disponer de un espacio donde se vean a solas (docente-alumno), para evitar distracciones en el niño como impedir que el resto de los estudiantes escuchen el relato.

El cuento seleccionado para la aplicación de esta propuesta está conformado por cinco láminas sin textos y no encuadernadas (sueltas), de modo que el alumno lo pueda manipular con facilidad para darle el orden

que considere adecuado, de forma tal que en el momento de narrarlas, el cuento presente coherencia y secuencia en las ideas (anexo A).

Antes de entregarle las láminas del cuento, la docente le explicará la tarea que deberá hacer, de manera directa y sencilla.

➤ Actividad dirigida al niño: Observa cada una de las imágenes para luego darle un orden a cada lámina. Al organizarla, relata tu cuento, expresando lo que ves en cada una de las imágenes entregadas.

El niño, al culminar la tarea, deberá avisar para entonces escuchar su relato y poder evaluarlo.

Esta prueba inicial permitirá realizar una evaluación diagnóstica, para así efectuar un sondeo de la presencia de las destrezas sociales seleccionadas, para hacer la distribución de los roles en cada grupo cooperativo. Se sugiere el uso de los criterios y escala asignada para cada dimensión de las Habilidades Narrativas orales seleccionadas, de modo de facilitar la posterior conformación de los grupos cooperativos, asegurando así la interdependencia y eficaz distribución de la estructura cooperativa (anexo B).

Además, se sugiere realizar esta prueba o evaluación inicial, ya que arrojará las medidas con las que posteriormente se podrá comparar los resultados obtenidos de la evaluación final, de modo de cotejar si hay un incremento favorable después de participar en las clases cooperativas. Ello se hará promediando los puntajes obtenidos en cada variable de la habilidad narrativa (coherencia de ideas, organización de secuencia e identificación de personaje), en los dos momentos (antes y después de la intervención).

Sesión 2: Juego para conocernos

Este día la docente realizara unas dinámicas para promover la interacción de todo el grupo de modo que se conozcan entre ellos y luego al cerrar la reunión se establecerá los grupos cooperativos mediante otra actividad grupal. El tiempo estimado es de 45 minutos.



Parte I: Conociéndonos

➤ “ El Pan de San Juan”: representa un juego tradicional, que nos sirve para aprender los nombres de todos los compañeros , de manera divertida y fomentando la participación de todos.

Desarrollo del juego: se invita sentarse a todos en círculo, y la docente inicia la canción con la ayuda del grupo: “ María (Nombre del niño que se encuentra a su lado) comió Pan en la casa de San Juan”; a lo que la persona nombrada contesta: “Quien yo”; Y todos le dicen “ Sí, tú”; contestando María “Yo no Fui”; y finalmente todos preguntan “Y entonces quien?”; María

contesta “xx” (el nombre de otra persona) se comió un Pan de la casa de San Juan. Y así el grupo comienza de nuevo la canción utilizando el nombre del elegido y sucesivamente hasta que se nombre a todos los participantes.

Parte II: Conformación de grupos cooperativos.



➤ “Buscando a mis amigos”: con este juego se busca que los participantes se agrupen según la semejanza de los sonidos onomatopéyicos que emiten; los cuales el docente intencionalmente los eligió de manera que quedaran juntos los alumnos que próximamente integraran cada grupo cooperativo.

Desarrollo del Juego: se invita a todos los niños a ubicarse en círculo, para proceder a mencionar al oído (secreto) el nombre de un animal. En el momento que la maestra suena el silbato los estudiantes empiezan a emitir el sonido característico del animalito asignado, con la intención de ir agrupándose con otros niños que coincidan con su sonido.

La intención de esta actividad es facilitar la distribución de los participantes de las clases cooperativas de una manera sencilla y entretenida.

La maestra previamente ha tenido que seleccionar la cantidad de animales exacta para conformar grupos de tres niños. Se recomienda hacer listado con los nombres de los participantes de cada grupo cooperativo, de modo de visualizar la asignación del mismo animalito a cada participante que compone los grupos.

Para efecto del proyecto de grado en el cual fue basado este programa, se establecerá grupos de tres integrantes, debido a que dicha cantidad, facilita el desarrollo de las clases cooperativas, aportando facilidad para detectar las dificultades que los alumnos se les presenten al trabajar juntos. Además la característica de los estudiantes conlleva a trabajar en pequeños grupos, ya que son 15 estudiantes y entre ellos se detecto tres niveles (alto presencia-mediana presencia-baja presencia) de las habilidades narrativas como de las destrezas sociales seleccionadas (revisar la estructura de la clase cooperativa).

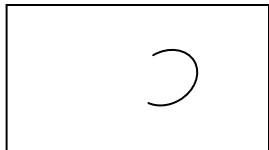


Sesión 3: Inicio del trabajo de grupo cooperativos.

Durante esta sesión los estudiantes se reunirán en grupos cooperativos, lo cuales fueron conformados durante el encuentro dos. Se les invitara a participar en dos actividades, que buscan facilitar la primera interacción entre los integrantes de cada grupo, de una manera divertida; El

tiempo estimado para desarrollar la actividad será de 60 minutos. A continuación se describen las dinámicas:

- El Paisaje: se les entregará una hoja blanca con un trazo realizado previamente por la maestra, y se le pedirá que entre todos deben dibujar un bello paisaje. El niño que empiece deberá dibujar a partir del trazo que aparece en la hoja, y luego el siguiente continuará la idea desarrollada por el niño anterior. Al finalizar el tiempo, entre los tres, explicarán al resto del grupo.



- Pancartas: elaborar un afiche que los identifique como grupo, utilizando variedad de materiales como marcadores (gruesos y delgados), tizas, colores, papel de seda, lustrillo. Seleccionar un nombre que sea del agrado de los tres participantes, para luego escribirlo en la pancarta y ubicar la misma en el espacio que le corresponde.



Al finalizar comentar con todos los grupos lo observado, las conductas que son necesarias para culminar las tareas con éxito, lo que se espera de su trabajo en grupo; las situaciones inadecuadas. La intención de este momento es comunicarles las destrezas sociales con las que se debe trabajar dentro de los grupos cooperativos. Debido a la edad de los estudiantes es importante recordar este aspecto en cada lección de las clases o actividades cooperativas, de modo de ir creando conciencia y claridad al respecto. Incluso sería beneficioso contar con un espacio de tiempo en la que a los niños se le realice juegos que promuevan la cooperación y colaboración.



Sesión 4: Actividades o Clases Cooperativas.

Este periodo comprende cuatro semanas, de las que se trabajara en grupos cooperativos tres veces por semana, con la intención de rotar los roles asignados a cada participante que compone el grupo cooperativo y asegurar la interdependencia positiva entre ellos.

Se establecerán tres roles, los cuales deben recordarse en cada sección. El *relator*, será el que narre a todos sus compañeros la producción final del cuento que debió construir con la ayuda de los otros compañeros. El *apuntador*, es el que sostendrá las imágenes mientras el relator las cuenta, por lo que debe estar al tanto del orden de las imágenes; además al inicio de la actividad a este sujeto será quien se le dará el material de trabajo (las imágenes) para que las reparta. Finalmente, el *registrador de ideas*, que será el sujeto que ayudará a llegar a acuerdos y evitar discusiones; además, durante el momento del trabajo grupal, estará pendiente de que todos los personajes estén incluidos en el relato.

Cada semana está organizada en lecciones didácticas, de manera tal que se les proporcione a los niños la orientación oportuna y progresiva para que desarrollen y adquieran herramientas para un mejor desenvolvimiento en el área del lenguaje como medio de comunicación, así como en consolidar actitudes importantes para la interacción con sus compañeros.

En cada lección, el aprendizaje se desarrollará por medio de las actividades instruccionales y éstas están orientadas para alcanzar unas metas, que se rigen por una planificación de objetivos. Hay que recordar, que en el caso del Aprendizaje Cooperativo, la planificación de objetivos van a recibir el nombre de estructura de meta.



Lección 1: Dinámica con Cuentos Clásicos

- Estructura de metas: se concibe esta lección para facilitar el primer trabajo de grupos cooperativo al que se enfrentarán los niños, a través del uso de recursos que los estudiantes conocen, de modo de activar sus conocimientos previos y propiciar una interacción más fluida y significativa para ellos. A continuación se muestran los aspectos a trabajar durante la lección:

Objetivos Instruccionales Académicos.

- Activar conocimientos previos.
- Reconocer verbalmente personas, animales, plantas u objetos, que representen un papel en el desarrollo del cuento.
- Identificar acciones y situaciones en narraciones de cuentos.
- Construir el relato del cuento cumpliendo con la estructura narrativa básica (indicar inicio-desarrollo-final).
- Comentar las ilustraciones a partir del reconocimiento de características físicas de las personas-animales-objetos.
- Establecer relaciones de semejanzas, diferencias y orden, entre los objetos y situaciones observadas.

Objetivo Instruccionales Sociales.

- Expresar verbalmente deseos, experiencias, necesidades, ideas e intereses.
- Esperar su turno y respetar el turno del compañero
- Brindar y pedir ayuda cuando lo necesite
- Responsabilizarse por sus propias acciones
- Expresar afecto y solidaridad con otros amigos en situaciones de desventajas.
- Establecer relaciones afectuosas con otros niños.
- Actividad instruccional dirigida a los niños: Observen cada imagen, organícenlas y narren. Asignen nombre al cuento.
- Tiempo estimado: 15 minutos para trabajar en el cuento. 30 minutos para escuchar todos los relatos (5 minutos aproximadamente la intervención de cada grupo).
- Cuentos seleccionados: se le entregará a cada grupo un cuento infantil clásico al azar, el cual se asume que es del conocimiento de los niños, tales como: *Caperucita Roja*, *Pinocho*, *Patito Feo*, *Los Tres Cerditos* y *Blanca Nieve y los siete enanitos*.



Lección 2: Dinámica con Cuentos Comerciales

- Estructura de metas: se planifica esta lección con cuentos relacionados con temas del compartir, respetar, colaboración y la amistad, con la intención de incentivar en el trabajo cooperativo la presencia de estos valores. De este modo se les ofrece a los alumnos la posibilidad de formar una representación mental y ejemplificación de estas tres destrezas sociales.

Objetivo Instruccionales Académicos:

- Activar conocimientos previos.
- Reconocer verbalmente personas, animales, plantas u objetos, que representen un papel en el desarrollo del cuento.
- Identificar acciones y situaciones en narraciones de cuentos.
- Construir el relato del cuento cumpliendo con la estructura narrativa básica (indicar inicio-desarrollo-final).
- Comentar las ilustraciones a partir del reconocimiento de características físicas de las personas-animales-objetos.
- Realizar inferencias mediante la observación detallada de las láminas.
- Describir los objetos-personas, a partir de sus propiedades y características: mencionar los colores, formas, y las relaciones espaciales entre los objetos, personas, lugares, considerando la ubicación y posición de

los mismos (arriba-abajo, adelante-atrás, dentro-fuera, cerca-lejos, lleno-vacío).

Objetivo Instruccionales Sociales.

- Expresar verbalmente deseos, experiencias, necesidades, ideas e intereses.
- Esperar su turno y respetar el turno del compañero.
- Brindar y pedir ayuda cuando lo necesite.
- Aceptar cuando gana o pierde.
- Responsabilizarse por sus propias acciones.
- Utilizar progresivamente normas para la interacción social mediante frases de cortesía: como: por favor, gracias, permiso, disculpa, lo siento.
- Expresar afecto y solidaridad con otros amigos en situaciones de desventajas.
- Practicar acuerdos entre las partes afectadas, para solucionar conflictos en sus relaciones interpersonales.
- Demostrar progresivamente con sus acciones valores como el respeto, el compartir, colaboración, la tolerancia y solidaridad.
 - Actividad instruccional dirigida a los niños: Observen cada página para identificar a los personajes, su ubicación y lugar de la trama; Asígnenle nombres a los personajes del cuento; Organicen las ideas y narren.
 - Tiempo estimado: 15 minutos para trabajar en el cuento. 30 minutos para escuchar todos los relatos (5 min aproximadamente la intervención de cada grupo).
 - Cuentos seleccionados: se le entregara a cada grupo un cuento empastado, en el que se le fomenta a los niños valores como el respeto, la colaboración, amistad y el compartir. Estos cuentos pueden ser: *Somos grandes y pequeños, Marta va a la Escuela, La tortuga y la liebre, Don Cachicamo y Don Morrocoy, Franklin y su hermana.*

Lección 3: Dinámica de Juegos en Secuencias



- Estructura de metas: se planifica esta lección con un juego de mesa comercial, creado con la intención de trabajar la asociación de imágenes para conformar una acción donde se evidencia la secuencia de los hechos. De este modo se les ofrece a los estudiantes la posibilidad de evidenciar la importancia de dar continuidad a las ideas, acciones o eventos, de una manera concreta.

Objetivo Instruccionales Académicos:

- Identificar acciones y situaciones.
- Construir el relato del cuento cumpliendo con la estructura narrativa básica (indicar inicio-desarrollo-final).
- Hacer preguntas sobre situaciones de su interés, usando adecuadamente la expresión oral y vocabulario básico, acorde a la edad.
- Realizar inferencias mediante la observación detallada de las fichas.
- Establecer relaciones de semejanzas, diferencias y orden, entre las situaciones observadas en las ilustraciones de cada ficha entregada.

Objetivo Instruccionales Sociales:

- Expresar verbalmente deseos, experiencias, necesidades, ideas e intereses.
- Esperar su turno y respetar el turno del compañero
- Cumplir la normas del buen hablante y del buen oyente
- Brindar y pedir ayuda cuando lo necesite
- Aceptar cuando gana o pierde
- Responsabilizarse por sus propias acciones
- Utilizar progresivamente normas para la interacción social mediante frases de cortesía: como: por favor, gracias, permiso, disculpa, lo siento.
- Practicar acuerdos entre las partes afectadas, para solucionar conflictos en sus relaciones interpersonales.
- Demostrar progresivamente con sus acciones valores como el respeto, el compartir, la tolerancia y solidaridad.
- Establecer relaciones afectuosas con otros niños.
- Actividad instruccional dirigida a los niños: Observen cada ficha para identificar las tarjetas que se refieran a su cuento; aparten las fichas que no guardan relación. Observen nuevamente las fichas elegidas y ubiquen el personaje principal, secundario, su ubicación y trama. Asígnenle nombres a los personajes del cuento, organicen las ideas y narren.
- Tiempo estimado: 10 minutos para trabajar en las secuencias; 30 minutos para escuchar todos los relatos (5 min aproximadamente para la intervención de cada grupo).
- Recurso didáctico: Imágenes variadas de las secuencias del juego seleccionado.

El recurso debe ser idóneo para la edad del grupo, por lo que debería contener un estimado de 20 a 25 fichas para asociar o armar, de modo que el docente cuente con 5 juegos de series, que contienen de 4 a 5 fichas para armar.

Para la aplicación de este programa se utiliza Tell-A-Story (anexo C). Este material busca que se cree una historia a partir de las imágenes. Algunas de las tramas seleccionadas son: el león en el circo, el indio y el conejo, entre otras. El material entregado a los grupos, contiene la ficha donde aparece el protagonista de la historia, representando una guía para la creación del cuento. A los alumnos se le entrega 10 fichas con imágenes; de las cuales 5 no guardan relación con la ficha Guía. Identificadas las fichas correctas, las ordenan para darle sentido al cuento y proceder a narrarlas.



Lección 4: Dinámica Sucesos de la vida diaria

- Estructura de metas: se planifica esta última lección cooperativa con la intención de dar continuidad a la anterior actividad pero con una visión más realista, ya que se les presentará a los niños situaciones que a cualquiera de ellos se les pueden presentar. Estos acontecimientos están relacionados a los valores sociales como: el compartir, el respeto, la solidaridad y la tolerancia; y busca crearles a los participantes, un lazo de identificación con el personaje de las ilustraciones.

Objetivo Instruccionales Académicos:

- Activar sus conocimientos previos.
- Identificar acciones, situaciones y personajes plasmados en las ilustraciones.
- Construir el relato del cuento cumpliendo con la estructura narrativa básica (indicar inicio-desarrollo-final).
- Generar preguntas sobre situaciones de su interés, usando adecuadamente la expresión oral y vocabulario, acorde a la edad.
- Anticipar la lectura a través de las imágenes.
- Realizar inferencias mediante la observación detallada de las láminas.
- Describir los objetos-personas, a partir de sus propiedades y características: mencionar los colores, formas, y las relaciones espaciales entre los objetos, personas, lugares, considerando la ubicación y posición de los mismos (arriba-abajo, adelante-atrás, dentro-fuera, cerca-lejos, lleno-vacío).

Objetivo Instruccionales Sociales:

- Expresar verbalmente deseos, experiencias, necesidades, ideas e intereses.
- Cumplir la normas del buen hablante y del buen oyente
- Brindar y pedir ayuda cuando lo necesite
- Responsabilizarse por sus propias acciones

- Establecer y cumplir normas de interacción social
- Cooperar en la realización de algunas actividades sencillas.
- Expresar afecto y solidaridad con otros amigos en situaciones de desventajas.
- Practicar acuerdos entre las partes afectadas, para solucionar conflictos en sus relaciones interpersonales.
- Expresar emotividad al realizar diversas actividades
 - Actividad instruccional dirigida a los niños: Observar cada imagen; organizarlas para darle un orden secuencial; colorearlas (acordar los colores que se van a utilizar para que los personajes y otros detalles de cada imagen mantenga una concordancia entre todas las copias entregadas); narrarlas. Concertar el nombre del cuento.
 - Tiempo estimado: 20 minutos para trabajar en el cuento; 30 para escuchar todos los relatos (5 minutos aproximadamente por grupo).
 - Recurso didáctico: fotocopias de diversos planteamientos. Cada situación está conformada por 4 imágenes que guardan relación entre sí; y cada imagen aparece en una hoja apartada del resto (Anexo D).

Sesión 5: Encuentro Final

Parte I.



➤ Para este momento el docente, realizara una dinámica colectiva que busca dar cierre al proceso de trabajo en grupo o clases cooperativas. Con esta actividad se pretende evidenciar ciertas destrezas sociales adquiridas durante la aplicación de estrategias cooperativas, tales como: el respeto, la comprensión, las normas de cortesía, el derecho-respeto por el turno para hablar.

Desarrollo del juego: se desarrollará en el aula de clases ubicando a todo el grupo en ronda, de modo que se vayan enumerando en forma continua con el número “1 o 2” según le corresponda en el conteo; al llegar al último integrante, el docente pedirá conformar dos grupos, uno con los alumnos a quienes les tocó el número 1 y otros con los que mencionaron el número 2. Conformados los grupos, la maestra le enseñara a cada equipo una lámina con personajes animados ejecutando alguna acción, de modo que el primero de cada grupo le da continuidad a esta; la lámina se irá pasando al compañero de su equipo (que se encuentre al lado) para que este siga narrando el cuento iniciado.

Es importante, que la lámina con la que trabajará cada equipo sea distinta, de manera que no haya confusión o repetición de ideas durante la narración

de cada grupo. Se recomienda iniciar con un equipo mientras el otro realiza actividades de libre expresión plásticas, o lectura libre de cuentos (solicitar o visitar la biblioteca del colegio).

Parte II.

Durante la última semana la docente establecerá nuevamente un segundo encuentro individual, en el cual le presentará al niño otra vez el cuento seleccionado para dicha actividad inicial, de manera que este lo observe con detenimiento para luego ordenarlo y narrar lo que las imágenes le sugieren. Antes de entregarle las láminas del cuento, la docente le recordará la tarea que deberá hacer.

Actividad dirigida al niño: Observa cada una de las imágenes para luego darle un orden continuo. Al organizarlas relata tu cuento, expresando lo que ves en cada una de las láminas.

Al culminar la tarea, cada sujeto deberá avisarle a la maestra para entonces escuchar su relato. Es importante que el docente compare el desenvolvimiento del niño antes y después de la intervención, de manera que pueda hacerle una retroalimentación al respecto.

La comparación es conveniente hacerla entre la sección 1 y esta última sección mediante registros descriptivos o una escala de estimación. Se sugiere evaluarlo según los criterios y escala asignada para cada dimensión de las Habilidades Narrativas orales seleccionadas. Además se recomienda vaciar resultados en el instrumento de evaluación (Anexo B, C, D); con el uso de estos instrumentos, el docente procede a comparar los resultados iniciales de cada sujeto con el último para así verificar si se dieron diferencias significativas en las habilidades narrativas orales del sujeto, en sus tres dimensiones, después de haber participado en el periodo de intervención de aplicación de Estrategias Cooperativas.

El tiempo de este último encuentro será de una semana, la cual podrá ser distribuida, según las horas disponibles que se tenga para trabajar con los estudiantes de manera individual; se estima aproximadamente quince a veinte minutos por alumno.



Referencias

- Cooper, J. (2008). *Estrategias de enseñanza: Guía para mejorar la instrucción*. México: Editorial Limusa.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and Research*. Edina, MN: Interaction Book Co.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1998). *Social psychological applications to social issues. Cooperative learning and social interdependence theory*. The cooperative center at the university of Minnesota. Recuperada el 20 de Julio del 2008, de <http://www.clcrc.com/pages/SIT.html>
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, R.J (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Martínez, M. (1997). El desarrollo de la habilidad narrativa: *Estudio empírico sobre la narración en niños en edad escolar*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla, España.
- Ministerio de Educación y Deportes. (2005). *Currículo de educación inicial*. Caracas, Venezuela: Grupo didáctico 2001.
- Owens, R. (2003). *Desarrollo del Lenguaje*. Quinta edición. España: Prentice Hall.
- Shiro, M. (2007). *La construcción del punto de vista en los relatos orales de niños en edad escolar: un análisis discursivo de la modalidad*. Caracas: Discori-UCV.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Anexo H

Protocolo de Acción del investigador

Nombre del proyecto: EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES NARRATIVAS EN NIÑOS DE 5 A 6 AÑOS.

Edad de la muestra: 5 -6 años

Objetivo general del estudio:

Evaluar la efectividad de un programa de aprendizaje cooperativo en las habilidades narrativas orales en las dimensiones de coherencia de ideas, organización de secuencias e identificación de los personajes, en niños de 5 a 6 años de edad pertenecientes a un centro de educación inicial.

Protocolo de Acción del Investigador

A continuación se presenta una guía estructurada con los pasos que el investigador del presente proyecto de grado aplicará para llevar a cabo la dinámica del trabajo en grupos cooperativos, de modo de cumplir con los principios de la metodología del Aprendizaje Cooperativo “Aprendiendo Juntos”, de los hermanos Johnson, y hacer posible el proceso de mediación en el aula.

Rol del Docente

El Aprendizaje Cooperativo se concibe como un proceso dinámico, guiado por un docente mediador y facilitador activo. Por esta razón, el maestro juega un papel fundamental para el desarrollo exitoso de los grupos de Aprendizaje Cooperativo.

En este caso, como el investigador va ser el docente que trabajará con el grupo durante la aplicación de este proyecto, se debe establecer con exactitud las acciones, normas y pasos a ejecutar de manera de mantener en todo momento la objetividad.

El docente encargado de los grupos cooperativos debe estar consciente de su papel de mediador y planificador dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, debe propiciar en el niño experiencias de aprendizaje que generen conflicto cognitivo, estimularlos a explorar su ambiente, proporcionarle ideas, retarlo y orientarlo en la solución de problemas y de esta forma estimular al niño en la construcción de su propio aprendizaje.

Ahora bien, consciente de este reto, el maestro debe cumplir con cuatro pasos fundamentales para la conducción de una clase cooperativa; estos pasos fueron propuestos por Johnson, Johnson & Holubec, (1998), en su libro “Cooperation in the Classroom”. Los pasos son:

- 1.-Tomar decisiones antes de impartir la materia.
- 2.- Explicar la tarea y la estructura cooperativa.
- 3.- Monitorear e intervenir.
- 4.- Evaluar el proceso.

Cada paso se detalla en el programa de intervención de estrategia de aprendizaje cooperativa “Aprendiendo Juntos”.

Trabajo Individual en el Aula. Rol Docente

Para la aplicación del presente proyecto de grado se planteo realizar (de manera individual), una prueba diagnóstica inicial y otra al final de la intervención de estrategias de aprendizaje cooperativas. Para ello, el docente/investigador deberá actuar, en estos dos momentos, bajo las siguientes normas:

Al inicio:

- Proporcionar los objetivos temáticos en forma verbal de cada actividad.
- Señalar en qué consiste la actividad y hacer énfasis en el producto (*la construcción de un cuento a partir de las imágenes, en forma individual el cual deberán compartir posteriormente*).
- Asignar el tiempo que tienen para la elaboración de su tarea
- Distribuir el material que será utilizado por cada individuo (imágenes)

Durante la actividad individual:

- Observar las habilidades sociales de cada estudiante.
- Observar el desempeño individual del educando durante la tarea.
- Proporcionar ayuda respondiendo a las preguntas del estudiante, a partir de lo que observa. Buscar que el niño llegue a su propia respuesta, a través de pistas.
- Medir el tiempo que se les lleva cumplir con los recaudos de la tarea; de modo de señalar en los registros si fue de larga duración, media o corta. Esto ayudara posteriormente a definir la conformación de cada integrante del grupo cooperativo.

Después de la actividad:

- Evaluar la participación de cada estudiante, según las 3 dimensiones seleccionadas para la evaluación de habilidades narrativas (coherencia de ideas, organización de secuencias e identificación de personajes); registrar las observaciones en el instrumento diseñado por la investigadora.

- Hacer preguntas sencillas y acorde a la edad del niño, sobre el contenido del cuento.

- Asegurarse que los estudiantes analicen y reflexionen sobre la retroalimentación que ellos han recibido, mediante preguntas. Por ejemplo: *¿Qué miembro del equipo explicó cómo solucionar un problema? ¿Quién clarificó la explicación de otro miembro del equipo?''*.

- Hacer preguntas relacionadas a sus sentimientos, al aspecto socio-emocional: *¿cómo te sentiste, se te hizo fácil construir el cuento, necesitaste apoyo?*

- Comunicar lo observado para que cada estudiante compare sus resultados, incentivándolo a señalar lo que hay que superar para la próxima ocasión.

- Generar preguntas para registrar la evaluación personal de los alumnos, basado en el formato Johnson y Johnson (1993):

- ¿Contribuiste al trabajo del grupo?
- ¿Lograste tu meta de aprendizaje? ¿Cómo crees que lo hiciste?
- ¿Sabes cual fue tu meta de aprendizaje?
- ¿Sabes cuales fueron tus logros?
- ¿Qué puedes hacer para mejorar tus resultados?
- ¿Qué metas te gustaría alcanzar en la próxima lección?

Con estas evaluaciones, el docente/investigador obtiene fundamentos para mejorar las próximas lecciones cooperativas, mejorando su desarrollo académico, su comportamiento social y como consecuencia la de todo el grupo.

Referencias

- Johnson, D. y Johnson, R. (1998). *Social psychological applications to social issues. Cooperative learning and social interdependence theory*. The cooperative center at the university of minnesota. Recuperada el 20 de Julio del 2008, de <http://www.clcrc.com/pages/SIT.html>
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, R. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós.