

UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTO TORIBIO DE MOGROVEJO
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE EDUCACIÓN



HABILIDADES DE MEDIACIÓN ESCOLAR Y
APRENDIZAJE COOPERATIVO DE ESTUDIANTES DE
EDUCACIÓN PRIMARIA

TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CYNTHIA ABIGAIL ZAVALA MARCELO

Chiclayo, 13 de noviembre de 2018

**HABILIDADES DE MEDIACIÓN ESCOLAR Y APRENDIZAJE
COOPERATIVO DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN
PRIMARIA**

PRESENTADA POR:
ZAVALA MARCELO, CYNTHIA ABIGAIL

A la Facultad de Humanidades de la
Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo
para optar el título de:

LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

APROBADA POR:

Dr. Bobadilla Ocaña, Santiago Octavio
PRESIDENTE

Mgtr. Zorrilla Cieza, Gladys Dalila
SECRETARIO

Dr. Llatas Altamirano, Lino Jorge
ASESOR

Dedico esta tesis a Jesús, pilar fundamental de mi fe y esperanza. A mi querida mamá, July Marcelo, el gran apoyo de mi vida, e impulsora de mi formación académica y profesional. A mis apreciados abuelos, por su amor incondicional.

AGRADECIMIENTOS

A mi asesor, Dr. Lino Llatas Altamirano, por confiar en mí y darme la oportunidad de recurrir a su capacidad como investigador científico, por la exigencia y apoyo incondicional al guiarme en el desarrollo de la investigación.

Al director y subdirector de la Institución Educativa, y de manera especial a la profesora del aula, por brindarme la confianza y oportunidad de compartir nuevas experiencias con los estudiantes y enriquecer mi labor profesional.

RESUMEN

En el contexto internacional, nacional y local, la problemática latente en aulas de educación primaria está relacionada con la falta de habilidades para la resolución de conflictos, evidenciándose en actitudes negativas de compañerismo al conformar equipos de trabajo. El 46 % de estudiantes reaccionan bruscamente cuando les incomodan algunas actitudes de sus compañeros, y el 54 % prefieren olvidar los problemas y actuar como si nada hubiese pasado. Frente a ello, se planteó lo siguiente: ¿Qué habilidades de mediación escolar influyen en el aprendizaje cooperativo de estudiantes de sexto grado de educación primaria? Para tal efecto, se determinó la influencia del programa de habilidades de mediación escolar en el aprendizaje cooperativo de estudiantes de sexto grado de educación primaria. El proceso metodológico, por su modalidad, responde al tipo de investigación cuantitativa, con diseño cuasi-experimental, con grupo experimental y control. Se trabajó con una muestra de 63 estudiantes a quienes se les aplicó el test. Los resultados demostraron que el 45 % de estudiantes se ubicaron en nivel autónomo y el 55 % en nivel estratégico, logrando potenciar y poner en práctica habilidades de mediación escolar en aula y así crear ambientes favorables para el aprendizaje cooperativo. En conclusión, el programa de habilidades de mediación escolar “Aprendemos juntos a ser cooperativos” influyó en el aprendizaje cooperativo de manera significativa, logrando que los estudiantes aprendan a asumir actitudes de compañerismo y diversas estrategias para resolver conflictos de manera pacífica dentro de los equipos de trabajo.

PALABRAS CLAVE: Mediación escolar, aprendizaje cooperativo, habilidades

ABSTRACT

In the international, national and local context, the problematic latent in primary education classrooms is related to the lack of skills for the resolution of conflicts, evidencing negative attitudes of camaraderie when forming work teams. 46% of students react abruptly when they are bothered by some attitudes of their peers, and 54% prefer to forget the problems and act as if nothing had happened. Faced with this, the following was stated: What school mediation skills influence the cooperative learning of sixth grade students in Primary Education? For this purpose, the influence of the school mediation skills program on cooperative learning of sixth grade students of Primary Education was determined. The methodological process, by its modality, responds to the type of quantitative research, with quasi-experimental design, with experimental group and control. We worked with a sample of 63 students to whom the test was applied. The results showed that 45% of students were located at the autonomous level and 55% at the strategic level, managing to enhance and implement classroom mediation skills in order to create favorable environments for cooperative learning. In conclusion, the school mediation skills program "We learn together to be cooperative" influenced cooperative learning in a meaningful way, allowing students to learn to adopt fellowship attitudes and diverse strategies to resolve conflicts peacefully within the teams, job.

KEYWORDS: School mediation, cooperative Learning, abilities

ÍNDICE

1. PLAN DE INVESTIGACIÓN.....	8
1.1. Planteamiento del problema.....	8
1.2. Formulación del problema	18
1.3. Objetivos	18
1.4. Hipótesis.....	19
1.5. Justificación	19
1.6. Limitaciones.....	21
2. MARCO REFERENCIAL	22
2.1. Marco filosófico-antropológico	22
2.2. Marco teórico.....	24
2.2.1. Antecedentes	24
2.2.2. Bases teórico-científicas	29
2.3. Marco conceptual.....	35
3. MARCO METODOLÓGICO.....	54
4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....	75
5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	123
6. PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN	134
CONCLUSIONES.....	190
RECOMENDACIONES.....	192
REFERENCIAS.....	193
ANEXOS.....	200

1. PLAN DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

Hablar de convivencia es referirse a la vida en compañía de otros. El hecho de ser diferentes es una característica esencial del ser humano. Por lo tanto, todos y cada uno de los estudiantes, tienen su propia historia, una serie de problemáticas concretas, con motivaciones, intereses, capacidades y estilos de aprendizaje diferentes.

La mayoría están expuestos a ser parte de un conflicto, propio del desarrollo evolutivo del sujeto en proceso de aprendizaje, vinculándose con las relaciones humanas de orden familiar, laboral y escolar. Por ello, Bustamante y Compañy (2007) aseguran que “una de las mejores inversiones que puede hacer la escuela es enseñar a los alumnos a resolver pacíficamente los conflictos” (p. 127); y las instituciones educativas deben considerar estos últimos, no como problema, sino como una estrategia que paulatinamente fortalece la formación integral del estudiante, y así desarrollar un conjunto de capacidades para que enfrenten las dificultades del camino, tránsito que el ser humano asumirá en diferentes contextos.

Torrego (2001) afirma que:

Los conflictos se presentan de diferentes maneras, por motivos diversos y con intensidades variadas; forman parte de la vida de la gente y, de acuerdo a la forma como se asumen, pueden generar nuevos caminos de entendimiento y de desarrollo social y personal o, por el contrario, vías de destrucción y desconocimiento de los derechos y necesidades que como seres humanos todos tenemos. (p. 37)

Los procesos de interaprendizaje que se gestan en el aula, mediante la práctica del diálogo, donde se acepta, valora la diferencia y donde se construyen aprendizajes

asumiendo al conflicto como estrategia formativa, permiten que los estudiantes entablen consensos, acuerdos y aprendan a tomar buenas decisiones. Al respecto, el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2005), a través del equipo de Unidad de Medición de la Calidad Educativa, asegura que “se requiere que ellos tengan experiencias reales y cotidianas de convivencia y participación, es decir, que crezcan y se desarrollen en democracia.” (p. 14). Solo así, pueden demostrar capacidades para resolver conflictos, visto como parte fundamental en el desarrollo integral de las personas.

En la actualidad, los conflictos escolares se han convertido en una de las principales preocupaciones de todo el mundo. Respecto al tema, Tuvilla (2004) menciona que:

Un centro caracterizado por el uso y abuso de la norma y la sanción para la regulación de la convivencia escolar favorecerá un clima de inseguridad y de injusticia, impidiendo así las prácticas educativas basadas en el aprendizaje cooperativo, debilitando el clima relacional entre el profesorado y el alumnado y deteriorando el clima de pertenencia o adhesión a la institución. (p. 275)

En España, Rodríguez (2007) realizó un estudio donde menciona que “en las escuelas cuando un conflicto hace demasiado ruido lo que se intenta es acallarlo, silenciarlo bajo la creencia de que es más provechosa su desaparición ya que de esta forma se recupera la sensación de tranquilidad”. (p. 1) Caso contrario; si no se motiva a los estudiantes para encarar sus problemas, estarán siendo limitados en la adquisición de habilidades para afrontar inconvenientes, porque el involucramiento, genera oportunidades de aprendizaje orientadas a trabajar para el bien común.

También, la convivencia diaria puede desencadenar muchas situaciones de incomodidad, sin embargo, si se saben manejar, canalizar oportunamente y en forma adecuada, pueden llegar a solucionarlo con el diálogo. No obstante, Félix, Soriano, Godoy y Martínez (2007) mencionan que en la Comunidad Valenciana “existen estudios que señalan que los principales problemas de convivencia se centran en edades comprendidas entre los 12-14 años. Respecto a la localización, es en el aula, patio y alrededores del centro donde se producen las agresiones con mayor frecuencia” (p. 97). Los problemas de convivencia suelen protagonizarlo estudiantes que carecen de

habilidades sociales. De esta manera, resulta difícil que convivan en el aula, desencadenando agresiones físicas y verbales entre ellos.

En la mayoría de los países europeos, frente al aumento progresivo de conflictos en las aulas, se implementaron planes de convivencia, donde los miembros de la comunidad educativa reconocieron que los procesos comunicativos entre los estudiantes mejoran. Evidencias que fueron concretizadas cuando éstos desarrollaron habilidades sociales y así se promovió el aprendizaje cooperativo, ambos elementos necesarios para la convivencia escolar e intervención asertiva en resolución de conflictos.

El estudio realizado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2011), en Argentina, detectó que en el nivel secundario que el 70,8 % de los alumnos afirma tener conocimiento de la ocurrencia de peleas con golpes entre alumnos en la escuela; un 18,2 % estuvo preocupado de verse envuelto en peleas; y un 15,3 % afirma que estuvo involucrado en peleas en 2009 –en mayor medida en escuelas públicas–. (p. 204)

El Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo de Chile (2005), desarrolló el primer estudio nacional de convivencia escolar en estudiantes del nivel primario y secundario, junto con el Ministerio de Educación y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), detectándose en que “la mayoría de los alumnos considera que no ha recibido maltrato y/o agresión de sus compañeros. Sin embargo el 28 % de los alumnos considera que ha recibido insultos y maledicencia a menudo y el 9 % señala ser golpeado frecuentemente”. (p. 4)

A la luz de los resultados, se resaltó que la agresión verbal tiene mayor incidencia en los niños en edad escolar con respecto a la agresión física, sin embargo, los docentes, y quienes tienen la responsabilidad de conducir los procesos de gestión de la escuela, no pueden eximir tal problemática. La escuela debe ser un espacio que promueve la cultura de paz, la tolerancia, el diálogo y la prédica de los buenos modales y costumbres.

En Costa Rica, se reconoció que las situaciones conflictivas en el nivel secundario, sobre las cuales muchos docentes y directores sienten impotencia, no por falta de capacidad, sino por la carencia de herramientas para la prevención de los mismos, y falta de atención eficiente para este tipo de situaciones, no podrán ser atendidas si todos se siguen limitando a impartir conocimientos. De esta manera, la adquisición de habilidades sociales y comunicativas se deja de lado. Frente a ello, se propuso un manual de mediación que sirva como un instrumento y herramienta de gestión de situaciones conflictivas en aula. (Chacón, 2014, pp. 1-3)

Definitivamente, existen muchas maneras para resolver conflictos, solo se requiere conocer y utilizar estrategias en el momento adecuado y oportuno, procurando que los estudiantes sean los involucrados en la solución, caso contrario, puede obstaculizar e inhibir el desarrollo de su autonomía. Una de ellas es la mediación, y Kleimann (2004) lo define como “...una técnica de resolución de conflictos interpersonales, por la cual las partes asistidas por un tercero neutral, buscan una solución de sus diferencias, a través de un acuerdo que convenga a ambos.” (p. 98)

La mediación debe constituirse en una estrategia para el aprendizaje, y moldear la actuación del estudiante para el autocontrol, la convivencia, el trabajo en equipo y por ende, su desarrollo integral, misión y naturaleza de la escuela. Ante ello, Bustamante y Compañy (2007) argumentan que:

Los conflictos no tienen por qué ser negativos, todo lo contrario, son necesarios e importantes ya que en cuanto hay más de una persona hay más de un pensamiento y por tanto los niños lo que tienen que aprender es a resolver conflictos y no a evitarlos. (p. 127)

A pesar de que existen los mecanismos para resolver conflictos, muchas instituciones educativas del Perú carecen de programas o planes para mejorar la convivencia escolar, donde se incluya la técnica de la mediación como un canal para solucionar problemas de manera pacífica, y así evitar malos entendidos en las aulas, pues la falta de habilidades sociales y comunicativas entre estudiantes generalmente se desencadena en discordia. Por consiguiente, genera incomodidad en el aprendizaje cooperativo, evidenciándose egoísmo y retraimiento.

A nivel nacional, el Ministerio de Educación (MINEDU, 2013) implementó en las rutas del aprendizaje las competencias que deben desarrollar los niños del V ciclo de la Educación Básica Regular. Dentro de las cuales, hace énfasis a la convivencia y literalmente lo describe, así: Convive de manera democrática en cualquier contexto o circunstancia, y con todas las personas sin distinción.

Esta competencia contiene cinco capacidades que los estudiantes pueden alcanzar: 1) se reconoce a sí mismo y a todas las personas como sujeto de derecho, y se relaciona con cada uno desde la misma premisa, 2) utiliza, reflexivamente, conocimientos, principios y valores democráticos como base de la construcción de normas y acuerdos de convivencia, 3) se relaciona interculturalmente con personas de diverso origen desde una conciencia identitaria abierta y dispuesta al enriquecimiento, 4) maneja conflictos de manera constructiva a través de pautas, mecanismos y canales apropiados para ello y 5) cuida de los espacios públicos y del ambiente desde perspectivas de vida ciudadana y de desarrollo sostenible. (MINEDU, 2013)

Este conjunto de competencias contribuyen para el desenvolvimiento del estudiante en el aula y en la sociedad, haciendo énfasis en “manejar conflictos de manera constructiva a través de pautas, mecanismos y canales apropiados para ello”, tal como lo señala el MINEDU (2013, p. 14). Esto significa que la resolución de conflictos en el ámbito de la escuela es una competencia transversal, fomentada en los estudiantes de cualquier nivel de educación básica.

Por ello, es necesario desarrollarla para la actuación en cualquier espacio de convivencia del sujeto; además, debe incorporarse como estrategia en los procesos de aprendizaje. Esto debido que los escenarios por los cuales deben transitar los estudiantes pueden ser la relación entre: alumnos, alumno-profesor, alumno - padre de familia, alumno - objeto de estudio (por ejemplo: puede suscitarse un conflicto, cuando el estudiante debe resolver una situación problemática a partir de una tarea, requiriendo interactuar con su par, siendo esta una persona más capaz que él).

Así, los conflictos presentan una naturaleza de crecimiento personal para el estudiante. Y para el docente, le generan estrategias de modelización del carácter y del

otorgamiento de herramientas para empoderarse y ejercer plenamente la ciudadanía y el juicio moral en cada uno de los niños. No como ocurre, actualmente, en el contexto escuela, pues los conflictos vienen orientándose como etiquetas hacia ciertos estudiantes, muchas veces, propiciando reveses en el desarrollo personal de los mismos. Cabe aclarar, que resolver conflictos constituye uno de los saberes complejos para actuar en un contexto en particular, porque moviliza los conocimientos del estudiante en función de las situaciones que se le puedan presentar en el aula y en la sociedad.

Ante ello, el Congreso Mundial sobre Violencia Escolar en el Perú, a través de la plataforma *SíseVe*, entre los años 2013 y 2016, reportó el 61 % de casos de violencia escolar en el país, considerando la de tipo verbal, física y psicológica, como las más predominantes en el nivel primario y secundario. Además, Choque y Chirinos (2006) testifican que:

El descuido de la educación en el campo socio afectivo de los escolares es bastante alarmante y esto se demuestra en un estudio nacional [realizando] por la Oficina de Tutoría y Prevención Integral del Ministerio de Educación donde se presentó que en el Perú el 31,3 % de escolares presentan serias deficiencias en sus habilidades sociales. (p. 174)

Por un lado, esto sucede porque los docentes del país aún están preocupados por el cuánto deben aprender sus estudiantes, y no se preocupan por el cómo debe aprender los conocimientos básicos que les servirán para la vida. Si se habla de educación integral, debe ponerse énfasis, como política institucional, la formación. Por ello, la persona deberá desarrollarse en lo cognitivo, social, afectivo y espiritual, poniendo acento en ésta última por centrarse en los principios morales y éticos que le servirán al estudiante para desenvolverse dignamente, y se asegura el desarrollo de actitudes para aprender a convivir.

Por otro, la metodología empleada para el desarrollo de la mayoría de clases, muchas veces genera insatisfacción en los estudiantes. El profesor se muestra distante en relación con los problemas o dificultades por los que pueda estar pasando el niño, y si no se ha fomentado el compañerismo entre ellos, difícilmente se tendrá el apoyo mutuo cuando se generen conflictos.

En el plano local, se realizaron investigaciones que giran en torno a la problemática antes mencionada, donde los niños de educación primaria, presentan deficiencias en la socialización del aula porque carecen de habilidades sociales. Estudios realizados por autoras como Pinedo (2011) y Alvarado (2014) refieren que es importante determinar las habilidades con las que cuentan los estudiantes, para así proponer las mejores estrategias de intervención. Tales acciones o eslabones que se precisan requieren de un docente capacitado para monitorear los procesos que tiene cada niño para resolver conflictos, resaltando la importancia que recobra en el estudiante, dotarle de un conjunto de herramientas y estrategias para aprender a identificar sus problemas y no dejarlos pasar.

El objeto de estudio se concretizó en un aula de sexto grado de educación primaria de una institución educativa estatal de la ciudad de Chiclayo, ubicada en la zona urbano marginal del distrito de José Leonardo Ortiz, cuya comunidad educativa, según reza la misión y visión institucional del ideario del colegio, está comprometida con la formación de estudiantes líderes, emprendedores, críticos, reflexivos, creativos, dominando la informática, computación e innovadores. Asimismo, vivencian valores éticos, morales y demuestran amor a Dios y a la patria. Empero, los docentes parecen no tener conocimiento de la misma, pues sus clases están encaminadas a la enseñanza tradicional.

Por lo general, la docente de aula afirmó: a los estudiantes se les llama la atención cuando presentan estas actitudes; luego, se conversa con ellos y a partir de ese momento, se toman decisiones, relacionadas con no salir al recreo o que se queden en aula a comer su lonchera. Sin embargo, reconoce que esta acción, en lugar de mejorar la convivencia, fomenta en los niños la intolerancia y que renieguen de ella, porque no conversa con ellos y no se entera lo que les puede estar pasando. Tampoco promueve espacios de diálogo entre compañeros, mucho menos hace uso de otras alternativas de resolución de conflictos.

En cuanto al aprendizaje cooperativo, aseguró que rara vez organiza equipos de trabajo, pues, en el aula, no se cuenta con el material apropiado o las sesiones de clase no se prestan para ser trabajadas de tal manera. Estos son indicios claros que describen

cómo los docentes prefieren impartir conocimiento, en lugar de propiciar la construcción de aprendizajes en los estudiantes evidenciándose: falta de compañerismo, solidaridad, ausencia de habilidades sociales y comunicativas para solucionar sus propios conflictos.

Todo lo anterior, se desdice frente a las ideas que expone Rodríguez (2007) quien refiere: “convivir significa vivir unos con otros en base a unas determinadas relaciones sociales y a unos códigos, en el marco de un contexto social determinado” (p. 1). La convivencia en el aula genera surgimiento de diferentes actitudes indisciplinadas que angustian a los profesores, pero que si éstas se saben aprovechar, se pueden solucionar sin ningún problema y con el apoyo de los niños, pues se deberá respetar la cultura de cada estudiante y valorar las costumbres que traen consigo para generar un ambiente integrador.

Asimismo, Díaz y Hernández (2010) manifestaron que: “en diversos estudios se ha encontrado que el trabajo en equipos cooperativos tiene efectos positivos en el rendimiento académico de los participantes, así como en las relaciones socio - afectivas que se establecen entre ellos”. Por esta razón, los niños necesitan participar de actividades de integración y socialización para mejorar la convivencia del aula. Pero, hay necesidad de ayudarlos a solucionar sus conflictos de manera pacífica. El trabajar en equipo genera oportunidades para esta interacción, porque sus miembros siempre buscarán llegar a una meta o acuerdo en común.

Se dice que:

La escuela está llamada a ofrecer a las niñas y a los niños oportunidades que promuevan el desarrollo de aprendizajes y actitudes democráticas y ciudadanas: aprender a participar, participando; aprender a organizar, organizándose; aprender a concertar y negociar frente a los conflictos, concertando y negociando. (MINEDU, 2005, p. 105)

La falta de contribución e involucramiento del docente, en la formación del niño, genera no solo conflictos en aula, sino que forma un ciudadano incapaz de resolver sus problemas en el futuro, debido que en la Educación Básica Regular no se le permitió ser partícipe de espacios de diálogo para mejorar la convivencia de aula.

A través de una lista de cotejo, que fue elaborada con la finalidad de reunir datos que corroboren la observación asistemática realizada durante un día de clase, en lo que concierne a las habilidades de mediación escolar de los estudiantes de sexto grado, se detectó que el 54 % de ellos prefieren olvidar los problemas que tienen con sus compañeros y actuar como si nada hubiese pasado, el 46 % aseguraron que reaccionan bruscamente cuando les incomodan algunas actitudes de sus compañeros, también, el 71 % de estudiantes expusieron sus ideas al profesor, o a sus familiares, para explicar un problema ocurrido en el aula, es decir que los estudiantes suelen conversar con una persona, en este caso la docente, para tratar de resolver algún conflicto que se presente en aula, por ello es que el 68 % opinó que cuando tienen un problema, utilizan la conversación, como una estrategia para ayudarse entre compañeros.

Ante estos resultados, el Ministerio de Educación (2005) resalta que “es necesario que la escuela asuma como tarea la construcción de un clima emocional afectivo y de confianza que conlleve la valoración de las características personales y el respeto y derechos de todos (...)” (p.107) Por tal motivo, el aula debe propiciar un ambiente que fomenta la resolución de situaciones conflictivas y las incluye en el proceso del aprender, siendo la actuación de la docente, el eje principal para trabajar democráticamente y respetar los derechos de todos, teniendo en cuenta la diversidad de familias a quienes debe atender y favorecer.

En cuanto al aprendizaje cooperativo, Díaz y Hernández (2010) manifiestan que: (...) los grupos tradicionales son aquellos en los cuales se pide a los alumnos que trabajen juntos y ellos están dispuestos a hacerlo, e intercambian o se reparten la información, pero la intención real por compartir y ayudar al otro por aprender es mínima.

Por esta razón, el 71 % de niños aseguraron ser capaces de intervenir para solucionar algún problema que se presenta entre sus compañeros; sin embargo, el 54 % comentaron que prefieren hacer sus tareas sin que otros los ayuden. De ser así, se hace evidente el individualismo, donde cada quien persigue sus metas y su mirada está alejada de propiciar compañerismo y generosidad que se les puede brindar a los demás. Los docentes no deben forzar a los estudiantes a trabajar en equipo, sobre todo cuando

lo que ellos necesitan es desarrollar habilidades sociales y comunicativas, para así estas prácticas fomenten la interacción de manera natural.

Todas las investigaciones mostraron una problemática relacionada con la falta de habilidades de mediación escolar, dentro de las cuales destacan: habilidades sociales y habilidades comunicativas, para mejorar el aprendizaje cooperativo. Esto se evidenció en falta de compañerismo al no querer formar equipos de trabajo para aprender juntos, en diferencias áreas curriculares.

La técnica conducente a develar las características y propiedades del problema, respecto a los conflictos que se pueden presentar en el aula de sexto grado, fue la entrevista adaptada de García (2005, p. 40, véase anexo 3), y se consideró como unidad de análisis, a la docente de la misma. Los resultados arrojaron que aproximadamente entre el 20 y 40 % del tiempo de la clase se emplea para intervenir frente a un conflicto; los estudiantes son obligados a pedir disculpas en público, pero esto no generó cambios en ellos. Igualmente, manifestó que el aula constituye uno de los espacios donde se dan la mayoría de actitudes disruptivas, seguido del patio, sobre todo en la hora del recreo. Además, suelen generar actitudes negativas entre los niños: los sobrenombres, agresiones verbales y los gestos, pues produce incomodidad y malestar entre compañeros.

Desde esta perspectiva, los docentes deben tener las competencias académicas respecto al conocimiento de la cultura de cada estudiante, de los padres de familia y de la comunidad donde se encuentra ubicada la institución educativa. También, es necesario conocer el árbol genealógico y valorar las familias a quienes se atienden. Así, se enriquece el proceso de enseñanza en la medida que se canalizan actitudes negativas de los niños respecto a sus otros compañeros. No solo se debe tener una mirada sesgada frente a estas reacciones, al contrario, deben aprovecharse para innovar y crear nuevas estrategias que incluyan el desarrollo de diversas potencialidades que trae consigo el sujeto en aprendizaje.

Además, incorporar actividades donde los estudiantes desempeñen diferentes roles, como por ejemplo, conducir la resolución de una tarea u otras acciones, implica

cierto grado de responsabilidad frente al trabajo en equipo. Así, tendrán la oportunidad de gestar liderazgo individual y colectivo, socializando diversas temáticas y solucionando conflictos con mucha naturaleza, los mismos que propiciarán alcanzar plenitud en su madurez. Es interesante constatar que todo docente tiene un compromiso con el desarrollo integral de cada niño de su aula. Debe formar para la vida, y en el futuro, pueda ejercer responsablemente la ciudadanía. Así, el estudiante se sentirá motivado por aprender, y con la confianza de que tiene a su lado, un maestro y compañeros que están dispuestos a alentarlos en las situaciones más difíciles que pueda atravesar.

En este contexto, surgieron un conjunto de interrogantes que motivaron a investigar acerca de las habilidades que permiten resolver conflictos pacíficamente y que influyen en el aprendizaje cooperativo: ¿Cómo se da el proceso de comunicación en el aula para resolver un conflicto?, ¿qué actitudes tienen los niños cuando trabajan en equipo?, ¿cómo actúan los demás niños frente a un conflicto entre dos compañeros?, ¿qué habilidades sociales y comunicativas poseen los niños para ser un buen mediador?, ¿por qué es importante que el docente promueva espacios de diálogo e interacción entre los niños?

1.2. Formulación del problema

Todas estas preguntas se generalizaron en el problema de investigación, el cual quedó formulado de la siguiente manera: ¿Qué habilidades de mediación escolar influyen en el aprendizaje cooperativo de estudiantes de sexto grado de educación primaria?

1.3. Objetivos

El objetivo general consistió en determinar la influencia del programa de habilidades de mediación escolar en el aprendizaje cooperativo de estudiantes de sexto grado de educación primaria.

Para lograrlo, se propusieron los siguientes objetivos específicos: analizar el nivel de desarrollo de habilidades de mediación escolar y aprendizaje cooperativo de estudiantes de sexto grado de educación primaria, antes de la aplicación del programa al grupo experimental; demostrar el rigor científico del programa de habilidades de mediación escolar para el aprendizaje cooperativo de estudiantes sexto grado de educación primaria; analizar el nivel de desarrollo de habilidades de mediación escolar y aprendizaje cooperativo de estudiantes de sexto grado de educación primaria, después de la aplicación del programa al grupo experimental; y por último, evaluar el impacto del programa de habilidades de mediación escolar en el aprendizaje cooperativo de los estudiantes de sexto grado, del grupo experimental y control, de educación primaria.

1.4. Hipótesis

Teniendo en cuenta el problema y las bases teórico-científicas de la investigación, se formularon las siguientes hipótesis:

H₁: El aprendizaje cooperativo mejora debido a la adquisición de las siguientes habilidades de mediación escolar: sociales y comunicativas, las mismas que influyen en el desempeño académico y capacidad para resolver conflictos en estudiantes de sexto grado de educación primaria.

H₀: El aprendizaje cooperativo no mejora debido a la adquisición de las siguientes habilidades de mediación escolar: sociales y comunicativas, las mismas que no influyen en el desempeño académico y capacidad para resolver conflictos en estudiantes de sexto grado de educación primaria.

1.5. Justificación

Bernal (2010) refiere que “se considera que una investigación tiene justificación práctica cuando su desarrollo ayuda a resolver un problema o, por lo menos, propone estrategias que al aplicarse contribuirían a resolverlo.” (p. 106)

Por tal motivo, el estudio recobró importancia a nivel práctico porque constituyó un aporte para los docentes debido que les proporcionó cúmulo de estrategias para emplear en clase, sobre todo porque ellos están encargados de formar personas capaces de resolver sus conflictos de manera pacífica; también, mejoró la práctica profesional, respecto a optimizar las relaciones interpersonales durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje en aula.

Además, la investigación tuvo como finalidad propiciar que docentes de la institución educativa asumieran compromisos para promover en los estudiantes de sexto grado el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales dentro del aula, teniendo en cuenta que ambas son el eje fundamental para formar buenos ciudadanos y así crear una cultura de paz en la sociedad.

Con la aplicación del programa de habilidades de mediación escolar “Aprendemos juntos a ser cooperativos”, basado en el esquema Antes y Después con Mapas de Aprendizaje (ADAMS) se propuso un nuevo concepto para la planificación de los talleres educativos propuestos, los mismos que generaron nuevas experiencias durante la aplicación en aula, generando resultados significativos respecto a su implicancia en el aprendizaje cooperativo.

Esta postura se corroboró con lo mencionado por Bernal (2010), quien explica que “la justificación metodológica del estudio se da cuando el proyecto que se va a realizar propone un nuevo método o una nueva estrategia para generar conocimiento válido y confiable.” (p. 107)

Asimismo, el estudio generó impacto social porque es importante que los niños del siglo XXI sean formados para enfrentar situaciones cotidianas de diversa índole, y así no dejarse vencer por la frustración y desesperación. Además, formar estudiantes con habilidades para la mediación escolar constituye un apoyo y soporte para el docente en aula, haciendo las clases más llevaderas para la mejora de la convivencia, siempre y cuando se gesten espacios de interacción para incrementar la socialización en las aulas de Educación primaria.

1.6. Limitaciones

El trabajo de investigación desarrollado encontró las siguientes limitaciones: la muestra de estudio es poco representativa (n=63) para generalizar resultados a nivel nacional, y no se incorporaron actividades, en la planificación y diseño del programa, para que los padres de familia se involucren en el programa de habilidades de mediación escolar “Aprendemos juntos a ser cooperativos”

2. MARCO REFERENCIAL

2.1. Marco filosófico-antropológico

La persona es sociable por naturaleza, aquella que necesita estar en constante interacción con su medio para aprender a convivir. Según Aristóteles y Santo Tomás, como se citó en García (2010, p. 168), el hombre necesita del otro para sobrevivir, no es autosuficiente, pues hasta cierto momento, depende de sus padres para forjar y cimentar valores y actitudes que le ayuden a encaminarse hacia el bien. Luego, será el dueño de su vida y dispondrá de ella para el servicio a los demás. Para ello, se requiere también de ciertos bienes materiales que permitan el sostenimiento de la misma, en relación con las diferentes actividades laborales y sociales que se presentan, pues son estas actividades las que generan autorrealización de la persona.

De acuerdo con lo anterior, García (2010) explica que “el hombre es un ser naturalmente social porque todo individuo humano necesita la ayuda de otros individuos de su propia especie para vivir, no de cualquier manera, sino como hombre.” (pp. 168-169) Cabe resaltar, que la cultura ayuda en el desenvolvimiento y desarrollo del estudiante, debido que el proceso de aprendizaje se va a construir de acuerdo con las experiencias vividas en una realidad determinada, en la medida que la sociedad lo incentiva para adaptarse a su contexto.

Esto origina que el ser persona no sea una cualidad o característica del ser humano, debido que es la manera que tiene el ser humano de existir, de ahí que su dignidad no está ligada a las características morales, físicas o intelectuales del estudiante, sino simplemente, al hecho de que como individuo de la especie humana tiene un lugar absolutamente especial en la creación y en la sociedad. Esto implica que

la labor del docente en la formación integral de sus estudiantes debe encauzarse en potenciar todas las dimensiones del ser humano: biológico, cognitivo, social, espiritual y afectivo.

Por tanto, la definición clásica de persona, dada por Boecio, citado en Melendo (2005), hace referencia que “la persona es sustancia individual de naturaleza racional”. Ello se explica de la siguiente manera: el ser humano es sustancia porque el ser está por debajo de las perfecciones accidentales de la que es su soporte, y básicamente porque subsiste por sí mismo y no depende de otros para subsistir. Ahora, sustancia individual, porque es singular, único e irrepetible, es decir, la persona será valiosa por sí misma porque posee sus propias perfecciones superiores que la diferencian de otros seres existentes en el mundo físico, y que irá mejorando y desarrollando siempre que tenga la ayuda de los demás, pues estas perfecciones las posee en potencia o en acto.

Cuando se habla de perfecciones en potencia de la persona humana, se refiere a todas aquellas capacidades, habilidades y destrezas que todavía no se tienen consigo, pero que puede llegar a obtener, mientras que las perfecciones en acto de la persona están referidas a aquellas que ya se tienen con uno mismo, por ejemplo: la inteligencia, voluntad y libertad. Además, la condición de persona está sustentada principalmente en el ser. Todo esto conlleva al respeto hacia uno mismo y a los demás.

También, Melendo (2005) asegura que “la persona es “alguien” dotado de una sublime grandeza y, a la vez único e irrepetible; pero ese “alguien”... habiendo desarrollado el sin número de perfecciones que virtualmente se encierran en su ser. Y tales perfecciones son extraordinarias.” En otras palabras, toda persona está llamada a ser excelente, a desarrollar sus potencialidades con su obrar libre. Por eso, los estudiantes deben ser valorados por lo que son y no por lo que demuestran con su actuar, pues muchas veces este es bueno o malo, dependiendo del grado de conciencia de sus actos.

Cabe resaltar que el ser de la persona es perfectible, por tanto, los niños necesitan actuar para poder mostrar aquellas capacidades que pueden lograr. De ahí que el desarrollo de la persona humana sea libre, voluntario y demande esfuerzo., debido

que cada ser humano es único, valioso por sí mismo, lejos de ser comparado con otros, porque esto origina, sobre todo en niños y adolescentes, inquietudes y frustraciones e incluso conlleva a enfermedades psicológicas si no se les valora a la persona por lo que “son”. Por el contrario, se debe tener bien claro que cada persona representa y aporta al universo una novedad absoluta, llena de potencialidades que están dispuestas a desarrollarse en su debido momento.

En síntesis, el perfeccionamiento de los estudiantes se alcanza apelando a su libertad. Ellos van a hacer las cosas porque son buenas, porque les ayuda a discriminar entre el bien y el mal, les hace iniciar algo por sí solos, sin condicionar al alumno por temor a que se equivoquen. Lo que el educador debe lograr es que el alumno alcance la perfección de su ser de manera libre. Las personas son valiosas, únicas e irrepetibles; son sujeto y objeto de amor, los únicos seres capaces de amar, ser amados y respetados. A la persona se le busca para conocerla en sí misma y amarla, porque posee una notable riqueza interior, una intimidad que es distinta a la de cualquier otra. Por tal razón, los docentes deben apreciar las virtudes y limitaciones de cada uno de sus estudiantes, con la esperanza que en algún momento, adquieran confianza en ellos y puedan manifestarles sus inquietudes, necesidades e intereses y así tener opción a apoyarlos a alcanzar su máximo desarrollo en el nivel primario.

2.2. Marco teórico

2.2.1. Antecedentes

Los antecedentes de estudio se fundamentaron desde tres perspectivas: a nivel internacional, nacional y local; además, se estructuraron según el lugar de procedencia: Europa, Latinoamérica y Perú. A la vez, se siguió el orden creciente de acuerdo con el año de su publicación.

En Europa

Ruiz (2012) investigó acerca de “La influencia del trabajo cooperativo del área de Economía en la enseñanza secundaria”, encontrando que muchos docentes

consideran el trabajo cooperativo como una actividad de libre albedrío. Por eso, planteó, desarrolló y evaluó los resultados y logros de aplicar una metodología cooperativa en el aprendizaje de nociones económico-empresariales y en la adquisición de las competencias básicas de aprender a aprender y social ciudadana en las asignaturas de Iniciativa Emprendedora y Economía. Se utilizaron cuestionarios, entrevistas, notas de campo, sociogramas, y el resultado fue que el método cooperativo contribuyó en la adquisición de la competencia social, en aquellos grupos más heterogéneos y de tamaño considerable en número de alumnos.

Este estudio planteó la metodología cooperativa del aprendizaje en la enseñanza secundaria, la misma que asegura la mejora de las relaciones interpersonales entre estudiantes. Por tal razón, se consideró un principal aporte por considerar la misma metodología que se desarrolló en la propuesta de esta investigación. Sin embargo, los talleres propuestos fueron planteados para estudiantes del 6to grado de educación primaria, mientras que el estudio de Ruiz fue aplicado a estudiantes del nivel secundario. Además, los instrumentos utilizados para tal estudio sirvieron como referente para la investigación que se realizó, teniendo en cuenta el uso de cuestionarios y entrevistas, como principales fuentes de recolección de información.

Por su parte, Ibarrola-García e Iriarte (2013) realizaron una investigación denominada “La influencia positiva de la mediación escolar en la mejora de la calidad docente e institucional: percepciones del profesor mediador”, en donde se propuso analizar las percepciones de los profesores/as mediadores/as acerca de la capacitación socioafectiva que han experimentado al realizar procesos de mediación, mediante un cuestionario elaborado. En cuanto a los resultados, primero, el profesorado percibió mejoras personales sobre todo en el pensamiento reflexivo y la empatía. Segundo, a nivel de centro educativo, se destacó la labor preventiva de la mediación, no sólo al contrarrestar educativamente dinámicas de conflicto, sino al facilitarle recursos y habilidades concretas para afrontar situaciones diarias en el aula y mejorar la convivencia.

Los resultados descritos fueron relevantes porque brindaron un panorama general en cuanto a la posibilidad del docente para facilitar a los niños, recursos y

habilidades de resolución de conflictos mediante la práctica dentro del aula. Además, en esa experiencia, los mismos docentes destacaron y certificaron la labor preventiva de la estrategia de resolución de conflictos, mediación, en diferentes momentos y circunstancias de la vida; empero, existe una notable con la investigación porque la propuesta está orientada para ser implementada en aulas de 6to grado de educación primaria como agentes protagonistas en el desarrollo del programa planificado.

En Latinoamérica

Fuentes (2012) en su investigación denominada “Significación de la mediación y la cooperación entre pares en una experiencia de intervención para la convivencia escolar”, indagó si era posible activar procesos de mediación y cooperación entre pares, a partir de la implementación del proyecto “Recreos Entretenidos: El camino hacia la sana convivencia” en niños del primer y segundo ciclo de básico, y según el sistema educativo de Chile, comprendió las edades desde 6 años hasta 13 años. Para ello, se aplicó: la observación participante, entrevistas semiestructuradas y encuesta. Los resultados revelaron la dependencia entre estos dos procesos, pues existe la posibilidad de orientar la cooperación sin conflictos como una forma interesante y eficaz para mejorar las relaciones de convivencia.

Cabe resaltar la importancia de este antecedente, porque ha comprobado que las variables en estudio dependen una de la otra. Sin embargo, se realizó el proyecto de Recreos Entretenidos para determinar esta dependencia y fue trabajado con niños que van desde 6 hasta 13 años, mientras que esta investigación elaboró un programa que estuvo conformada por diecisiete talleres educativos, a partir de los resultados del diagnóstico, y se detectó la necesidad de trabajar habilidades de mediación escolar para mejorar el aprendizaje cooperativo. La metodología empleada por Fuentes sirvió como referencia para la elaboración de las bases conceptuales e instrumentos de recolección de datos.

En el contexto nacional, la investigación denominada “Influencia del programa Aprendamos a ser mejores personas, en el fortalecimiento de las habilidades sociales de los niños y niñas del quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa

Ramón Castilla Marquezado – Distrito de Castilla – Piura 2008” fue desarrollada por Coronel, Marquez y Reto (2009) y se tuvo como objetivo determinar la influencia del programa “Aprendamos a ser mejores personas” en el fortalecimiento de las habilidades sociales de los niños y niñas del quinto grado de educación primaria. Esta investigación respondió al paradigma cuantitativo, de tipo evaluativo - aplicativo, con diseño cuasi experimental con dos grupos: uno de control y otro experimental; por ello, se aplicaron instrumentos que fueron aplicados a 60 niños y se obtuvo como resultado el nivel de competencia social que poseen los niños y niñas del quinto grado de educación primaria de dicha institución, el cual es alto, y estuvo en función a la capacidad social para hacer frente a la agresión, planificar sus acciones, manejar sentimientos, y en general lograron alcanzar un alto grado de habilidad social e inserción en su entorno.

Este antecedente dio luces respecto a la metodología y aplicación del programa de habilidades de mediación escolar, conformado por talleres educativos. Al igual que el estudio anterior, se trabajó con el paradigma cuantitativo y el tipo de estudio también responde al cuasi experimental con dos grupos, uno de control y otro, experimental. Sin embargo, fue notoria la diferencia porque el estudio de Coronel, Marquez y Reto estuvo orientado a desarrollar solo habilidades sociales, empero, hay necesidad de fomentar las comunicativas, estableciendo entre ambas un conjunto de habilidades para la mediación escolar.

Por ello, se prefirió tomar como muestra a estudiantes de sexto grado porque ellos necesitan vivenciar diferentes experiencias y capacitarse para enfrentar nuevos retos, adquirir confianza en sí mismos y otorgar las capacidades necesarias para intervenir en resolución de conflictos de manera pacífica que suelen surgir dentro de los equipos de trabajo.

A nivel local, se realizaron dos investigaciones. La primera, fue desarrollada por Alvarado y Bautista (2014) a la cual titularon “Programa de intervención tutorial para mejorar las habilidades sociales interpersonales: identificación y resolución de problemas en los estudiantes de educación primaria” que tuvo como finalidad aplicar un programa de intervención tutorial para mejorar las habilidades sociales: identificación y resolución de problemas. Se trabajó con una metodología con diseño pre-experimental

(pre test y post test), con un solo grupo, en una muestra de 22 estudiantes. Y se comprobó la eficacia de la aplicación del programa de intervención tutorial, resultando mejora significativa del 40 % respecto al nivel de desarrollo de estas habilidades sociales.

Este antecedente resalta el importante rol que desempeñan el desarrollo de programas educativos de intervención para mejorar una realidad determinada, en este caso, respecto a las habilidades sociales pues estas tienden a elevar el grado de sociabilidad de los estudiantes al interactuar con los demás abiertamente. Asimismo, este estudio orientó en cuanto a metodología para el diseño y planificación de los talleres educativos que compusieron el programa de mediación escolar.

La segunda investigación fue elaborada por Peña (2014) a la cual denominó “Programa para desarrollar habilidades para el aprendizaje cooperativo en los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria de la Institución Educativa N° 10042 Monseñor Juan Tomis Stack, año 2012, Chiclayo” y tuvo como finalidad demostrar la efectividad del programa para desarrollar habilidades para el aprendizaje cooperativo. La metodología que se siguió fue cuantitativa, con diseño cuasi-experimental, con pre y post test, a dos grupos (control y experimental). La muestra de estudio estuvo conformada por 29 y 26 estudiantes, respectivamente. Se llegó a la conclusión que el nivel regular de desarrollo de habilidades para el aprendizaje cooperativo se mejoró en el 40 % después de aplicar el programa, con ello, se demostró la pertinencia del mismo.

Este estudio refleja la competencia investigadora desarrollada y alcanzada en su totalidad al aplicarse en la institución educativa en mención. Motivó para diseñar diecisiete talleres educativos que mejoran el aprendizaje cooperativo, a partir del programa de habilidades de mediación escolar donde se asumió un esquema propio para desarrollar dichas actividades. Sin embargo, debido a la apertura del investigador en relación a la muestra en estudio, se consideró un diseño cuasi experimental, el mismo que conllevó a elaborar y aplicar la propuesta situada en una realidad determinada de la ciudad de Chiclayo.

2.2.2. Bases teórico-científicas

El proceso de enseñanza-aprendizaje ayuda a establecer relaciones interpersonales dentro de un equipo de trabajo, en la medida que interactúa con sus pares y se comprometen a lograr metas en común que beneficien a ambos. Por tal motivo, el estudio centró bases en dos teorías fundamentales: la teoría sociocultural de Vygotsky y la teoría de la interdependencia social de los hermanos Johnson, las cuales se describen a continuación:

2.2.2.1. Teoría sociocultural de Vygotsky

Esta teoría considera el aprendizaje como resultado de una interacción social entre dos o más personas. Por ello, la intervención del profesor desempeña un papel central en la trayectoria de los individuos durante su permanencia en la escuela. Flores (2000) menciona uno de los principales aportes de Vygotsky respecto al aprendizaje sociocultural: “la cultura provee al ser humano las herramientas necesarias para transformar su entorno, adaptándose activamente a él”. (p. 122) El estudiante cuando se involucra con su medio, aprenderá que, las acciones se modifican de acuerdo con el desenvolvimiento del sujeto en una realidad determinada. Además, “la ley fundamental de la adquisición de conocimiento plantea que éste comienza siendo interpersonal para, a continuación, internalizarse o hacerse intrapersonal”. (p. 125)

En estas circunstancias, el aprendizaje se adquiere en el contexto, el estudiante, por naturaleza, es un ser sociable y necesita establecer relaciones interpersonales con los demás. A partir de esta experiencia, los niños desarrollan sus habilidades sociales y comunicativas, que conforman las piezas fundamentales para forjar estudiantes capaces de enfrentar cualquier situación de la vida cotidiana. Después de estas interacciones en el contexto, el niño canalizará los aprendizajes adquiridos y los asimilará según su convicción.

Para Vygotsky (1979) como se citó en Flores (2000) “la comprensión y la adquisición del lenguaje y los conceptos, por parte del niño, se [realiza] por el encuentro con el mundo físico y sobre todo por la interacción entre las personas que lo rodean.”

(pp. 127-128). Por tanto, es relevante considerar, desde el nacimiento, a la cultura como base de socialización para el niño en proceso de aprendizaje, debido a los diversos usos del lenguaje y textos escritos que se desarrollan dentro de cada familia. Todos potencian sus habilidades comunicativas con el paso de tiempo, siempre y cuando los docentes y padres de familia fomenten ambientes que faciliten el aprendizaje entre iguales.

Por su parte, Lev (1979) distingue dos niveles en el desarrollo de la persona: el real y el potencial. El primero indica cuánto ha realizado el niño hasta el momento por sí solo, en cambio, el segundo muestra qué es capaz de hacer el estudiante, con la ayuda e intervención de un tercero, quien puede ser el profesor o sus mismos compañeros. Por ello, el docente participa como guía y facilitador de los niños, y brinda ayuda a quienes les cuesta realizar alguna actividad; de igual manera, ellos pueden llegar a solucionar problemas si se les brinda ayuda suficiente para la misma. (Flores, 2000, p. 129-131)

Desde la perspectiva Vygotskyana, el autor antes mencionado hace referencia al papel que cumplen las relaciones interpersonales en el desarrollo de los niños:

La interacción entre alumnos puede ser utilizada como un recurso de primer orden en el aula y puede facilitar de manera privilegiada el desarrollo de capacidades tanto cognitivo-lingüísticas como de equilibrio personal, de relación interpersonal y de actuación en grupos sociales más amplios, pero para ello deben delimitarse de manera adecuada los tipos de actividades ... (p. 166)

Esto significa, que en toda interacción se requieren potenciar habilidades sociales y comunicativas, debido que existen personas que se expresan muy bien pero, respecto al trato con los demás, carece de asertividad. En ese sentido, hay necesidad de verificar las metodologías empleadas en aula, porque los estudiantes necesitan establecer relaciones interpersonales, como condición necesaria para ayudarse mutuamente y así, la mediación puede aparecer de manera natural, donde gracias a la intervención de un tercero se mejora la situación entre dos partes en problemas.

Es por ello, que las ideas pedagógicas de Vygotsky son detalladas, por Trilla (2005), de la siguiente manera:

La incorporación de instrumentos de naturaleza simbólica a través de la enseñanza formal media el desarrollo en el sentido de amplificar el conjunto plurifuncional que es la conciencia y, por tanto, todas sus funciones como la memoria, la atención, la resolución de problemas y semejantes. (p. 221)

Dicho de otro modo, los instrumentos de naturaleza simbólica, tales como el lenguaje, gestos, palabras, frases, imágenes, gráficos, etc., permiten que el estudiante descubra nuevas capacidades, habilidades y actitudes conforme interactúe con sus compañeros y con su medio. Además, el adquirir habilidades comunicativa y sociales les ayudarán a resolver y proponer actividades donde aprendan cooperativamente, dando lugar a que el más capaz ayude a un novato y entre ambos se puedan apoyar para lograr metas en común, más aun cuando se trata de solucionar conflictos dentro del salón de clases.

También, se resalta otra idea de Vygotsky respecto a la metodología a emplear en aula:

Si la persona se construye de fuera hacia adentro gracias a aquello que aprende a usar en el ámbito de sus relaciones sociales, no cabe duda que la instrucción, el aprendizaje, aquello que se aprende, precede a la propia conciencia y a la actividad psíquica individual. (Trilla, 2005, p. 221)

Según esta postura, el aprendizaje será relevante cuando sea resultado de la interacción social entre compañeros y en acción conjunta con el docente. En el intercambio de ideas será donde esté la riqueza, pues de nada sirve transmitir información cuando al estudiante no se le resulta importante, y menos cuando no le es útil para su vida diaria.

Además, Trillas (2005, p. 221) explica la postura de Vygotsky respecto a las actividades grupales que suelen realizarse dentro del aula, pues “critica las pruebas psicométricas y el cociente intelectual porque únicamente miden aquello que ya es capaz de hacer autónomamente una criatura, pero son incapaces de medir aquello que es capaz de hacer con la ayuda de otra persona más capaz”. Es decir, resulta impertinente aplicar evaluaciones individualizadas porque estas no preparan a los estudiantes para

enfrentar las dificultades del camino; al contrario, el estudiante requiere relacionarse con el entorno para potenciar sus habilidades sociales y comunicativas, a la vez que se da cuenta de la importante labor que ejerce un tercero, en el momento de adquirir un nuevo aprendizaje.

Siguiendo esta línea, el autor continúa especificando lo siguiente:

La zona de desarrollo próximo condensa muchas de las ideas de Vygotsky en el sentido de entender que, en el ámbito de lo social, las personas se implican en la realización conjunta de actividades y se establece un funcionamiento interpsicológico de modo que, con relación a una tarea determinada, la persona más capaz hace de conciencia vicaria, externa, y guía la conducta de las herramientas implicadas en la resolución de la tarea. (Trillas, 2005, p. 222)

Así pues, se deduce que al estudiante le hace falta desarrollar actividades junto con un par o experto que conlleva a fortalecer el nuevo aprendizaje por adquirir. De ahí, la necesidad, que el docente proponga actividades de integración, socialización e interacción entre compañeros, para que se cree un clima acogedor, donde todos se conocen, respetan, apoyan y valoran tal y como son.

A modo de conclusión, “se trata de educar para desarrollar capacidades en las personas que las hagan competentes en un contexto social y cultural determinado” (Trillas, 2005, p. 222), esto implica formar niños comprometidos con las tareas de aprendizaje que se les presentan en aula, porque solo realizándolas pueden entrenarse para determinadas situaciones de la vida diaria, que a la larga los conducirán a desenvolverse como ciudadanos. A la vez, los docentes tienen la ardua labor de formar a los futuros profesionales del país, con alta capacidad para la toma de decisiones, trabajo en equipo y solución de conflictos de manera pacífica.

2.2.2.2. Teoría de la interdependencia social

Esta teoría sustenta la segunda variable en estudio, debido a la importancia de establecer relaciones interpersonales dentro de un equipo, pues cada persona es un

mundo diferente, con grandes cualidades y potencialidades a desarrollar, si aprenden cooperativamente.

Ante ello, Johnson y Johnson (2002, p. 12) refieren lo siguiente:

A comienzos del siglo XX, uno de los fundadores de la escuela de Psicología de la Gestalt, Kurt Kafka, propuso que los grupos eran conjuntos dinámicos en los que variaba la interdependencia de sus integrantes. Uno de sus colegas, Kurt Lewin (1935, 1948), refinó las ideas de Kafka en los decenios de 1920 y 1930. Para Lewin, la esencia de un grupo es la interdependencia entre sus miembros (creada por la existencia de objetivos comunes) que da como resultado que el grupo sea un “conjunto dinámico”.

Un cambio en cualquiera de los integrantes del grupo o subgrupo provoca cambios en cualquier otro miembro o subgrupo (...). Uno de los discípulos de Lewin, Morton Deutsch (1949 a, 1962), formuló, a fines de los años cuarenta, una teoría de la cooperación y la competencia, que nosotros mismos hemos ampliado en la teoría de la interdependencia social (Johnson y Johnson, 1974, 1989 a).

En otras palabras, esta teoría se relaciona con las características y habilidades de cada persona para establecer diversos grupos de trabajo, pues todos ellos se encaminarán al alcance de metas comunes que favorezcan o perjudiquen a todo el equipo. Todo dependerá, de las relaciones interpersonales establecidas con los demás, ya que conforme van dialogando e intercambiando ideas pueden surgir resultados, positivos o negativos, según el tipo de convivencia logrado.

Acerca de la perspectiva social, los autores sostienen que:

La interdependencia positiva (cooperación) da como resultado la interacción promovedora, en la que los individuos alientan y facilitan los esfuerzos de los demás. La interdependencia negativa (competencia) suele dar como resultado la interacción oposicional, en la que los individuos desalientan y obstruyen los esfuerzos ajenos. (p. 12)

En la convivencia áulica, se observa que muchos estudiantes carecen de habilidades para interactuar con los demás, pues muchos de ellos prefieren trabajar solos (trabajo individual), de tal modo que generan situaciones de aprendizaje

competitivas y egoístas, llevando a la burla y envidia de los demás, los buenos resultados obtenidos de manera individual. Si se trabajase la cooperación como pilar fundamental para que los niños aprendan a comunicarse, sería distinto el trabajo en aula, pues todos se apoyarían para alcanzar un objetivo en común porque cada uno tiene una responsabilidad determinada y es indispensable su participación en el equipo.

En ese sentido, el aprendizaje significativo también se consideraría como legado primordial para el mundo de la enseñanza y forma parte del aprendizaje cooperativo en cuanto los estudiantes desarrollen, en equipo, tareas o actividades que resulten importantes para la vida cotidiana.

Díaz y Hernández (2010, pp. 33-34) señalan una serie de principios educativos que se dependen de esta teoría: el aprendizaje se facilita cuando los contenidos presentados al alumno están organizados; se deben delimitar las intencionalidades de aprendizaje, teniendo en cuenta, la relación con los contenidos y niveles de abstracción; los contenidos deben presentarse en forma de esquema, considerando una jerarquía y orden; es necesario activar conocimientos previos de estudiante para facilitar los procesos de aprendizaje significativo de la nueva información; los contenidos aprendidos de manera significativa serán más estables ya que se transfiere lo aprendido; y una de las tareas principales del docente es motivar a los estudiantes y estimular su participación en las actividades planificadas.

Teniendo en cuenta estos principios, se puede decir que resulta eficaz propiciar el trabajo cooperativo en aula, pues los contenidos se aprenden mejor cuando los niños vivencian una actividad, y continúa enriqueciéndose si es trabajada en pares o equipos. Dentro de todo, los estudiantes necesitan interactuar y conforme se consideran sus saberes previos en las clases, resultará más significativo aprender un nuevo conocimiento.

Ante ello, Ausubel, Novak y Hanesian (2003) plantean que un aprendizaje será significativo cuando “el conocimiento nuevo se vincula intencionalmente y sustancialmente con los conceptos y proposiciones existentes en la estructura cognoscitiva” (p. 67), es decir, el docente considera pieza clave, recoger los saberes

previos de sus estudiantes, para que a partir de estos surjan nuevos aprendizajes y puedan internalizarse en las memorias a largo plazo.

De igual forma, el autor menciona lo siguiente:

El mismo hecho de que una idea nueva se vuelva significativa después de ser aprendida significativamente, es de suponerse que se haga intrínsecamente menos vulnerable, que las asociaciones arbitrarias internalizadas, a la interferencia de otras asociaciones del mismo tipo, y de ahí que sea más susceptible de ser retenida. (p. 68)

Dicho de otro modo, los saberes previos quedan reforzados después de recibir nueva información, pues implica agregar algo a lo que ya era conocido por los estudiantes; a la vez, enriquece sus ideas, las mismas que perduran a pesar de los años porque resultaron ser significativas en el momento que las aprendieron. Además, estas relegan a aquellas ideas que ingresaron sin querer pero no fueron importantes para la vida, por tal razón, no se recuerdan fácilmente. Así, se tiene que aquellos conocimientos que fundan bases en los saberes previos de los estudiantes quedan impresos en sus memorias de largo plazo.

2.3. Marco conceptual

2.3.1.1. Habilidades de mediación escolar

La mediación escolar constituye uno de los mecanismos básicos de resolución de conflictos, siendo implementado en muchas instituciones educativas como soporte para solucionar inconvenientes de manera pacífica dentro de las aulas.

Existe la necesidad de abordar la mediación desde el saber, para considerar aquello que el estudiante es capaz de hacer, actuar y pensar, así, de acuerdo con Pilonieta (2000) como se citó en Escobar (2011) se encuentran dos tipos fundamentales de mediación: la de tipo cognitivo y la mediación de tipo metacognitivo. Se definen de la siguiente manera:

La mediación cognitiva, se refiere a la adquisición de herramientas cognitivas necesarias para resolver problemas en el campo de las disciplinas académicas. El proceso de mediación cognitiva sistemática se inicia con la escuela y los maestros empiezan a incorporar términos, como expresión de conceptos científicos, junto con las palabras espontáneas que integran el período escolar. Afirma este autor en períodos de escolarización los conceptos espontáneos o nociones son el resultado de procesos de generalización e interiorización de las experiencias personales en las cuales está ausente la escuela. (...)

La mediación metacognitiva está referida a la adquisición de herramientas de tipo semiótico (signos) de autorregulación por parte de los niños y las personas en formación. Según Luria (citado en Pilonieta, 2000), se trata de autoplanificación, seguimiento, corrección y evaluación. Este tipo de mediación es la que permite el desarrollo de procesos metacognitivos; tiene su fundamento en la comunicabilidad interpersonal ya que el lenguaje es la vía más expedita y natural para el manejo de los comportamientos infantiles y adultos. Es conveniente recordar que la herramienta interiorizada que usamos para controlarnos es nuestro diálogo interior. (p. 60)

De todo ello, se puede decir que la mediación cognitiva del saber se relaciona con aquellas habilidades de pensamiento que el estudiante posee, las cuales permiten resolver problemas, no solo de nivel académico sino también de nivel interpersonal. Además, se resalta la participación de estas habilidades a lo largo de la etapa escolar, por ejemplo, para llegar a “analizar” se requiere haber desarrollado, antes, la capacidad de comparar, seleccionar, organizar, resumir, entre otras., las mismas que son consideradas para diferentes situaciones de la vida.

En cuanto a la mediación metacognitiva, se puede decir que el lenguaje constituye uno de los medios más accesibles para regular posturas y comportamientos en los niños, debido que, por ser una vía externa, tiende a asimilarse con rapidez, y se asume como propia para comprender situaciones del contexto. De ahí que existen niños que consideran su profesor(a) como la máxima autoridad, llena de sabiduría, y tienden a respetar, o tomar como verdadero, toda palabra que salga de la boca de ellos. Por esta razón, la labor que cumple un maestro, en aulas de primaria, es de suma importancia, pues será el primero en motivar a los estudiantes en el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas que les permitan enfrentar las dificultades del camino.

Después de esta clasificación, queda claro que recurrir a la mediación resulta indispensable, en cuanto sea vista como el proceso mediante el cual dos estudiantes necesitan de un compañero más capaz para dar solución a una determinada actividad, porque les permite solucionar problemas que se presentan en aula, además, gracias a esta intervención, asumen actitudes cooperativas, y juntos logran salir beneficiados al aprender y construir un nuevo conocimiento.

Es por ello que Peña (2013) refiere lo siguiente:

La mediación es un sistema de negociación asistida mediante la cual las partes involucradas en un conflicto tratan de resolverlo por sí mismas, actuando el mediador como conductor en las sesiones, ayudando a las partes a que encuentren una solución satisfactoria para ambas. (p. 11)

Estas ideas afirman la posición de un mediador respecto a las personas involucradas en el conflicto, pues la finalidad de todo el proceso es que por medio del diálogo se tomen acuerdos que beneficien a ambos. Cabe resaltar que los estudiantes necesitan espacios de integración y socialización, para que conozcan las fortalezas que traen consigo sus otros compañeros, y también, para que potencien sus capacidades y descubran nuevas vocaciones.

Por ello, Jares (2006) afirmaba que “en la medida en que una comunidad educativa tenga diferentes personas capacitadas para mediar en y entre los diferentes sectores educativos, no cabe duda de que es una comunidad articulada y con mayores recursos para resolver conflictos”. (p. 112). Es decir, será importante fomentar en los niños el desarrollo de sus habilidades sociales y comunicativas, pues teniendo personas y estudiantes capacitados, con actitudes de mejora frente a los conflictos en aula, se disminuye el grado de discrepancia en la misma.

También, Torrego (2001) menciona que “la mediación es un método de resolución de conflictos en el que las dos partes enfrentadas recurren voluntariamente a una tercera persona imparcial, el mediador, para llegar a un acuerdo satisfactorio”. (p.11). Para ello, el mediador deberá contar con ciertas habilidades, permitiéndole

comprender el problema en conflicto, encontrar las soluciones más acordes con las necesidades de ambos, no cuestiona, escucha atentamente las versiones frente al conflicto para hallar la mejor solución, beneficia a ambas partes y genera reacciones más cooperativas.

Ambos autores resaltan la importancia de la intervención de una tercera persona, para determinar la imparcialidad en una situación de conflicto, esta, es, quien debe poseer un conjunto de habilidades sociales, que favorezcan al sujeto involucrado desenvolverse en sociedad y actuar con compromiso ético y ciudadano frente a los compañeros. Cuando un niño se siente capaz de resolver un conflicto, el docente deberá propiciar la oportunidad para que se desenvuelva como tal y se adecúe a forjar ambientes de paz.

Por su parte, Kleimann (2004) resalta que la mediación “encierra una experiencia de aprendizaje para quienes participan en ella, conectando a los protagonistas con sus valores y sus sentimientos, respecto del otro y, en generar nuevas herramientas para enfrentar futuros conflictos”. (p. 104) Equivale a decir, la mediación es un proceso donde los niños, de manera voluntaria, encuentran la solución a sus conflictos. Gracias a la comunicación y diálogo, los protagonistas del dilema llegan a un acuerdo y cada uno sale beneficiado.

Peña (2013, pp. 16 - 17) asegura que un mediador debe cumplir con el siguiente perfil:

Ser asertivo con ambas partes; usar eficazmente el tiempo de trabajo; tener alto nivel de energía; ser sincero y honesto; ser imparcial, sin prejuicios; ser neutral para evaluar la posición e intereses de las partes; ser paciente con las partes y con los otros mediadores; mostrar buenas relaciones interpersonales; tener conocimientos, ser experimentado; ser innovador y creativo; ser amistoso, aunque no en exceso y ser un buen comunicador.

Frente a esta postura, los niños a la edad de 11 o 12 años, tienden a ser muy sociables, pues su forma de relacionarse con los demás es abierta y conocen a la mayor parte de sus compañeros del salón de clases. Además, el hecho de establecer

conversaciones desarrolla en ellos las habilidades de comunicación, las cuales son indispensables en todo proceso de mediación, y es necesario que el estudiante que posea dichas características sea capaz de respetar las opiniones, generar momentos de calma y formular alternativas de solución que beneficien a ambos.

Para explicar qué habilidades de mediación escolar deben poseer los estudiantes de sexto grado de educación primaria, se ha creído conveniente hacer una síntesis de los aportes de Johnson y Johnson (2002), Kleimann (2004) y Peña (2013), quienes manifiestan la existencia de ciertas habilidades que necesitan ser desarrolladas para orientar conductas en aula, y ayudar a los estudiantes a resolver conflictos de manera pacífica. Estas son: habilidades sociales, tales como: empatía, asertividad, confianza, tolerancia y manejo de emociones; y habilidades comunicativas, entre ellas: escucha activa, comunicación y lenguaje corporal.

A continuación, se presentan los rasgos característicos del mediador escolar, en relación con el desarrollo de habilidades sociales, tales como:

a) Empatía

Según Lora (2003) la empatía implica “ser capaz de pensar o creer algo distinto, pero esforzarse por entender y respetar el pensamiento y los valores ajenos” (p. 85) Por su parte, Orellana (2003) considera la empatía como “conductas verbales que, partiendo de un vaciado voluntario de contenidos propios, expresan comprensión cognitiva de los pensamientos de interlocutor o emoción de experimentar sentimientos similares a los de éste”. (p. 186)

Ambas opiniones son interesantes y valiosas. La empatía debe manifestarse en todo el proceso áulico. Implica comprender la situación ajena; la misma conlleva a ser prudentes al respetar las ideas y saber el momento propicio para actuar. Además, tener presente los sentimientos del otro asegura una mejor convivencia, pues cada persona se esfuerza más por entender las dificultades que atraviesan los demás.

b) Asertividad

En cuanto a la asertividad, Elizondo (1997) como se citó en Orellana (2003) la define como:

“la habilidad de expresar los pensamientos, sentimientos y percepciones, elegir cómo reaccionar, hablar haciendo uso de los derechos cuando es apropiado. Esto con el fin de elevar la autoestima, y desarrollar la autoconfianza para expresar el acuerdo o desacuerdo cuando se considera importante, e incluso solicitar a otros el cambio de un comportamiento ofensivo.” (p. 150)

En pocas palabras, ser una persona asertiva consiste en expresar ideas y sentimientos educadamente y en el momento oportuno. Si se considera el conflicto como medio de aprendizaje, entonces se aprenderá a valorar los defectos y virtudes que posean las personas involucradas; a la vez, fomentan el respeto por los derechos de cada parte.

c) Confianza

Para Salm (2005) “la confianza es la fe que se tiene en que el otro cumplirá con su palabra y se comprometerá. En la resolución de conflictos, la confianza es mantener los compromisos en el acuerdo final” (pp. 96 - 97) En otras palabras, los niños confían en los compañeros cuando conocen las virtudes y defectos, y ante ello, reconocen qué vale la pena contarles algo o pedirles ayuda cuando lo necesitan. Durante un conflicto, es importante que el niño mediador tenga confianza con las partes, de lo contrario, uno de los implicados se sentirá incómodo y por ende, no se llegará a mutuos acuerdos.

Asimismo, Carpenter y Keneddy (como se citó en Salm, 2005, p. 97) mencionan que “solo se construye la confianza cuando existen tres factores: confianza en la integridad y competencia de la persona guiando la situación; creencia en el proceso; y expectativa de que las personas se tratan honestamente.” (p. 209)

Así se explica que los niños resuelven sus problemas cuando tienen confianza en algunos compañeros, pues no todos comparten los mismos intereses y experiencias. A lo largo de la etapa escolar, han experimentado momentos que marcan la vida, pues las actitudes y comportamientos de cada estudiante se hacen notar en un salón de clases. Además, los niños tienden a relacionarse con los demás según sus propios valores, de ahí que surjan determinados grupos que se mantienen sólidos y firmes porque consideran valiosa la amistad que han cultivado, basada en el respeto, apoyo y sinceridad.

d) Tolerancia

El Grupo editorial EURO-Perú (2005), acerca de la tolerancia, resalta lo siguiente:

Es la expresión más clara del respeto por los demás, y como tal, es un valor fundamental para la convivencia pacífica entre las personas. Tiene que ver con el derecho a ser aceptados en su individualidad y su diferencia. El que es tolerante sabe que, si alguien es de una raza diferente de la suya o proviene de otro país, otra cultura, otra clase social o piensa distinto de él, no por ello es su rival o enemigo. (p. 78)

Esto significa que ser tolerantes es necesario respetar las ideas, opiniones, sentimientos y acciones de los demás, porque de no aceptar la individualidad de cada persona se tendrán diferencias en la convivencia del día a día. Sin embargo, ser tolerante no implica soportar actitudes negativas respecto a uno mismo, sino relacionarse con los demás de manera pacífica a través de la escucha y el respeto a las diferencias de los otros, pues cada persona es única y tiene derecho a ser valorada como tal.

El autor antes mencionado refiere que “cuando se presentan conflictos, las personas tolerantes no acuden a la violencia para solucionarlos, porque saben que la violencia solo engendra más violencia. Prefieren dialogar con sus opositores y buscan puentes de acuerdo.” (p. 78) Es decir, si el niño o el adulto es tolerante, las diferentes ideas entre las partes enfrentadas no son motivo de violencia porque respetan su pensamiento, escuchan todo lo que sienten y se colocan el lugar del otro

para tratar de comprenderlo y llegar en adelante a buenas soluciones que beneficien a ambos.

e) Manejo de emociones

Respecto al manejo de las emociones, es de suma importancia para el mediador desarrollar esta habilidad, pues de lo contrario, todos irán en su contra y las partes no llegarán a acuerdos. Por ello, Lora (2003) argumenta que:

Podemos tener el impulso o las ganas de reaccionar directamente a lo que se nos ha dicho o expresado, pero si consideramos en primer lugar nuestros objetivos y aprendemos a pensar y medir las consecuencias de nuestros actos, podremos refrenarlos y no reaccionar frente al estímulo. (p. 91)

En concordancia con el autor, los impulsos serán controlados si esta habilidad va de la mano con la empatía, pues así el estudiante toma conciencia de sus actos y puede usar diferentes métodos de respiración para autocontrolarse. De esta manera, se previenen conductas antisociales dentro del aula.

En relación con las habilidades sociales que el estudiante - mediador escolar debe poseer, Johnson y Johnson (2002), Kleimann (2004) y Peña (2013) aseguran que, de la mano, debe potenciarse el desarrollo de habilidades comunicativas, las cuales se explican de la siguiente manera:

a) Escucha activa

La escucha activa es el resultado de las siguientes acciones, según Torrego (2001, pp. 75-76): Mostrar interés, es decir, de forma no verbal, moviendo la cabeza; y de forma verbal pero utilizando palabras neutras; Clarificar, hacer más claro un mensaje. Sirve para comprender mejor lo que la persona está diciendo, o el problema; Parafrasear, consiste en repetir con nuestras propias palabras las ideas principales o secundarias expresados por el habla; Reflejar, decir con las propias palabras los sentimientos existentes bajo lo que el otro ha expresado; y Resumir, agrupando la información que nos van dando, tanto la que se refiere a sentimientos como a hechos.

De la idea anterior, se rescata que todo mensaje tiene valor si el receptor lo recibió correctamente y esto se visualiza en acciones concretas, tales como: asentir o negar con la cabeza, realizar gestos, emitir palabras de aliento, explicar el mensaje con las propias palabras, expresar lo que se siente, en un determinado momento, y organizar la información recibida, con el fin de mantener un proceso de comunicación y escucha activa, permitiendo que el interlocutor note la atención prestada a las palabras emitidas.

b) Comunicación

Torrego (2001) manifiesta lo siguiente: “una comunicación de calidad es una herramienta necesaria para llegar a la base de los conflictos y encontrar soluciones satisfactorias para las partes.” (p. 69). De acuerdo con lo anterior, la raíz de la mayoría de problemas se debe a la mala comunicación, pues los mensajes son malinterpretados y las partes reaccionan ante la supuesta ofensa; sin embargo, pueden descubrir que nunca hubiese surgido un dilema si dialogaban y escuchaban mutuamente.

El autor hace referencia a las actitudes de una persona que practica la escucha activa, y se evidencia cuando ante un mensaje recibido, se dice lo que entendió, destacando el sentimiento que existe detrás de dicho recado. Así pues, esta habilidad es la más potente, interesante y útil para mediar en cualquier conflicto, porque sirve para empatizar y comprender a las dos partes implicadas en el conflicto. (p. 75)

Esto significa que sin comunicación no es posible hallar solución a los problemas, debido que las personas se abstienen de conversar con el otro, por las diferencias que originaron el dilema; ante ello, se debe educar en el respeto hacia las ideas, y formar a niños capaces de interactuar con los demás a través del diálogo pacífico, el cual les ayudará a mantener en orden sus opiniones y expresarlas en el momento oportuno. Para que sea posible esta interacción, hay necesidad que se

potencien espacios de diálogo, desde casa, entre padres e hijos, pues solo así lograrán desenvolverse en aula, y relacionarse con los docentes y compañeros.

c) Lenguaje corporal

Por su parte, Kleimann (2004) remarca la diferencia entre ver y mirar, punto de partida para lograr una buena convivencia dentro del aula; y “se trata de enseñar a los alumnos que para ver a un compañero no se necesita más que el sentido de la vista; en cambio, para mirar lo que le está sucediendo, se necesita mucho más que los ojos” (p. 242). Además, “escuchar al otro supone también el poder comprenderlo a partir de sus gestos y de sus expresiones.” (p. 242)

En tal sentido, los niños con habilidades de mediación deben reconocer qué pasa entre sus compañeros, pues muchas veces, los conflictos se manifiestan por medio de señas, gestos o muecas, y el docente es incapaz de interpretar en su debido momento; sin embargo, entre compañeros se entienden mejor y logran encontrar soluciones a sus inconvenientes.

2.3.1.1.1. Estrategias para el proceso de mediación escolar

Un aspecto importante a considerar el mediador es que identifique y tenga claro cada una de las etapas de este proceso y sobre todo, considerar las diversas estrategias a utilizar dentro del mismo, ya que facilitará el diálogo con las partes en conflicto, y dará alternativas de solución al caso presentado.

Al respecto, Peña (2013) asegura que en todo proceso de mediación se deberán tener en cuenta los siguientes objetivos:

Facilitar el establecimiento de una nueva relación entre las partes de conflicto; aumentar el respeto y la confianza entre las partes; corregir percepciones e informaciones falsas que pueden tener respecto al conflicto y/o implicados; y crear un marco que facilite la comunicación. (p. 14)

Entonces, se puede decir que los estudiantes de manera libre pueden participar de un proceso de mediación, para mejorar sus relaciones interpersonales gracias a la confianza y respeto que se manifiesta durante el mismo. Por su parte, el mediador debe propiciar un encuentro amistoso donde las malas interpretaciones queden relegadas en el conflicto y exista sinceridad al momento de contar los hechos del problema a solucionar.

De acuerdo con Johnson y Johnson (2002) “todos los alumnos deben aprender a mediar constructivamente en los conflictos de sus compañeros presentando el proceso de mediación y sus principios y reglas, ayudando a los participantes en la secuencia de negociación y finalizando el acuerdo.” (p. 65)

Esto significa que los estudiantes, antes de iniciar un proceso de mediación escolar, requieren tener claras las normas o reglas del proceso, debido que al finalizarlo podrán estar de acuerdo con todas las alternativas de solución que conlleven a un resultado pacífico en los conflictos escolares.

Ante ello, Torrego (2001, pp. 62-63) hace referencia a las estrategias que se deberán emplear en cada fase del proceso, y se delimitan de la siguiente manera:

- a) **Premediación:** considerada como la fase previa a la mediación. En este momento se crean las condiciones para facilitar el acceso a la resolución. Los mediadores hablan con las partes, por separado, y cada uno cuenta la versión del conflicto. Se puede utilizar la entrevista personal como eje fundamental para recaudar información objetiva de las partes en conflicto.
- b) **Presentación y reglas de juego:** se explican las reglas y compromisos que asumirán terminado el proceso, las partes entran en confianza y se tiene previsto el espacio, tiempo, papel para notas.
- c) **Cuéntame:** se expone la versión del conflicto y expresan sus sentimientos. Las partes desahogan y se sienten escuchados. Se explora la situación por medio de preguntas y se recurre a la exposición de las ideas.

- d) Aclarar el problema: en esta fase, se identifica en qué consiste el conflicto y se concretan los temas más importantes para las partes.
- e) Proponer soluciones: se trata cada tema y se buscan las posibles vías de arreglo o solución.
- f) Llegar a un acuerdo: en esta fase, cada una de las partes evalúan las propuestas, ventajas y dificultades para llegar al acuerdo.

Estas seis fases fundamentales para llevar a cabo este proceso requieren ser supervisadas por el docente, pues los estudiantes, por sí solos, serán incapaces de alcanzarlas. Para llegar a acuerdos en común, es necesario que, poco a poco, se promueva en clase diversas actividades y estrategias que alineen a los estudiantes en este camino; sobre todo, que les permita conocer y vivenciar las posibles fases para resolver sus conflictos, por ejemplo, a través del juego. Por tanto, los docentes deberán incentivar a sus niños para que descubran las habilidades para la mediación escolar que llevan dentro.

Asimismo, Johnson y Johnson (2002) resumen las fases de este proceso en que los alumnos “deben poder definir su conflicto, intercambiar posiciones y propuestas, ver la situación desde las dos perspectivas, inventar alternativas para beneficio mutuo y alcanzar un acuerdo inteligente.” (p. 64) Significa, un compromiso de las partes con el mediador, quien será el encargado de propiciar un ambiente de confianza y escucha donde se intercambian ideas. Además, todo lo acordado debe beneficiar a quienes se encuentran en conflicto, tomando como base los conversatorios, los cuales serán los espacios de interacción para que los estudiantes establezcan relaciones interpersonales y lleguen a acuerdos.

En estas circunstancias, las partes tienen la oportunidad de intervenir en un proceso seguro, confiable y eficaz, donde comparten experiencias respecto al conflicto e intentan ayudarse mutuamente para alcanzar un acuerdo frente a sus diferencias. Cabe resaltar, la importante labor del mediador, pues será el gestor del proceso, y sin él (ella)

difícil será para los involucrados, el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas dentro del mismo y para futuros trabajos en equipo.

2.3.1.2. Aprendizaje cooperativo

En cuanto a la segunda variable de estudio, se tendrá en cuenta la diferencia de términos entre cooperación y colaboración, debido que el primero involucra al estudiante, más que el segundo método para trabajar en aula, pues requiere de ciertas habilidades para integrar a todos, desde pequeños grupos hasta la formación de equipos.

Por ello, Suárez (2003) menciona que “el aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos [en los que] los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.” (p. 38) Es decir, se trabaja para alcanzar metas en común, donde los estudiantes se relacionan con otro por medio de actividades comunes y así se propicia el respeto, la generosidad, apoyo mutuo y el diálogo.

Asimismo, Lobato como se citó en Suárez (2003) refiere lo siguiente:

El aprendizaje cooperativo es un movimiento basado, por un lado, en un conjunto de principios teóricos y una modalidad de organización de los grupos, según los cuales los/las estudiantes deben de trabajar para conseguir resultados significativos para todos/as. (p. 39).

En síntesis, el aprendizaje cooperativo involucra la participación de cada integrante de equipo, donde todos asumen un rol determinado que conlleve a alcanzar metas en común. Además, uno de los aspectos a tener en cuenta los docentes, para consolidar la calidad de interacciones de sus alumnos, será asegurar la satisfacción de los mismos respecto a las tareas asignadas, teniendo en cuenta los objetivos específicos y lo que se quiere lograr en cada actividad, fomentando el desarrollo cognitivo y social de cada integrante del equipo. Es de suma importancia, propiciar espacios de diálogo e interacción para los estudiantes, pues necesitan interactuar con los demás con la finalidad de potenciar sus habilidades sociales y comunicativas.

2.3.1.2.1. Componentes principales

Dentro de los componentes principales del aprendizaje cooperativo, según Johnson y Johnson (2009) como se citó en Díaz y Hernández (2010, pp. 92-94), tenemos los siguientes:

- a) Interdependencia positiva: existe un vínculo afectivo-social entre los compañeros del equipo, pues coordinan sus fuerzas para completar una tarea o actividad. También, comparten sus recursos, se brindan apoyo y celebran juntos un éxito alcanzado.
- b) Interacción promocional cara a cara: es muy importante, porque existe un conjunto de actividades cognitivas y dinámicas interpersonales que solo ocurren cuando los estudiantes interactúan entre sí en relación con los materiales y actividades de estudio. Los integrantes del equipo se motivan unos con otros para poder trabajar.
- c) Responsabilidad y valoración personal: su propósito es fortalecer académica y afectivamente a sus integrantes. El grupo puede conocer quién necesita más apoyo para completar las actividades, y evitar que unos descansen con el trabajo de los demás y se aprovechen de éstos.
- d) Habilidades interpersonales y de manejo de grupos pequeños: debe enseñarse a los alumnos a: conocerse y confiar unos en otros, comunicarse de manera precisa y sin ambigüedades, aceptarse y apoyarse unos a otros, y resolver conflictos constructivamente, con base en el diálogo.
- e) Procesamiento en grupo: participar en grupos cooperativos requiere ser consciente, reflexiva y crítica respecto a la participación en el interior del mismo.

En síntesis, los componentes básicos del aprendizaje cooperativo no se restringen a un cúmulo de técnicas, debido que implica que los docentes se involucren en el desarrollo integral de los estudiantes, abarcando las dimensiones cognitiva y afectiva de la persona para poder comprender mejor el proceso de aprendizaje de los mismos. Cabe resaltar la importante labor que fomenta el trabajar en equipo, pues a partir de las experiencias que se van forjando en aula, la mayoría de niños potencian y

adquieren habilidades sociales y comunicativas, verificar si trabajan y se apoyan mutuamente, retroalimentan con información cuando es necesario, reflexionan sobre el avance de cada integrante, y generan oportunidades para dialogar y consensuar los conflictos que puedan presentarse en el interior del mismo.

2.3.1.2.2. Estrategias cooperativas

Muchos estudiantes de los diferentes niveles educativos carecen de habilidades sociales, generando incapacidad para cooperar con los demás. Todos pueden comunicarse, dialogar, construir y mantener la confianza; sin embargo, los docentes no fomentan la práctica de estas habilidades para el aprendizaje cooperativo, y limitan a los niños a ser partícipes de clases con metodología tradicional.

Johnson y Johnson (2002) sostienen lo siguiente:

Para garantizar que el conflicto resulte constructivo, los docentes deben establecer un contexto cooperativo en el aula y en la escuela y deben enseñar a sus alumnos a manejar los conflictos intelectuales inherentes a los grupos de aprendizaje y a negociar soluciones constructivas para sus propios conflictos y los de sus compañeros mediante el proceso de conciliación. (pp. 66-67)

Esto involucra al docente, quien está encargado de crear momentos dentro de clase, donde sus niños pongan en práctica y vivencien habilidades sociales. Así serán capaces de comprender la situación del otro y tratar de ayudarlo en sus dificultades.

Los hermanos Johnson (2002) aseguran que “la enseñanza de habilidades cooperativas es un requisito importante para el aprendizaje académico, porque el logro se incrementa en la medida en que los estudiantes aumentan su eficacia en su capacidad para aprender de otros” (p. 50) En tal sentido, resulta interesante que los docentes promuevan espacios de diálogo e intercambio de ideas para que todos aprendan de cada uno, y exista la posibilidad de aprender habilidades cooperativas, lo cual generaría un incremento de aptitudes positivas entre estudiantes y así pueda mejorar la convivencia.

Por un lado, existen cuatro niveles de habilidades cooperativas, según los autores antes mencionados: formación, funcionamiento, formulación y fermentación. La primera está referida a las habilidades de organización de los grupos de aprendizaje y al establecimiento de normas mínimas de conducta, como hablar en voz baja, alentar la participación de todos; la segunda está orientada a los esfuerzos de grupo respecto a las tareas y al mantenimiento de las relaciones eficaces, como definir el propósito de la tarea, pedir ayuda, ofrecerse para explicar; el tercer nivel proporciona habilidades para procesar la información dentro de equipo según un rol; y el último permite a los estudiantes involucrarse en controversias académicas, pues lleva a buscar más información para apoyar sus posiciones del tema. (pp. 51-54)

En otras palabras, estas habilidades cooperativas despiertan el interés del alumno si se trabajan por niveles, pues depende del desarrollo cognitivo de los mismos y del lenguaje empleado por los docentes, para que puedan comprender el uso de ciertas habilidades en los trabajos en equipo. Además, es importante resaltar que las habilidades cooperativas se desarrollarán siempre y cuando el docente sea el gestor de trabajos en equipo dentro de las aulas, debido que los estudiantes, en su mayoría, no están acostumbrados a reunirse con sus compañeros. Por tal motivo, ellos deben experimentar este tipo de actividades, de manera que aprenden y asumen responsabilidades para cumplir con las tareas asignadas y ver los resultados de las mismas, al finalizar todo trabajo, y comprobar los resultados de dicho aprendizaje.

La solución de un conflicto también depende del concepto que el docente posee respecto al mismo, pues se viene considerando a este como el medio que obstaculiza el aprendizaje en aula, sin tener en cuenta, que es gran manifestación de las potencialidades y habilidades que faltan desarrollar en los estudiantes. Todos son capaces de interactuar, relacionarse, comunicarse, asumir un rol; pero todo parte de propiciar espacios donde se aprenda a convivir en pos de la mejora del clima áulico.

Por otro lado, mencionan los cinco pasos esenciales a tener en cuenta por los docentes en la enseñanza de habilidades cooperativas, relacionándolas con la participación de los estudiantes en el equipo, y deberán asegurarse de que los alumnos: vean la necesidad de la habilidad; entiendan de qué se trata la habilidad y cuándo [se] la

debe usar; preparar situaciones de práctica y fomentar el dominio de la habilidad; dispongan del tiempo y de los procedimientos necesarios para el procesamiento de uso de la habilidad (y reciban realimentación); y perseveren en la práctica de la habilidad hasta que se convierta en una acción natural. (Johnson y Johnson, 2002, p. 56)

En tal sentido, los estudiantes se convencerán de la bondad de estas habilidades en la medida que las practican y vivencian, de lo contrario, serán un cúmulo de estrategias en espera de ser explotadas al máximo para aumentar los niveles de desempeño en los trabajos en equipo. Para lograrlo, los docentes deben trabajar con sus niños, inicialmente, en pares como parte del proceso de socialización que atraviesan todos, pues solo así el estudiante será consciente de la habilidad que utilizará para dar solución a una determinada situación, cuando se enfrente a diferentes eventualidades dentro o fuera del equipo de trabajo.

Un estudio realizado en el año 1989 por los hermanos Johnson, como se citó en Johnson y Johnson (2002), sostiene la importancia de aprender a usar un mismo conjunto de procedimiento para manejar conflictos dentro del aula, pues “implica crear un contexto cooperativo, mostrar a los alumnos cómo involucrarse en controversias académicas de manera constructiva y establecer un programa de mediación de pares en el aula y en la escuela.” (p. 60) Esto se relaciona con la idea de socialización en aula, porque los niños comienzan a establecer contacto social con el par, para después, conforme sus habilidades sociales se desarrollen, puedan entablar conversaciones y crear grupos con mayor número de integrantes.

Actualmente, se suele trabajar en grupos tradicionales, donde cada integrante trabaja para sí y no llegan a una meta en común. La falta de interrelación entre estudiantes impide la realización de un trabajo en equipo. Así pues, Díaz y Hernández (2010) manifiestan que:

Los grupos tradicionales son aquellos en los cuales se pide a los alumnos que trabajen juntos y ellos están dispuestos a hacerlo, e intercambian o se reparten la información, pero la intención real por compartir y ayudar al otro por aprender es mínima. Algunos alumnos se aprovechan del esfuerzo de los que son laboriosos y responsables, y estos se

sientes explotados. En los equipos de trabajo tradicionales suele suceder que algunos alumnos más habilidosos asumen un liderazgo tal que solo ellos se benefician de la experiencia a expensas de los miembros menos habilidosos. (p. 95)

Dicho de otro modo, los docentes deben estar alertas frente a la aparición de estos grupos en el aula, pues por justicia, todos merecen trabajar en la misma proporción. Para evitar la repartición de información dentro de los equipos, la cual suele realizarse por el estudiante más habiloso, previamente se deben asignar roles, tales como: coordinador(es), secretarios(as), expositores(as), etc., en mutuo acuerdo con los estudiantes, para que cada quien asuma responsablemente el rol asignado, y tengan como meta la presentación de buenos trabajos.

En el siguiente cuadro, los autores establecen la diferencia entre los grupos donde se aprende cooperativamente y aquellos que continúan relacionándose de manera tradicional:

GRUPOS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO	GRUPOS TRADICIONALES
<ul style="list-style-type: none"> - Interdependencia positiva. - Valoración individual y grupal. - Miembros heterogéneos. - Responsabilidad por los demás y por sí mismos. - Enfatiza la tarea y su mantenimiento/proceso. - Se enseñan directamente habilidades sociales. - El profesor observa e interviene. - Ocurre el procesamiento en grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - No hay interdependencia. - No hay valoración individual. - Miembros homogéneos. - Solo hay un líder. - Responsabilidad individual. - Solo enfatiza la tarea. - Se presuponen o ignoran las habilidades sociales. - El maestro ignora a los grupos. - No hay procesamiento en grupo.

Fuente: Díaz y Hernández (2010, p. 95)

Dentro de los principios para conformar un aprendizaje cooperativo, los autores refieren que conforme se incrementa el tamaño del grupo, el rango de habilidades, destrezas, experiencia, etc., aumenta el número de mentes disponibles para pensar y

aprender. Dicho de otro modo, mientras más grande sea el grupo, deben darse mayores oportunidades a cada participante para hablar, coordinar las acciones del grupo, alcanzar el consenso, mantener buenas relaciones de trabajo, aportar sus puntos de vista. Los materiales disponibles o la naturaleza misma de la tarea pueden determinar el tamaño del grupo. Mientras menos sea el tiempo que se dispone para un trabajo en aula, es más apropiado que el grupo sea pequeño.

3. MARCO METODOLÓGICO

Para abordar este apartado se ha considerado la naturaleza del estudio, teniendo en cuenta que la investigación es de tipo cuantitativa, con diseño cuasi-experimental, con dos grupos: grupo experimental y grupo control. La muestra de estudio estuvo conformada por dos secciones de sexto grado de una institución educativa de educación primaria del distrito de José Leonardo Ortiz. Es por ello que se trabajó con una muestra de estudio no probabilística, se validaron instrumentos usando diferentes pruebas estadísticas y lograr la comprobación de la hipótesis de trabajo.

3.1. Tipo de enfoque

La investigación, por su modalidad, fue de tipo cuantitativa, pues Bernardo y Calderero (2000) mencionan que “establece como criterios de calidad la validez, la fiabilidad y la objetividad. Se basa en instrumentos que implican la cuantificación de los hechos, utilizando test, cuestionarios, escalas de medición, entrevistas estructuradas, etc.” (p. 24). De los instrumentos antes mencionados, solo se empleó una escala de actitudes Likert y la guía de entrevista semiestructurada para el desarrollo del estudio.

Así pues, de acuerdo con Bernal (2010), la investigación cuantitativa “se fundamenta en la medición de las características de los fenómenos sociales, lo cual supone derivar de un marco conceptual pertinente al problema analizado, una serie de postulados que expresen relaciones entre las variables estudiadas de forma deductiva” (p. 60). Por ello, existió necesidad de profundizar las teorías referentes al problema para comprobar sí, efectivamente, la información conceptual analizada ayudó a elaborar el programa de habilidades de mediación escolar para el aprendizaje cooperativo de los estudiantes de sexto grado de educación primaria.

3.2. Tipo y diseño de investigación

Bernardo y Calderero (2000) explican, respecto al diseño de investigación, que “consiste en proporcionar un modelo de verificación que permita contrastar hechos con teoría, y su forma es la de un plan general que determinase las operaciones necesarias para hacerlo” (p. 41). De esta manera, el diseño constituyó uno de los ejes fundamentales para el desarrollo de la investigación, debido que fue este el que determinó si el programa de habilidades de mediación escolar se aplicaba o no, para mejorar el aprendizaje cooperativo de los estudiantes.

Por tal motivo, fue pertinente trabajar con el diseño cuasi-experimental (pre test, post test), con grupo no equivalente, y según menciona Latorre (1996, p. 72) como se citó en Bernardo y Calderero (2000, p. 69):

(...) ofrece muchas ventajas por su proximidad a la realidad educativa, donde es frecuente que no se pueda realizar una investigación experimental al no ser viable alterar la estructura o configuración de grupos ya formados, con lo que es difícil poder elegir al azar a los sujetos. De ahí que este enfoque sea adecuado para estudiar las influencias sociales complejas, los procesos y cambios educativos en situaciones reales. (...).

Este diseño se aproximó a la realidad de estudio y fue viable porque los grupos estuvieron conformados. Para tal fin, se consideraron dos aulas de sexto grado de Educación primaria. Al respecto, Bernardo y Calderero (2000) indican que en este tipo de diseños, “tanto el grupo experimental como el grupo control realizan el pretest y el postest, y solamente el experimental recibe el tratamiento” (p. 71) Por esta razón, el diagrama del diseño, con grupo de control no equivalente, sería el siguiente:

O₁	X	O₂
O₃		O₄

Donde:

O ₁ y O ₃	:	Mediciones pre test
X	:	Programa de habilidades de mediación escolar
O ₂ y O ₄	:	Mediciones post test

3.3. Población, muestra y tipo de muestreo

Para Jany (1994) como se citó en Bernal (2010), la población es “la totalidad de elementos o individuos que tienen ciertas características similares y sobre las cuales se desea hacer inferencia” (p. 160)

En el caso de la investigación, la población estuvo conformada por 144 estudiantes del sexto grado de educación primaria, de una Institución Educativa pública, ubicada en el distrito de José Leonardo Ortiz, quienes estuvieron distribuidos en cinco secciones y fueron elegidos porque pronto vivenciarán la etapa secundaria, lo cual implica que deben haber adquirido competencias básicas para desempeñarse como buenos estudiantes en el siguiente nivel, como las habilidades sociales y comunicativas que constituyen el eje fundamental para resolver conflictos, para trabajar y aprender cooperativamente.

Tabla 1

Estudiantes del 6^o grado de educación primaria de una institución educativa pública del distrito de José Leonardo Ortiz

Grado y Sección	Sexo		Total
	Varones	Mujeres	
6to "A"	16	15	31
6to "B"	14	15	29
6to "C"	17	15	32
6to "D"	16	15	31
6to "E"	9	11	20
Total (n=144)	72	72	

Fuente: Nómina de matrícula de alumnos 2017

Esta población se caracterizó por lo siguiente: la condición socioeconómica es baja, debido que el 4 % de sus padres no tienen escolaridad, el 20 % estudió nivel primario, el 70 % de ellos culminaron estudios secundarios. Y solo el 6 % de ellos cuenta con estudios de educación superior; las madres de familia, en su mayoría son amas de casa. Algunas trabajan en el mercado; mientras que los padres, generalmente trabajan como mototaxistas o choferes. Además, los padres que han culminado estudios superiores, se dedican a ejercer su profesión y no dedican tiempo a sus hijos.

Una vez delimitada la población, se fijó la muestra, pues “es la parte de la población que se selecciona, de la cual realmente se obtiene la información para el desarrollo del [estudio] sobre la cual se efectuarán la medición y la observación de las variables objeto de estudio” (Bernal, 2010, p. 161)

Según Weiers (como se citó en Bernal, 2010) existen varias clasificaciones para los métodos de muestreo. La técnica empleada depende del tipo de investigación. Por eso, menciona que “las más usadas son: diseños probabilísticos y no probabilísticos y diseños por atributos y por variables” (p. 162)

Para demostrar la hipótesis de la investigación, se definió que la técnica de muestreo sea no probabilística. Por tal motivo, Bernardo y Calderero (2000), refieren que los métodos no probabilísticos “seleccionan individuos siguiendo determinados criterios, procurando que la muestra resultante sea lo más representativa posible” (p. 43) Además, el autor menciona que uno de los tipos de métodos no probabilísticos es el muestreo accidental o casual, donde “el criterio de selección de los individuos depende de la posibilidad de acceder a ellos” (p. 43)

Esto significa que la muestra de estudio fue seleccionada por asignación al investigador, debido que los grupos estaban conformados por cierta cantidad de estudiantes y se pretendió trabajar en las aulas donde se tiene mayor cercanía, confianza y accesibilidad con los docentes. Por tal motivo, se eligió a los estudiantes de la sección “A” (grupo experimental) y la sección “C” (grupo control), como grupos de estudio, debido que en esas aulas se desarrollaron prácticas pre-profesionales y se mantuvo contacto directo con los estudiantes y docentes de dicha institución.

3.4. Métodos y técnicas de recolección de datos

Bernal (2010) menciona que “un aspecto muy importante en el proceso de una investigación tiene relación con la obtención de la información, pues de ello dependen la confiabilidad y validez del estudio. Obtener información confiable y válida requiere cuidado y dedicación.” (p. 191) Por tal motivo, se consideraron dos tipos de fuentes de

recolección de información: las primarias y las secundarias, teniendo en cuenta la clasificación que realizó Cerda (1998, como se citó en Bernal 2010, p. 191):

3.4.1. Fuentes primarias: Son todas aquellas de las cuales se obtiene información directa, es decir, de donde se origina la información. Es también conocida como información de primera mano o desde el lugar de los hechos.

3.4.1.1. Escala Likert

Para Hernández, Fernández y Baptista (2014), la escala Likert constituye: (...) un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes. Es decir, se presenta cada afirmación y se solicita al sujeto que externé su reacción eligiendo uno de los cinco puntos o categorías de la escala. A cada punto se le asigna un valor numérico. Así, el participante obtiene una puntuación respecto de la afirmación y al final su puntuación total, sumando las puntuaciones obtenidas en relación con todas las afirmaciones. (p. 238)

Esta técnica se empleó para detectar dificultades en relación con las variables en estudio, una vez elaborado el instrumento, se sometió a juicio de expertos, pues según Hernández, Fernández y Baptista (2014), “toda medición o instrumento de recolección de datos debe reunir tres requisitos esenciales: confiabilidad, validez y objetividad” (p. 200). Esta validación determinó qué tan válido es el instrumento de escala Likert para ser aplicado y elaborar el diagnóstico que servirá como fuente principal para la planificación y organización del programa de habilidades de mediación escolar.

Los autores antes mencionados, explican que este instrumento “se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales” (p. 200) Por ello, una vez validado, los datos recolectados en el diagnóstico sirvieron para elaborar el programa de habilidades de mediación escolar para el aprendizaje cooperativo de los estudiantes del sexto grado de educación primaria.

3.4.1.2. Entrevista

Bernal (2010) considera la entrevista como una “técnica orientada a establecer contacto directo con las personas que se consideren fuente de información. (...). Durante la misma, puede profundizarse la información de interés para el estudio” (p. 194) Esta técnica de recolección fue utilizada en el primer momento de la investigación, al realizarse una entrevista a los docentes de las aulas, respecto a las vivencias antes, durante y después del diagnóstico; además, se recopiló información que permitió comparar datos e información relevantes para resaltar el fomento de aprendizajes significativos.

3.4.1.3. Encuesta

Bernal (2010) refiere que “la encuesta se fundamenta en un cuestionario o conjunto de preguntas que se preparan con el propósito de obtener información de las personas” (p. 194) Para efectos de la investigación, se empleó el cuestionario de caracterización de grupos escolares, adaptado de Galante (2015), para determinar la pertinencia del programa de habilidades de mediación escolar.

3.4.2. Fuentes secundarias: Son todas aquellas que ofrecen información sobre el tema que se va a investigar, pero que no son la fuente original de los hechos o las situaciones, sino que sólo los referencian.

3.4.2.1. Fichaje

Cuenca y Vargas (2010) señalan que “la formalidad de registrar la información tiene como propósito situar el objeto de la investigación dentro de un marco teórico y/o práctico” (p. 44). Por tanto, agrega que “la búsqueda de información debe ser selectiva, tratando de localizar lo más importante y reciente” (p. 44)

Los autores anteriormente citados explicaron que hay diversos instrumentos para el fichaje. Uno de ellos son las citas textuales, las cuales “deben ser breves, tener unidad y presentar una sola idea. Si una parte del texto no es necesaria puede eliminarse y en su

lugar se escriben tres puntos suspensivos [...]” (Cuenca y Vargas, 2010, p. 46). Además, las fichas resumen, indican que “requiere de la comprensión del texto, así como la capacidad de analizar y sintetizar” (p.46)

Para tal estudio, se consideró registrar información mediante el uso de fichas textuales y resumen, las mismas que permitieron elaborar, organizar y sintetizar el marco referencial de la investigación y la propuesta de investigación denominada ADAMS en el aprendizaje cooperativo (ver apartado VI del informe de tesis).

3.4.2.2. Internet

“No existe duda sobre las posibilidades que hoy ofrece Internet como una técnica de obtener información; es más, se ha convertido en uno de los principales medios para recabar información” (Bernal, 2010, P. 194)

Esta técnica permitió recolectar los antecedentes de estudio, los cuales fueron encontrados en diferentes bases de datos de revistas electrónicas e indexadas.

3.5. Instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos fueron de gran utilidad para medir las variables en investigación. Se tuvo en cuenta el grado de validez y aprobación por los expertos, antes de la aplicación correspondiente. Estos fueron: Cuestionario N° 1: Indagación sobre conflictos y/o disputas en el ámbito escolar. (Adaptado de García, 2005); cuestionario N° 2: Test de escala Likert ¿Soy capaz de solucionar conflictos y trabajar en equipo? (Pre y post test); y cuestionario N° 3: Escala Likert para validación del programa de habilidades de mediación escolar. (Tomado de Pérez, 2008)

De los cuestionarios en mención, solo se realizó la prueba piloto y se validó a juicio de expertos, el test de escala Likert “¿Soy capaz de solucionar conflictos y trabajar en equipo?”, debido que fue elaborado a criterio del investigador, a partir de la revisión bibliográfica y de los constructos de las variables en estudio. A continuación, se detalla la estructura de los cuestionarios empleados para la recolección de información de la investigación:

3.5.1. Estructura de los instrumentos

3.5.1.1. Cuestionario N° 1: Indagación sobre conflictos y/o disputas en el ámbito escolar. (Adaptado de García, 2005)

Este instrumento organizó las percepciones y opiniones sobre las interrupciones en el aula y/o los conflictos entre los estudiantes, y se empleó con el fin de detectar la problemática general del salón de clases. Estuvo dirigido a la docente del aula de sexto grado, quien conformó el grupo experimental de la investigación. Se formularon seis preguntas, empleándose la entrevista como técnica de recolección de información.

Las preguntas se estructuraron de la siguiente manera: la primera consistió que la docente debió indicar, en porcentaje, cuánto tiempo aproximadamente emplea para controlar un conflicto que surge en aula; la segunda, permitió conocer el lugar donde con mayor frecuencia se desarrollan la mayoría de conflictos escolares; la tercera, de respuesta abierta, induce a manifestar las temáticas que suelen producir los conflictos en aula; la cuarta, acerca del manejo del aula frente a esas situaciones; la quinta, sobre la frecuencia en que los niños trabajan en equipo; y por último, la sexta, se planteó para conocer las actitudes o reacciones que suelen tener los estudiantes del aula cuando trabajan en equipos.

En pocas palabras, este cuestionario sirvió para detectar la situación problemática del aula de sexto grado de educación primaria. A partir de ello, se estudió con mayor profundidad las variables detectadas, el estado en cuestión, los cuales sirvieron para plantear el problema que se desarrolló en la investigación para buscar la solución más pertinente y adecuada.

3.5.1.2. Cuestionario N° 2: Test de escala Likert ¿Soy capaz de solucionar conflictos y trabajar en equipo? (Pre y post test).

Este instrumento corresponde al test empleado antes y después de la aplicación del programa de habilidades de mediación escolar, el cual tuvo como finalidad

identificar las habilidades que posee un estudiante para ser mediador escolar, e indagar sobre su capacidad para resolver conflictos dentro de un equipo de trabajo. De esta manera se comprobó la influencia del programa en el aprendizaje cooperativo de estudiantes de sexto grado de educación primaria.

El test se estructuró en dos partes. La primera recogió datos informativos de los estudiantes, tales como el sexo, edad, y las personas con las que convive en el hogar (entre las respuestas estuvieron: solo papá, solo mamá, vive con papá y mamá, vive con otros) La segunda estuvo conformada por el conjunto de ítems que fueron contestados por los estudiantes, de acuerdo con la frecuencia en que demuestran esas actitudes y acciones dentro del aula. Además, estos fueron redactados en relación a las variables en estudio: habilidades de mediación escolar y aprendizaje cooperativo.

Tabla 2

Estructura externa del cuestionario N° 2. Test de escala Likert ¿Soy capaz de solucionar conflictos y trabajar en equipo?

Partes	Dimensiones	N° de ítems	Ítems	Escala de valoración
Datos informativos del estudiante	Sexo	---	---	---
	Edad	---	---	---
	Vive con...	---	---	---
Habilidades de mediación escolar	Habilidades sociales	7	1,2,3,4,5,6,7	
	Habilidades comunicativas	7	8,9,10,11,12,13,14	1: Nunca
	Estrategias	7	15,16,17,18,19,20,21	2: A veces
Aprendizaje cooperativo	Desempeño académico	7	22,23,24,25,26,27,28	3: Casi siempre
	Componentes principales	7	29,30,31,32,33,34,35	4: Siempre
	Estrategias	7	36,37,38,39,40,41,42	
Total (n=42 ítems)				

Fuente: Elaboración propia, test de escala Likert

La tabla 2 demuestra la estructura externa del instrumento que sirvió para recopilar información antes y después de aplicar el programa de habilidades de mediación escolar. Ante lo cual, la variable uno comprendió tres dimensiones: habilidades sociales, habilidades comunicativas y estrategias. De igual modo, la variable dos estuvo dividida en las siguientes dimensiones: desempeño académico, componentes principales y estrategias. Cada dimensión recogió siete ítems en relación a las actitudes que demuestran los estudiantes dentro del aula, sobre todo en momentos de trabajo en equipo. La puntuación máxima para cada ítem fue de 4 puntos y la mínima de 1 punto.

Esto significó que la frecuencia de las actitudes y acciones varía según la escala de valoración: siempre, casi siempre, a veces y nunca, dentro del aula.

Tabla 3

Estructura interna del cuestionario N° 2. Test de escala Likert ¿Soy capaz de solucionar conflictos y trabajar en equipo?

V	DIMENSIÓN	INDICADOR	ITEMS	N° DE ÍTEM	PUNTAJE MÁXIMO
HABILIDADES DE MEDIACIÓN ESCOLAR	Habilidades Sociales	<i>Empatía</i>	Me pongo en el lugar de mi compañero cuando está pasando por un problema.	1	4
		<i>Asertividad</i>	Expreso mis opiniones de forma respetuosa hasta llegar a un acuerdo, sobre todo cuando soy parte del problema.	2	4
		<i>Confianza</i>	Sé guardar secretos cuando un compañero me cuenta algún problema.	3	4
			Cuento todo lo que pasó, sobre todo a mi profesor, cuando tengo una pelea con mi compañero en aula.	4	4
		<i>Tolerancia</i>	Acepto mis errores y los corrijo.	5	4
		<i>Manejo de emociones</i>	Respeto las opiniones de mis compañeros cuando me cuentan sus problemas.	6	4
			Controlo mis impulsos cuando salgo del aula para respirar profundamente.	7	4
	Habilidades comunicativas	<i>Escucha activa</i>	Muestro interés al escuchar a mi compañero cuando necesitamos aclarar algún mal entendido en mi aula.	8	4
		<i>Comunicación</i>	Soy capaz de entender mensajes que transmiten mis compañeros para resolver un problema en el aula.	9	4
			Repito las ideas principales de un problema con mis propias palabras para ayudar a solucionarlo.	10	4
			Cuando se presenta algún problema, actúo como si nada hubiese pasado.	11	4
		<i>Lenguaje corporal</i>	Me desagrada reaccionar bruscamente cuando me molestan algunas actitudes de mis compañeros.	12	4
			Me incomoda que mis compañeros hagan gestos para molestar a otros.	13	4
			Me preocupa cuando levanto la voz exageradamente para que mis compañeros me escuchen.	14	4
	Estrategias	<i>Entrevista</i>	Prefiero conversar con mis compañeros cuando hay peleas entre ellos.	15	4
			Los problemas de aula se solucionan con ayuda de algún compañero.	16	4
		<i>Exposición y hacer preguntas</i>	Explico los hechos al profesor para contarle un problema ocurrido en el aula.	17	4
			Realizo preguntas sobre los problemas que ocurren en el aula con mis compañeros.	18	4
		<i>Proponer soluciones</i>	Reúno a mis compañeros para conversar sobre el problema que ha sucedido en aula.	19	4
			Digo lo que pienso a mis compañeros para ayudarles a solucionar un problema ocurrido en el aula.	20	4
			Llego a un acuerdo con mis compañeros para solucionar nuestros problemas.	21	4

APRENDIZAJE COOPERATIVO

<i>Desempeño académico</i>	<i>Interdependencia negativa</i>	Me desagrada hacer mis tareas sin que otros me ayuden.	22	4	
		Me incomoda que mi profesor me felicite porque hice una tarea sin ayuda de mis compañeros.	23	4	
		Me disgusta competir con mis compañeros para obtener la mejor nota del aula.	24	4	
		Cuando obtengo una buena nota, me desagrada comentarla a mis otros compañeros porque les hago sentir mal.	25	4	
	<i>Interdependencia positiva</i>	Ayudo a mis compañeros cuando presentan dificultades en alguna tarea.	26	4	
		Comparto mi alegría con los demás para motivarlos a mejorar sus actitudes.	27	4	
		Celebro los logros de mi equipo porque con esfuerzo hemos realizado una tarea.	28	4	
		Asumo un rol dentro de mi equipo para que todos cumplan tengan función.	29	4	
	<i>Componentes principales</i>	<i>Responsabilidad</i>	Cumplo con la tarea dada en los trabajos de mi equipo.	30	4
			Soy capaz de solucionar algún problema que se origina entre compañeros dentro de mi equipo.	31	4
		<i>Interacción promocional cara a cara</i>	Converso con mis compañeros para tomar decisiones respecto a un problema de equipo.	32	4
			Expreso mis ideas cuando algo me hace sentir mal dentro del equipo.	33	4
		<i>Valoración personal</i>	Valoro mi esfuerzo al presentar una tarea que me dieron en el equipo.	34	4
			Acepto comentarios de mis compañeros porque me permiten mejorar en mis trabajos realizados.	35	4
<i>Estrategias</i>	<i>Grupos pequeños</i>	Me agrada trabajar en pares porque puedo ayudar a mi compañero con facilidad.	36	4	
		Cuando estoy con mi compañero trabajando en pares, tomamos decisiones para hacer un buen trabajo.	37	4	
		Doy palabras de ánimo a mi compañero cuando trabajamos en pares para que termine alguna tarea.	38	4	
	<i>Grupos grandes</i>	Cuando formamos equipos de trabajo, escojo al representante por votación.	39	4	
		Comparto mis ideas para hacer un buen trabajo en equipo.	40	4	
		Respeto las opiniones de los miembros de mi equipo al realizar un trabajo.	41	4	
		Evalúo los logros obtenidos en mi equipo después del trabajo realizado.	42	4	
PUNTAJE TOTAL			84		
Valoración cuantitativa	1 - 5 puntos	6 - 10 puntos	11 - 15 puntos	16 - 20 puntos	
Valoración cualitativa	Nivel Receptivo	Nivel Resolutivo	Nivel Autónomo	Nivel Estratégico	

Fuente: Elaboración propia, test de escala Likert

En la tabla 3 se especificó la estructura interna del cuestionario tipo test, el cual estuvo compuesto por 42 ítems, que al sumarlos se obtuvo como puntaje total del test 84 puntos, equivalente a un puntaje de 20 puntos en el sistema vigesimal. Ambos puntajes estuvieron relacionados con los niveles de logro esperado: receptivo, resolutivo, autónomo y estratégico, los mismos que permitieron verificar el nivel de desarrollo de

habilidades de mediación escolar y aprendizaje cooperativo de los estudiantes de sexto grado de educación primaria, antes y después de la aplicación del programa.

3.5.1.3. Cuestionario N° 3: Instrumento para validez del contenido del test de escala Likert ¿Soy capaz de solucionar conflictos y trabajar en equipo? (Adaptado de Castellano, 2011)

El cuestionario de validez de contenido sirvió para evaluar la pertinencia del instrumento tipo escala Likert, mediante juicio de expertos, antes de ser aplicado al grupo de estudiantes de sexto grado de educación primaria.

Este instrumento estuvo conformado por cinco partes: 1) la identificación del experto, 2) datos de la investigación realizada, tales como: título, objetivos, precisión de variables, indicadores y alternativas de respuesta del instrumento, objeto de validación, 3) sección de diez preguntas dirigidas al experto para que emita su juicio, en relación a las siguientes escalas de valoración y sus respectivos puntajes: a) suficiente (2), medianamente suficiente (1) e insuficiente (0), y b) sí (2), medianamente (1) y no (0), 4) tabla de calificación junto con la escala de valoración, y 5) conclusión respectiva del experto.

El juicio de los cinco expertos, quienes validaron el instrumento test escala Likert **¿Soy capaz de solucionar conflictos y trabajar en equipo?**, estuvo relacionado con la siguiente escala de valoración:

Tabla 4

Escala de valoración del cuestionario de validez de contenido

Puntaje	Nivel de validación	Descripción
100-68	Alta	El instrumento evaluado está apto para su aplicación
67- 34	Media	El instrumento evaluado requiere reajuste, antes de su aplicación
33- 00	Baja	Rehacer el instrumento

Fuente: Castellano (2011)

En la tabla 4 se aprecian los niveles de validación del instrumento que van acordes con el puntaje que varía desde los 00 puntos hasta los 100 puntos. En la

descripción, se corrobora si el cuestionario fue apto, requiere reajustes o se necesita rehacerlo para su aplicación.

3.5.1.4. Cuestionario N° 4: Escala Likert para validación del programa de habilidades de mediación escolar. (Adaptado de Pérez, 2008)

Este instrumento fue empleado para realizar la validación teórica del programa de habilidades de mediación escolar, denominado “Aprendemos juntos a ser cooperativos”, mediante juicio de expertos. Fue adaptado de la escala propuesta por Pérez (2008), quien es docente adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España.

La escala Likert comprendió cinco partes. En la primera, se colocaron datos que permitieron identificar al evaluador, tales como: nombre y apellidos, centro laboral, título profesional, grado académico, mención, institución donde lo obtuvo, otros estudios. La segunda parte, aborda las instrucciones del instrumento para ser contestado de forma oportuna. En la tercera, se detalló la estructura de la misma, y estuvo conformada por los siguientes indicadores, para valorar la calidad del programa en mención: pertinencia y eficacia, claridad, consistencia teórica, calidad técnica, metodología, extensión y evaluabilidad. La cuarta parte estuvo relacionada con el juicio de cada especialista, luego de haber obtenido el puntaje total y parcial del instrumento, el cual estuvo relacionado con la escala de valoración que se muestra a continuación:

Tabla 5

Escala de valoración del cuestionario 3: escala Likert para validación del programa de habilidades de mediación escolar.

Muy baja	Baja	Intermedia	Alta	Muy Alta
00-20 %	21-40 %	41-60 %	61-80%	81-100%
La propuesta de investigación está observada		La propuesta de investigación requiere reajustes para su aplicación		La propuesta de investigación está apta para su aplicación

Interpretación: Cuanto más se acerque el coeficiente a cero (0), mayor error habrá en la validez

Fuente: Pérez (2008)

Para obtener el promedio final de validación de la propuesta, tal como se aprecia en la tabla 5, los especialistas recibieron once indicadores. Estos fueron valorados

teniendo en cuenta el siguiente grado de cumplimiento: 1: Muy bajo, 2: Bajo, 3: Medio, 4: Alto y 5: Muy alto. Por último, en la quinta parte de este cuestionario, se apreció la síntesis que realiza cada experto, con criterio ético y estrictez científica, respecto al programa de investigación. (Véase anexo 9).

3.5.2. Confiabilidad y validez de instrumentos

Los instrumentos de medición deben cumplir con dos requisitos: confiabilidad y validez. Según Bernal (2010, p. 247) “la confiabilidad de un cuestionario se refiere a la consistencia de las puntuaciones obtenidas por las mismas personas, cuando se las examina en distintas ocasiones con los mismos cuestionarios.”

En otras palabras, si el instrumento seleccionado se aplica una y otra vez, en diferentes grupos humanos, siempre se obtienen los mismos resultados, o son muy similares entre sí. Por esta razón, se aplicó una prueba piloto a 205 estudiantes de sexto grado de educación primaria, utilizando el cuestionario 2: Test escala Likert **¿Soy capaz de solucionar conflictos y trabajar en equipo?**, y el resultado fue analizado a través del alfa de Cronbach.

Tabla 6

Confiabilidad del cuestionario N° 2 en relación a la variable “Habilidades de mediación escolar”

Alfa de Cronbach	N de elementos
,747	21

Fuente: Elaboración propia, test de escala Likert (n=205)

En la tabla 6 se puede apreciar que el grado de confiabilidad del cuestionario empleado para realizar el pre test y post test, en relación con la primera variable en estudio: Habilidades de mediación escolar, fue de 0,747. Este resultado indicó que el grado de confiabilidad es alto porque se aproximó más al valor uno. Y cuanto más cerca se encuentre el valor del alfa a uno, mayor es la consistencia interna de los ítems analizados.

Tabla 7

Variación del alfa de Cronbach si se elimina un elemento en el cuestionario N° 2 en relación a la variable “Habilidades de mediación escolar”

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P1	50,07	70,054	,279	,740
P2	49,72	69,427	,378	,733
P3	49,20	73,442	,091	,753
P4	50,01	69,716	,269	,741
P5	49,58	67,451	,429	,728
P6	49,20	69,778	,333	,736
P7	50,38	67,884	,347	,734
P8	49,47	69,329	,350	,734
P9	49,80	68,935	,351	,734
P10	49,80	69,491	,312	,737
P11	50,76	71,604	,189	,746
P12	50,86	74,544	,034	,755
P13	51,06	74,124	,071	,752
P14	50,65	71,023	,222	,744
P15	50,25	68,269	,356	,734
P16	50,48	69,280	,322	,736
P17	50,11	68,100	,351	,734
P18	50,37	70,078	,315	,737
P19	50,30	68,261	,386	,731
P20	50,02	66,406	,536	,721
P21	49,81	67,527	,403	,730

Fuente: Elaboración propia, test de escala Likert (n=205)

De acuerdo con la tabla 7, se observó que al eliminar uno de los ítems del cuestionario, la variación de los coeficientes de alfa de Cronbach fue leve. Sin embargo, a pesar de ello, se pudo determinar que el instrumento es fiable porque la fiabilidad siguió siendo alta.

Tabla 8

Confiabilidad del cuestionario N° 2 en relación a la variable “Aprendizaje cooperativo”

Alfa de Cronbach	N de elementos
,798	21

Fuente: Elaboración propia, test de escala Likert (n=205)

En la tabla 8 se puede apreciar que el grado de confiabilidad del cuestionario empleado para realizar el pre test y post test, en relación con la primera variable en estudio: Aprendizaje cooperativo, fue de 0,798. Este resultado demostró un valor del alfa muy cercano al uno, por tanto la consistencia interna de los ítems analizados es mayor, y el instrumento se comportará de la misma manera cuantas veces sea aplicado.

Tabla 9

Variación del alfa de Cronbach si se elimina un elemento en el cuestionario N° 2 en relación a la variable “Aprendizaje cooperativo”

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P22	57,60	85,897	,132	,803
P23	57,68	84,531	,189	,800
P24	58,15	85,903	,110	,806
P25	58,74	88,771	,010	,807
P26	57,37	82,676	,338	,790
P27	57,34	80,901	,437	,785
P28	57,06	82,849	,364	,789
P29	57,35	80,678	,418	,786
P30	57,07	83,417	,288	,793
P31	57,50	78,957	,529	,779
P32	57,48	81,310	,398	,787
P33	57,78	79,339	,466	,783
P34	57,04	81,836	,447	,785
P35	57,12	81,986	,400	,787
P36	57,40	80,083	,465	,783
P37	57,13	81,229	,460	,784
P38	57,28	79,594	,498	,781
P39	57,38	83,129	,286	,794
P40	57,06	81,271	,469	,784
P41	56,99	82,201	,445	,785
P42	57,15	81,649	,427	,786

Fuente: Elaboración propia, test de escala Likert (n=205)

De la tabla 9, se puede decir que si se elimina uno de los ítems del cuestionario, los coeficientes de alfa de Cronbach siguen siendo altos, debido que la variación de este resultado fue leve y se aproximó al valor alfa de uno. Por tanto, el instrumento fue fiable.

Asimismo, Bernal (2010) señala que “un instrumento de medición es válido cuando mide aquello para lo cual está destinado (p. 247) Para efectos de la investigación, la validez del cuestionario 2: Test escala Likert **¿Soy capaz de solucionar conflictos y trabajar en equipo?**, se examinó desde dos perspectivas: utilizando la prueba de Kaiser-Meyer-Olki (KMO) y recurriendo al juicio de cinco expertos, a través de la validez de contenido, donde determinaron si las variables en estudio fueron representadas en el instrumento de medición.

Tabla 10

Prueba de KMO y Bartlett del cuestionario N° 2 en relación a la variable “Habilidades de mediación escolar”

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,721
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	721,008
	gl	210
	Sig.	,000

Fuente: Elaboración propia, test de escala Likert (n=205)

En la tabla 10 se aprecia que la validez de este apartado resultó con el valor de 0,721. Este procedimiento estableció que efectivamente existieron correlaciones suficientes entre ítems y por lo tanto, el instrumento midió lo que debe medir. Además, al agruparlo en tres factores o dimensiones: habilidades sociales, habilidades comunicativas y estrategias, se obtuvo una varianza acumulada de 34,3 %, tal como se detalla en la tabla 11 (véase anexo 1), lo cual indicó que la agrupación de ítems que se elaboró fue aceptable para realizar el estudio.

Tabla 12

Prueba de KMO y Bartlett del cuestionario N° 2 en relación a la variable “Aprendizaje cooperativo”

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,795
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	900,474
	gl	210
	Sig.	,000

Fuente: Elaboración propia, test de escala Likert (n=205)

De acuerdo con la tabla 12, se observa que el valor de correlación entre ítems respecto a esta variable fue de 0,795. Como este resultado se encontró cercano al valor uno, se puede decir que midió lo necesario para realizar la investigación. Además, al agruparlo en tres factores o dimensiones: desempeño académico, componentes principales y estrategias, se obtuvo una varianza acumulada de 37,6 %, tal como se detalla en la tabla 13 (véase anexo 2), lo cual indicó que la agrupación de ítems elaborada fue aceptable.

Para ordenar los ítems de las variables que conforman el cuestionario tipo test escala Likert se empleó la matriz de componentes rotados. Como resultado de las pruebas KMO, estas matrices permitieron demostrar si la ubicación de cada uno de ellos fue la más pertinente. Los detalles se muestran a continuación:

Tabla 14

Matriz de componentes rotados del cuestionario N° 2 en relación a la variable “Habilidades de mediación escolar”

	Componente			DIMENSIÓN	ITEM	ITEM CON KMO	TOTAL DE ÍTEMS VÁLIDOS
	1	2	3				
P1	,185	,275	,292				
P2	,239	,636	,002				
P3	-,132	,493	,006				
P4	,492	,014	-,064				
P5	,478	,321	,044				
P6	,078	,628	,179				
P7	,382	,163	,150				
P8	,298	,586	-,093				
P9	,342	,448	-,028				
P10	,381	,331	-,088	Habilidades sociales	1 – 7	1 – 6	6
P11	-,112	,226	,635	Habilidades comunicativas	8 – 14	11 – 14	4
P12	,078	-,229	,297	Estrategias	15 – 21	17 – 21	5
P13	,080	-,322	,566	TOTAL			15
P14	,066	-,026	,682				
P15	,477	,188	-,001				
P16	,139	,166	,603				
P17	,539	,012	,068				
P18	,492	-,066	,120				
P19	,610	-,184	,303				
P20	,646	,171	,169				
P21	,572	,177	-,010				

a. La rotación ha convergido en 6 iteraciones.

Fuente: Elaboración propia, test de escala Likert (n=205)

Como se puede observar en la tabla 14, 15 de 21 ítems fueron bien ubicados, lo que representó que fue un instrumento elaborado correctamente y el 71,4 % asegura la alta validez de agrupación de ítems por factores. Sin embargo, esto conllevó a reformular algunos ítems para así poder obtener mejores resultados después de la aplicación del pre y post test del estudio.

Tabla 15

Matriz de componentes rotados del cuestionario N° 2 en relación a la variable “Aprendizaje cooperativo”

	Componente			DIMENSIÓN	ITEM	ITEM CON KMO	TOTAL DE ÍTEMS VÁLIDOS
	1	2	3				
P22	-,024	,036	,620				
P23	-,055	,209	,593				
P24	,087	-,150	,673				
P25	,425	-,603	,162				
P26	,579	,078	-,226				
P27	,434	,339	,086				
P28	,099	,564	,255				
P29	,253	,513	,107				
P30	,087	,543	-,089	Desempeño académico	22 – 28	22 – 24	3
P31	,520	,313	,211	Componentes principales	29 – 35	31 – 35	5
P32	,452	,145	,242	Estrategias	36 – 42	37 - 42	6
P33	,647	-,016	,256	TOTAL			14
P34	,281	,535	,070				
P35	,293	,442	,071				
P36	,683	,127	-,087				
P37	,511	,338	-,051				
P38	,464	,380	,081				
P39	,410	,152	-,173				
P40	,437	,392	-,010				
P41	,286	,571	-,005				
P42	,393	,193	,305				

a. La rotación ha convergido en 6 iteraciones.

Fuente: Elaboración propia, test de escala Likert (n=205)

De acuerdo con la tabla 15, 14 de 21 ítems fueron bien ubicados, lo que representó que fue un instrumento elaborado de manera adecuada, y el 66,6 % asegura la buena validez de agrupación de ítems por factores. Sin embargo, esto conllevó a reformular los ítems que se encontraron ubicados fuera del lugar correcto. De esta manera, se aseguraron mejores resultados después de la aplicación del pre y post test de la investigación realizada.

A continuación, se presentan las opiniones de los cinco expertos, quienes emitieron sus juicios para determinar la relación entre las variables y los ítems redactados. Este análisis se realizó después de haber verificado la validez del

cuestionario 2: Test escala Likert **¿Soy capaz de solucionar conflictos y trabajar en equipo?**, a través de la prueba KMO y Bartlett, previa ordenación de las preguntas, de acuerdo con la matriz de componentes rotados.

Tabla 16
Validez de contenido por juicio de expertos

ÍTEMS EVALUADOS	EVALUADOR				
	A	B	C	D	E
16.1. En líneas generales, considera que las dimensiones de la variable están inmersos en su contexto teórico de forma.	Suficiente (2)	Suficiente (2)	Suficiente (2)	Suficiente (2)	Suficiente (2)
16.2. Considera que existe coherencia entre dimensión e indicadores.	Sí (2)	Sí (2)	Sí (2)	Sí (2)	Sí (2)
16.3. Considera que el número de indicadores evalúan las dimensiones y por consiguiente la variable seleccionada.	Medianamente suficiente (1)	Suficiente (2)	Suficiente (2)	Suficiente (2)	Suficiente (2)
16.4. Considera que existe pertinencia entre la codificación de las alternativas de respuesta con los ítems planteados.	Sí (2)	Sí (2)	Sí (2)	Parcialmente (1)	Sí (2)
16.5. Considera que los ítems de (del) 1 al 21 miden los indicadores seleccionados para la variable, de manera.	Medianamente suficiente (1)	Suficiente (2)	Suficiente (2)	Suficiente (2)	Suficiente (2)
16.6. Considera que el número de ítems de (del) 22 al 42 son suficientes para evaluar los indicadores seleccionados.	Sí (2)	Sí (2)	Sí (2)	Sí (2)	Sí (2)
16.7. Considera que los ítems de (del) 1 al 42 están redactados de manera adecuada.	Sí (2)	Sí (2)	Sí (2)	Sí (2)	Sí (2)
16.8. En términos generales, el instrumento muestra alto grado de objetividad.	Parcialmente (1)	Sí (2)	Sí (2)	Sí (2)	Sí (2)
16.9. En términos generales, el instrumento muestra alto grado de relevancia.	Sí (2)	Sí (2)	Sí (2)	Sí (2)	Sí (2)
16.10. En términos generales, el instrumento, tiene al menos una estructura técnica básica.	Sí (2)	Sí (2)	Sí (2)	Sí (2)	Sí (2)
Índice parcial de validación del test (IPVT)	17	20	20	19	20
Índice total de validación del test (ITVT)	85	100	100	95	100
Promedio ITVT			96		

Fuente: Elaboración propia, cuestionario de validez de contenido (n=5)

En la tabla 16 se aprecia la calificación obtenida en cada uno de los ítems que evaluaron los expertos, donde el puntaje máximo fue 2 y el mínimo 0. Además, se obtuvo los índices parcial y total de validación del test en relación a los siguientes puntajes: 20, a nivel parcial, y 100 puntos, a nivel total. En síntesis, las opiniones de los

expertos revelaron que el instrumento se encuentra apto para ser aplicado, antes y después de la aplicación del programa de habilidades de mediación escolar, porque se obtuvo como promedio 96 puntos. Así se ubicó en la escala alta de nivel de validación, entre los rangos del 100 al 68.

3.6. Procesamiento y análisis de datos

Las técnicas de procesamiento de datos están relacionadas con el uso de herramientas estadísticas que facilitaron la obtención de resultados para el estudio. Por eso, Bernal (2010) asegura que “esta parte del proceso de investigación consiste en procesar los datos (...) obtenidos de la población objeto de estudio durante el trabajo de campo, y tiene como finalidad generar resultados (...)” (p. 198)

En otras palabras, para el procesamiento de datos se utilizaron los programas: SPSS, porque permitió la obtención de parámetros estadísticos respecto a la confiabilidad del test escala Likert, a través del Alfa de Cronbach, y la validez fue comprobada por medio de la prueba de KMO y Bertlett. Además, se empleó el programa Microsoft Excel para realizar lo siguiente: base de datos, tablas de frecuencia porcentual, figuras de organización porcentual, los cuales permitieron detallar resultados antes y después de la aplicación del programa de habilidades de mediación escolar.

Asimismo, respecto a la distribución de frecuencias y representaciones gráficas, Mason y Lind (1997, como se citó en Bernal, 2010, p. 199) refieren que “es el agrupamiento de datos en categorías que muestran el número de observaciones de cada categoría” (p. 24). Este agrupamiento sirvió como base primordial para realizar el análisis, discusión de resultados y conclusiones. Asimismo, se usó el razonamiento, bases teóricas, marco conceptual, y objetivos planteados, teniendo en cuenta las dimensiones y variables del instrumento aplicado, los cuales sirvieron para demostrar la influencia del programa de habilidades de mediación escolar en el aprendizaje cooperativo de los estudiantes de sexto grado de educación primaria.

4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

El trabajo de investigación tuvo como finalidad determinar la influencia del programa de habilidades de mediación escolar en el aprendizaje cooperativo de estudiantes de sexto grado de Educación primaria, y atendiendo a la naturaleza del estudio, se encontraron los siguientes resultados:

4.1. Nivel de desarrollo de habilidades de mediación escolar y aprendizaje cooperativo de estudiantes de sexto grado de Educación primaria, antes de la aplicación del programa al grupo experimental.

Se utilizó el instrumento test escala Likert ¿Soy capaz de solucionar conflictos y trabajar en equipo?, antes de aplicar el programa “Aprendemos juntos a ser cooperativos”, para conocer el nivel de desarrollo de habilidades de mediación escolar y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes de sexto grado de Educación primaria. Los resultados generales, tanto del grupo experimental como del grupo control, se muestran a continuación:

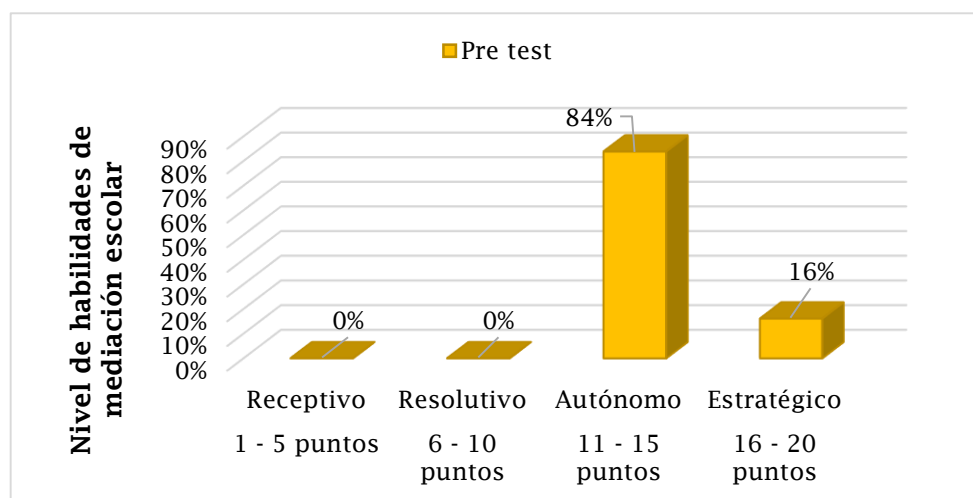


Fig. 1. Elaboración propia, pre test de escala Likert aplicado al G.E. (n= 31)

Tal como se observa en la figura 1, el 84 % de estudiantes de sexto grado se encontraron en nivel autónomo respecto al desarrollo de sus habilidades de mediación escolar. Esto indicó que la puntuación más alta estuvo comprendido entre los 11 y 15 puntos, asumiendo a la vez que la gran mayoría de ellos al menos tiene conocimiento de las habilidades sociales y comunicativas que poseen pero son conscientes que hace falta de orientación y monitoreo para un mejor desarrollando. Siendo así, el 16% de ellos se encontraron en nivel estratégico, e hicieron notar que a pesar que otros compañeros se encuentren en proceso de desarrollarlas, ellos ya las tienen presentes. Solo necesitan potenciarlas y compartirlas con los demás, y crear ambientes favorables para el aprendizaje cooperativo.

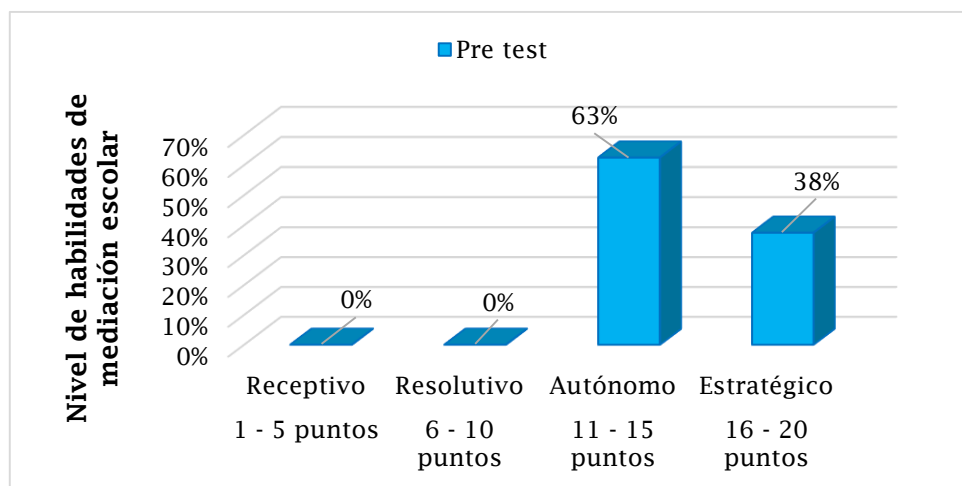


Fig. 2. Elaboración propia, pre test de escala Likert aplicado al G.C. (n= 32)

En cambio, en la figura 2, se aprecia que el 63 % de estudiantes, quienes pertenecen al grupo control, se ubicaron en el nivel autónomo, mientras que el 38 % en el nivel estratégico, respecto a la adquisición de habilidades de mediación escolar. En otras palabras, estos resultados indicaron, de manera general, el desarrollo de actitudes que aportan a la convivencia dentro del aula. De esta manera, el docente puede desempeñar su labor como acompañante, con la seguridad que las potencialidades de sus estudiantes necesitan seguir reforzándose para solucionar conflictos, pacíficamente, en los momentos de trabajo en equipo.

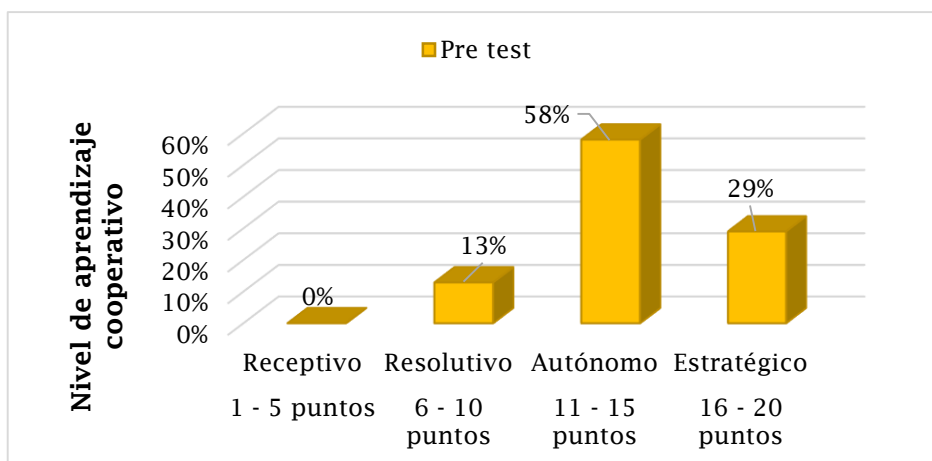


Fig. 3. Elaboración propia, pre test de escala Likert aplicado al G.E. (n= 31)

Tal como se observa en la figura 3, el 58 % de estudiantes de sexto grado se encontraron en nivel autónomo respecto al nivel de aprendizaje cooperativo. Esto indicó que el promedio más alto estuvo comprendido entre los 11 y 15 puntos, asumiendo a la vez que la gran mayoría de ellos al menos tiene conocimiento de cómo es su desenvolvimiento en los equipos de trabajo, pero son conscientes que hace falta orientación y monitoreo para lograr mejoras. Siendo así, el 29 % de ellos se encontraron en nivel estratégico, y el 13 % en nivel resolutivo, lo cual indicó que la mayoría se esfuerza por querer trabajar en equipo correctamente, y mantener los roles entre sus compañeros, pero necesitan estrategias para aprender a apoyarse mutuamente, obtener mejores resultados y así las tareas de equipo resulten más importantes y significativas para todos, en la medida que se involucran hacia el mismo fin.

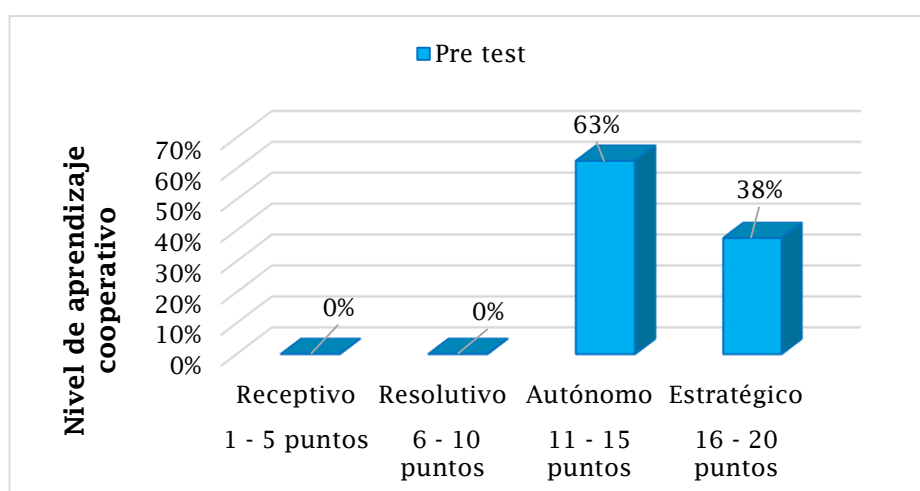


Fig. 4. Elaboración propia, pre test de escala Likert aplicado al G.C. (n= 32)

En la figura 4, se observa que el 63 % de estudiantes de sexto grado se encontraron en nivel autónomo respecto al nivel de aprendizaje cooperativo. Esto indicó que el promedio también fue alto y estuvo comprendido entre los 11 y 15 puntos. Esto implica que la mayoría de estudiantes, quienes pertenecen al grupo control, asumen tener conocimiento de cómo debe ser su desenvolvimiento al realizar trabajos en equipo. Además, el 38 % de ellos se encontraron en nivel estratégico, lo cual indicó que menos de la mitad interactúa con sus compañeros al realizar trabajos en equipo. Esto conlleva a deducir que las relaciones interpersonales, muchas veces, son inadecuadas debido que existen faltas de respeto entre pares, los roles dentro del equipo no son definidos, el material de trabajo es escaso, el mobiliario no se ajusta para las tareas a desempeñar, entre otros.

4.1.1. Nivel de desarrollo de habilidades de mediación escolar antes de la aplicación del programa.

El nivel de desarrollo de habilidades de mediación escolar, que poseen los estudiantes de sexto grado de educación primaria, fue evaluado en relación con las tres dimensiones que abarca esta variable: habilidades sociales, habilidades comunicativas y estrategias. Los resultados se detallan a continuación, en las siguientes tablas:

Tabla 17

Nivel de desarrollo de habilidades de mediación escolar de los estudiantes del grupo experimental, por dimensiones

		HABILIDADES DE MEDIACIÓN ESCOLAR					
Nivel	Criterio	Dimensión 1		Dimensión 2		Dimensión 3	
		HAB. SOCIALES		HAB. COMUNICATIVAS		ESTRATEGIAS	
		f	%	f	%	f	%
1	Receptivo	0	0%	0	0%	0	0%
2	Resolutivo	0	0%	5	16%	8	26%
3	Autónomo	13	42%	19	61%	17	55%
4	Estratégico	18	58%	7	23%	6	19%
Total		31	100%	31	100%	31	100%

Fuente: Elaboración propia, pre test de escala Likert aplicado al G.E. (n=31)

En la tabla 17 se expresa el nivel de desarrollo de cada una de las dimensiones que conformó la variable: habilidades de mediación escolar. Respecto a la dimensión 1,

el 58 % de estudiantes se encontraron en nivel estratégico. Esto debido que las mayores valoraciones aseguraron el reconocimiento de habilidades sociales tales como: empatía, asertividad, tolerancia y manejo de emociones.

Sin embargo, una de las habilidades sociales que obtuvo menor valoración fue la confianza. Esto debido que la mayoría de ellos no son capaces de contar, a la docente de aula, todo lo que pasa cuando tienen una pelea con algún compañero del aula. Por tal motivo, el 42 % de ellos se ubicó en nivel autónomo, y aseguran que no es sencillo: ponerse en el lugar de otro, expresarse sin decir palabras hirientes, guardar secretos o contar todo lo que les pasa, aceptar sus errores, respetar las opiniones de otros, y mucho menos controlar sus emociones ante una pelea en aula.

Acerca de la dimensión 2, el 61 % se ubicó en el nivel autónomo de desarrollo. Esto debido que las mayores valoraciones aseguraron el reconocimiento de habilidades comunicativas tales como: escucha activa, comunicación y lenguaje corporal. Sin embargo, encontrarse en este nivel implicó que a la gran mayoría de estudiantes les sucede lo siguiente: no escuchan atentamente a sus compañeros cuando hablan para aclarar algún problema ocurrido en aula, no son capaces de entender los mensajes que se transmiten, les cuesta reaccionar sin brusquedad ante actitudes molestas de algunos estudiantes, hacen diversos gestos que producen incomodidad, y levantan la voz exageradamente. Por tal motivo, solo el 23 % de ellos aseguraron haber desarrollado habilidades comunicativas, ubicándose en el nivel estratégico, pero hace falta seguirlas cultivando y reforzando para una mejor convivencia y trabajo en equipo.

Con referencia a la dimensión 3, el 55 % se ubicó en nivel autónomo de desarrollo, debido que la mayor valoración aseguró el reconocimiento de algunas estrategias de mediación escolar tales como: entrevista, exposición de preguntas, proponer soluciones y tomar acuerdos. De todas ellas, solo el hacer preguntas y tomar acuerdos se han reflejado en aula de manera muy esporádica, sin embargo, hay necesidad de recurrir a otras estrategias y conocer la puesta en práctica.

Además, existe valoración baja en relación con la estrategia de la entrevista, exposición de preguntas y propuesta de soluciones, y por esta razón, el 26 % de ellos

consideró encontrarse en nivel resolutivo, por falta de conocimiento de las estrategias antes mencionadas.

De las tabla anterior, se deduce que la gran mayoría de estudiantes necesitan reforzar sus habilidades de mediación escolar, las cuales abarcan a las habilidades sociales, tales como la empatía, asertividad, confianza, tolerancia y manejo de sus emociones; a las habilidades comunicativas, tales como: escucha activa, comunicación y lenguaje corporal; y estrategias como: entrevista, exposición de preguntas, proponer soluciones y tomar acuerdos. Estos resultados indicaron que la convivencia áulica no es la más pertinente para potenciar este tipo de habilidades, por las mismas situaciones internas que pueden acarrear los niños, en el ámbito familiar, espiritual y psicológico.

Todo ello exige que la persona humana sea capaz de resolver conflictos de manera pacífica, trabajar en equipo y convertirse en un ciudadano comprometido. Solo a partir de la puesta en práctica, de este conjunto de capacidades, se logrará el desarrollo integral del estudiante y la adquisición de herramientas para entablar buenas relaciones interpersonales.

Tabla 18
Índices estadísticos del nivel de desarrollo de habilidades de mediación escolar del grupo experimental

Medidas descriptivas	Valor
Media	13,97
Mediana	13,81
Moda	12,62
Desviación estándar	1,87313737
Varianza de la muestra	3,5086436
Coefficiente de varianza	13,408%
Mínimo	11
Máximo	19

Fuente: Elaboración propia, tabla 17 (n=31)

Los índices estadísticos que se muestran en la tabla 18, respecto a la aplicación del pre test al grupo experimental, fueron los siguientes: los estudiantes que conformaron la muestra de estudio obtuvieron una media aritmética o puntaje promedio de 13,97; cualitativamente corresponde al nivel autónomo de adquisición de habilidades de mediación escolar.

Asimismo, el puntaje que más se repitió fue 13; siendo la mediana 13,81. Cabe resaltar que el puntaje máximo que obtuvieron fue 19, y el mínimo fue 11. La desviación estándar fue de 1,87313 puntos, lo cual indicó el grado de homogeneidad del grupo de estudiantes, siendo el coeficiente de varianza (C.V.) 13,408 %. Esto significa que el desempeño del grupo experimental, en relación al desarrollo y adquisición de habilidades de mediación escolar, es muy similar entre ellos mismos por presentar características similares a nivel personal, afectivo y social.

Tabla 19

Nivel de desarrollo de habilidades de mediación escolar de los estudiantes del grupo control, por dimensiones

HABILIDADES DE MEDIACIÓN ESCOLAR							
Nivel	Criterio	Dimensión 1		Dimensión 2		Dimensión 3	
		HAB. SOCIALES		HAB. COMUNICATIVAS		ESTRATEGIAS	
		f	%	f	%	f	%
1	Receptivo	0	0%	0	0%	0	0%
2	Resolutivo	0	0%	4	13%	1	3%
3	Autónomo	8	25%	21	66%	19	59%
4	Estratégico	24	75%	7	22%	12	38%
Total		32	100%	32	100%	32	100%

Fuente: Elaboración propia, pre test de escala Likert aplicado al G.C. (n=32)

En la tabla 19 se expresa el nivel de desarrollo de cada una de las dimensiones que conformó la variable: habilidades de mediación escolar. Respecto a la dimensión 1, el 75 % de estudiantes se encontraron en nivel estratégico, pues las más altas puntuaciones aseguraron que los estudiantes del grupo control reconocen la importancia practicar habilidades sociales tales como: empatía, tolerancia y manejo de emociones. Sin embargo, dos de las habilidades sociales que obtuvieron menor valoración fueron: asertividad y confianza.

A la mayoría de ellos les cuesta expresar sus opiniones de forma respetuosa hasta el momento de tomar acuerdos, sobre todo cuando son parte de un conflicto entre compañeros. Al mismo tiempo, no son capaces de contar, al docente de aula, todo lo que pasa cuando tienen una pelea con sus pares. Por tal motivo, el 25 % de ellos se ubicó en nivel autónomo, y se esfuerzan por ser empáticos, expresar sus ideas, respetar opiniones de los demás sin decir palabras hirientes, guardar secretos o contar lo que

sucede en aula cuando el docente no se encuentra, aceptar sus errores, y controlar las emociones ante una pelea.

Respecto a la dimensión 2, el 66 % se ubicó en el nivel autónomo de desarrollo. Esto significa que las mayores valoraciones aseguraron el reconocimiento de habilidades comunicativas tales como: escucha activa porque son capaces de escuchar atentamente a sus compañeros cuando hablan para aclarar algún problema ocurrido en aula, y lenguaje corporal, sobre todo porque afirmaron que les incomoda ver que se hacen gestos unos a otros, solo para molestar. Sin embargo, la habilidad de comunicación obtuvo un bajo puntaje, y es por eso que el 13 % de los estudiantes se ubicaron en el nivel resolutivo, pues a prefieren actuar como si nada hubiese pasado, cuando sucede un conflicto dentro del aula.

Además, a la gran mayoría les sucede lo siguiente: no son capaces de entender los mensajes que se transmiten, les cuesta reaccionar sin brusquedad ante actitudes molestas de algunos estudiantes, y levantan la voz exageradamente. Por tal motivo, solo el 22 % de ellos aseguraron poseer habilidades comunicativas, ubicándose en el nivel estratégico, pero hace falta seguirlas reforzándolas para realizar trabajos en equipo de manera efectiva.

Acerca de la dimensión 3, el 59 % se ubicó en nivel autónomo de desarrollo, debido que la mayor valoración aseguró el reconocimiento de la estrategia de exposición de ideas, para indagar acerca de un suceso ocurrido en aula que lleve a la aplicación de mediación escolar. Mientras tanto, las estrategias, tales como: entrevista, hacer preguntas, proponer soluciones y tomar acuerdos, se mantienen estables, en cuanto a la puesta en práctica en aula, debido que evitan reunirse con los compañeros afectados en el problema, se abstienen a decir lo que sienten y piensan del otro, y prefieren solucionar sus problemas por sí solos.

Asimismo, a pesar que existe baja valoración en relación con las estrategias de: entrevista, hacer preguntas y propuesta de soluciones, el 38 % de ellos se encontraron en nivel estratégico, lo cual implica cierto reconocimiento de estos medios que pueden ayudarlos a resolver sus conflictos de manera pacífica.

Tabla 20

Índices estadísticos del nivel de desarrollo de habilidades de mediación escolar del grupo control

Estadísticos descriptivos	Valor
Media	14,69
Mediana	14,52
Moda	13,81
Desviación estándar	1,750092738
Varianza de la muestra	3,062824592
Coefficiente de varianza	11,92%
Mínimo	12
Máximo	18

Fuente: Elaboración propia, tabla 19 (n=32)

En la tabla 20 se muestran los índices estadísticos, respecto a la aplicación del pre test al grupo control, los cuales fueron los siguientes: los estudiantes que conformaron la muestra de estudio obtuvieron una media aritmética o puntaje promedio de 14,69; cualitativamente corresponde al nivel autónomo de adquisición de habilidades de mediación escolar.

También, el puntaje que más se repitió fue 13,81; siendo la mediana 14.52. Es decir, la mayoría se ubica en el nivel autónomo, con puntajes suficientes para alcanzar el desempeño. Cabe resaltar que el puntaje máximo fue 18, y el mínimo, 12. La desviación estándar fue de 1,75009 puntos, lo cual indicó el grado de homogeneidad del grupo de estudiantes, siendo el coeficiente de varianza (C.V.) 11,92 %. Esto significa que las características del grupo control, en relación al desarrollo y adquisición de habilidades de mediación escolar, son similares a nivel personal, afectivo y social.

4.1.2. Nivel de aprendizaje cooperativo antes de la aplicación del programa.

El nivel de aprendizaje cooperativo, que poseen los estudiantes de sexto grado de educación primaria, fue evaluado en relación con las tres dimensiones que abarca esta variable: desempeño académico, componentes principales y estrategias. Los resultados se detallan a continuación, en las siguientes tablas:

Tabla 21

Nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes del grupo experimental, por dimensiones

APRENDIZAJE COOPERATIVO							
Nivel	Criterio	Dimensión 1		Dimensión 2		Dimensión 3	
		<i>DESEMPEÑO</i>		<i>COMPONENTES</i>		<i>ESTRATEGIAS</i>	
		f	%	f	%	f	%
1	Receptivo	0	0%	0	0%	0	0%
2	Resolutivo	9	29%	3	10%	2	6%
3	Autónomo	19	61%	14	45%	13	42%
4	Estratégico	3	10%	14	45%	16	52%
Total		31	100%	31	100%	31	100%

Fuente: Elaboración propia, pre test de escala Likert aplicado al G.E. (n=31)

En la tabla 21 se expresa el nivel de aprendizaje cooperativo en relación con cada una de las dimensiones que conformó la variable en estudio. Respecto a la dimensión 1, el 61 % de estudiantes se encontraron en nivel autónomo. Esto debido que las mayores puntuaciones reflejaron que: hace falta reforzar la interdependencia positiva entre los miembros de los equipos de trabajo, pues la mayoría asume actitudes competitivas, tales como: preferir hacer sus tareas solo, competir por obtener la mejor nota del salón y hacer sentir mal a quienes obtuvieron bajas calificaciones. Por tal razón, el 29 % de ellos aseguraron encontrarse en nivel resolutivo, pues aun estas actitudes están latentes en su desenvolvimiento en aula, y solo el 10 % tienen conocimiento de su desempeño académico dentro del equipo de trabajo.

Acerca de la dimensión 2, el 45 % se encontraron en nivel autónomo, y el mismo porcentaje, en nivel estratégico, respecto al conocimiento de los componentes principales del aprendizaje cooperativo, y entre ellos se encuentran: la responsabilidad, interacción cara a cara y valoración personal. Estos resultados indicaron que los estudiantes se esfuerzan por practicar estas actitudes, sin embargo, les cuesta tomar decisiones en equipo, no son capaces de solucionar los problemas conversando y dentro de los equipos de trabajo no existen roles, para que cada uno asuma una función.

Respecto a la dimensión 3, el 42 % de ellos se encuentra en nivel autónomo debido que las mayores valoraciones reflejaron que los estudiantes prefieren trabajar en grupos pequeños, pues ayudan mejor a sus compañeros, toman mejores decisiones y son capaces de darse palabras de ánimo. Sin embargo, el 52 % de ellos se encontraron en

nivel estratégico debido que ponen en práctica todo lo anterior y además, se esfuerzan por realizar trabajos en grupos grandes y son capaces de compartir sus ideas para un mejor resultado. Además, el 6 % de ellos se encontraron en nivel resolutivo, pues se tornan un poco reacios a pertenecer a algún equipo de trabajo a casusa de falta de desarrollo de habilidades sociales y comunicativas.

La tabla anterior expresó el grado de aprendizaje cooperativo que poseen los estudiantes de sexto grado, de manera específica, gracias al análisis de cada dimensión. Esto indicó que la mayoría de estudiantes carecen de habilidades cooperativas y procuran trabajar de manera individual, evitan relacionarse con los otros y menos se establecen acuerdos mutuos para lograr alguna actividad. Además, se demostró que los estudiantes tienen actitudes competitivas y con ímpetu de ser el o la mejor de la clase. Sin embargo, se debe muchas veces a que el docente evita satisfacer a sus estudiantes con las tareas asignadas, y menos es capaz de fomentar la interacción social entre cada integrante de los equipos.

Tabla 22

Índices estadísticos del nivel de aprendizaje cooperativo del grupo experimental.

Estadísticos descriptivos	Valor
Media	13,863
Mediana	14,048
Moda	15,714
Desviación estándar	2,704738
Varianza de la muestra	7,315607
Coefficiente de varianza	19,510%
Mínimo	9
Máximo	20

Fuente: Elaboración propia, tabla 21 (n=31)

Los índices estadísticos que se muestran en la tabla 22, respecto a la aplicación del pre test al grupo experimental, fueron los siguientes: los estudiantes que conformaron la muestra de estudio obtuvieron una media aritmética o puntaje promedio de 13,86; cualitativamente corresponde al nivel autónomo de aprendizaje cooperativo.

Asimismo, el puntaje que más se repitió fue 15,71; siendo la mediana 14,04. Cabe resaltar que el puntaje máximo que obtuvieron fue 20, y el mínimo fue 9. La desviación estándar fue de 2,70473 puntos, lo cual indicó el grado de homogeneidad del

grupo de estudiantes, siendo el coeficiente de varianza (C.V.) 19,510 %. Esto significa que el desempeño del grupo experimental, en relación al nivel de aprendizaje cooperativo, es muy similar entre ellos mismos por presentar características similares a nivel personal, afectivo y social.

Tabla 23

Nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes del grupo control, por dimensiones

APRENDIZAJE COOPERATIVO							
Nivel	Criterio	Dimensión 1		Dimensión 2		Dimensión 3	
		<i>DESEMPEÑO</i>		<i>COMPONENTES</i>		<i>ESTRATEGIAS</i>	
		f	%	f	%	f	%
1	Receptivo	0	0%	0	0%	0	0%
2	Resolutivo	5	16%	1	3%	0	0%
3	Autónomo	22	69%	14	44%	9	28%
4	Estratégico	5	16%	17	53%	23	72%
Total		32	100%	32	100%	32	100%

Fuente: Elaboración propia, pre test de escala Likert aplicado al G.C. (n=32)

En la tabla 23 se expresa el nivel de aprendizaje cooperativo en relación con cada una de las dimensiones que conformó la variable en estudio. Respecto a la dimensión 1, el 69 % de estudiantes se encontraron en nivel autónomo porque las mayores puntuaciones reflejaron que la interdependencia positiva entre compañeros es buena. Algunas actitudes que lo evidencian son: ayudarse unos con otros cuando presentan dificultades en las tareas de equipo, compartir la alegría con los demás para motivarlos a mejorar, y celebrar los logros del equipo.

Sin embargo, el 16 % de ellos se ubicó en nivel estratégico, debido que son pocos quienes luchan contra las siguientes actitudes competitivas: preferir hacer sus tareas solo, competir por obtener la mejor nota del salón y hacer sentir mal a quienes obtuvieron bajas calificaciones. Por tal razón, el otro 16 % se encontró en el nivel resolutivo, porque reconocen que estas actitudes siguen presentes en su desenvolvimiento en aula, y hace falta tener conocimiento de su desempeño académico dentro del equipo de trabajo.

Acerca de la dimensión 2, el 53 % de ellos se encontraron en nivel estratégico, y 44 %, en nivel autónomo, respecto al conocimiento de los componentes principales del aprendizaje cooperativo, y entre ellos se encuentran: la responsabilidad, interacción cara

a cara y valoración personal. Estos resultados indicaron que la mayoría de estudiantes se esfuerzan por practicar estas actitudes, sin embargo, les cuesta expresar sus ideas cuando algo les hace sentir mal dentro de los equipos de trabajo.

Respecto a la dimensión 3, el 72 % de ellos se ubicó en nivel estratégico debido que las mayores valoraciones reflejaron que los estudiantes prefieren trabajar en grupos pequeños, pues ayudan con más facilidad a sus compañeros, toman mejores decisiones y son capaces de darse palabras de ánimo mutuamente. Sin embargo, el 28 % de ellos se encontraron en nivel autónomo porque aseguran, según sus propias experiencias, que trabajar con equipos grandes les ayuda a pensar mejor para realizar una buena presentación, les ayuda a ser tolerantes al respetar las ideas de todos, a la vez que las comparten entre ellos.

La tabla anterior expresó el grado de aprendizaje cooperativo que poseen los estudiantes de sexto grado, de manera específica, gracias al análisis de cada dimensión. Esto indicó que la mayoría de estudiantes cuentan con habilidades cooperativas pero hace falta recalcarlas siempre para procurar trabajar en equipo. De esta manera, logran relacionarse con los otros y establecen acuerdos mutuos para lograr alguna actividad de manera exitosa. Además, se demostró que los estudiantes tienen pocas actitudes competitivas, pero se esfuerzan por ser el o la mejor de la clase. Sin embargo, esto no lleva a que se genere algún conflicto en aula, indicio que el docente de aula procura satisfacer a sus estudiantes con las tareas asignadas, y es capaz de fomentar la interacción social entre cada integrante de los equipos.

Tabla 24

Índices estadísticos del nivel de aprendizaje cooperativo del grupo control

Estadísticos descriptivos	Valor
Media	15,13
Mediana	15
Moda	15
Desviación estándar	1,898977753
Varianza de la muestra	3,606116506
Coefficiente de varianza	12,55%
Mínimo	11,43
Máximo	19,52

Fuente: Elaboración propia, tabla 23 (n=32)

Los índices estadísticos que se muestran en la tabla 24, respecto a la aplicación del pre test al grupo control, fueron los siguientes: los estudiantes que conformaron la muestra de estudio obtuvieron una media aritmética o puntaje promedio de 15,13; cualitativamente corresponde al nivel autónomo de aprendizaje cooperativo.

Asimismo, el puntaje que más se repitió fue 15; siendo la mediana 15. Cabe resaltar que el puntaje máximo que obtuvieron fue 19,52, y el mínimo fue 11,43. La desviación estándar fue de 1,89897 puntos, lo cual indicó el grado de homogeneidad del grupo de estudiantes, siendo el coeficiente de varianza (C.V.) 12,55 %. Esto significa que el desempeño del grupo control, en relación al nivel de aprendizaje cooperativo, es muy similar entre ellos mismos por presentar características similares a nivel personal, afectivo y social.

4.2. Rigor científico del programa de habilidades de mediación escolar “Aprendemos juntos a ser cooperativos”.

4.2.1. Pertinencia del programa “Aprendemos juntos a ser cooperativos”.

Para determinar la pertinencia de programa en mención, en primer lugar, se realizó el diagnóstico a partir de una entrevista aplicada a la docente de aula (quien en adelante recibe el código PSG) Se recogió información recurriendo al uso de un Cuestionario para la Caracterización de Grupos Escolares, adaptado de Galante (2015), donde se recomendó considerar como aspectos de análisis: información general del grupo; conocimientos, competencias e intereses; necesidades pedagógicas; disciplina y responsabilidad; e integración del grupo.

Criterios que sirvieron para realizar el diagnóstico del grupo, permitiendo obtener resultados significativos, los mismos que fueron utilizados para orientar el diseño del programa que plantea resolver parte de la situación problemática encontrada, tal como se describe cualitativamente, en la tabla adjunta.

Tabla 25**Caracterización de la unidad de análisis: PSG**

CRITERIOS	RESPUESTA DE LA DOCENTE
Información general del grupo	El aula corresponde al sexto grado de Educación primaria, con treinta y uno estudiantes de edad promedio once.
Conocimientos, competencias e intereses	Quince estudiantes tienen desarrollados los conocimientos, competencias y actitudes necesarias para comenzar a trabajar. No cuenta con niños que presenten problemas de aprendizaje. Solo veintiuno estudiantes muestran mucho interés por el desarrollo de actividades en equipo, pero no se les fomenta estos trabajos por la falta de habilidades interpersonales. Se prefiere realizar trabajo con pequeños grupos o en pares. (PSG)
Necesidades pedagógicas	Ante una clase tipo exposición, los niños se aburren, comienzan a fomentar desorden y no logran prestar atención. Su tiempo mínimo de atención es de veinte minutos. Diecisiete estudiantes se motivan cuando se realiza algún juego o dinámica, pero no se suele hacer frecuentemente. Hay niños muy participativos, y otros un poco introvertidos que les cuesta expresar sus ideas por temor a que otros se burlen de ellos. No se aplicó un test de estilos de aprendizaje pero es consciente que la mayoría de ellos son kinestésicos, porque necesitan estar en movimiento constante para que aprendan a hacer algo. Por eso, a los estudiantes les van mejor las actividades individuales. (PSG)
Disciplina y responsabilidad	Respecto a la disciplina, es un poco complicada de manejar. Los niños prefieren los gritos antes que hablarle de buenas maneras, porque están acostumbrados a que en casa, papá o mamá les levante la voz para que realicen algo. Además, en aula, cuando se ven conductas disruptivas, se levantan la voz porque no hay manera de calmarlos. También, se les prohíbe salir al recreo o a educación física, a pesar que siempre se les repite los acuerdos de convivencia y ellos no quieren cambiar. (PSG)
Integración del grupo	Falta mejorar la integración del grupo y desarrollar espíritu cooperativo, porque a la mayoría le cuesta integrar a algún compañero que se queda solo, sobre todo cuando trabajan en equipos, y también porque hay niños que intentan sobresalir dentro de los equipos, mientras que 4 de ellos se reservan las cosas que sus compañeros les dicen y aceptan todo. Sin embargo, en el aula no existen situaciones de acoso o bullying severo. (PSG)

Fuente: Elaboración propia, cuestionario para la caracterización de grupos escolares (n=PSG)

En relación a los dos primeros aspectos, se corroboró que el programa está dirigido a niños y niñas de sexto grado de educación primaria, comprendidos entre las edades de once a doce años. Asimismo, se dedujo que más de la mitad del aula han desarrollado competencias necesarias para comenzar a trabajar en dicho programa. Indicios que corroboraron que hacerlos trabajar en grupos pequeños resulta favorable para el desarrollo de sus habilidades interpersonales.

La profesora identificada con el código “PSG” aseguró además que muestran mucho interés por el desarrollo de actividades en equipo, esto a raíz de que les gusta crear canciones, danzas y variados juegos que los motivan para aprender. Sin embargo,

se evidenció en la entrevista que “PSG” evita propiciar trabajos en equipo por el desorden que de inmediato se genera en aula.

En cuanto a las necesidades pedagógicas, se detectó que los alumnos suelen estar reacios ante una metodología tradicional, les gusta estar en constante interacción, siempre que esta sea guiada por PSG. Ello implica que la maestra puede conocer mucha teoría psicopedagógica, y tener muchas estrategias didácticas, sin embargo, desmerece el hecho que no aplique en aula por temor a desencadenar indisciplina, con actividades que les llama la atención y despierta el interés por el aprendizaje en los estudiantes.

Así pues, se conversó también acerca del tiempo límite de los estudiantes respecto a poner atención activa mientras se explica algo durante clase. PSG manifestó que aproximadamente veinte minutos se interesan por las actividades a realizar, después pierde importancia e interés. Al participar de trabajos en equipo, se confunden, pues no están acostumbrados a realizar actividades de esta manera. PSG aseguró también que la disciplina del grupo es complicada de manejar, debido que las reglas no fueron claras ni establecidas desde el primer día de clases. PSG manifestó que le resulta incómodo estar repitiendo constantemente los acuerdos de convivencia, pues sus estudiantes no acceden al cambio, por falta de incentivos o motivación.

Respecto a la integración del grupo, PSG manifestó que a la mayoría le cuesta aun integrar a algún compañero en sus equipos de trabajo porque hay niños que intentan sobresalir dentro y cuatro estudiantes, específicamente, se mantienen reservados durante la conformación de los mismos. De ello se puede decir que también existen estudiantes a quienes les hace falta mejorar sus habilidades comunicativas para un mejor desenvolvimiento dentro y/o fuera del equipo de trabajo al que pertenece.

Por tal motivo, después de realizar la caracterización cualitativa, al grupo de sexto grado de educación primaria, junto con la docente, se creyó conveniente abordar a profundidad la situación de integración de grupos, debido a que en su mayoría de estudiantes tiene limitaciones para poner en práctica habilidades sociales y comunicativas, de allí, la naturaleza de la investigación, de modo que, a partir de una

propuesta se puede gestionar en cada uno, la confianza para superar sus miedos e incentivarlos día tras día de acuerdo con sus necesidades e intereses.

En segundo lugar, la propuesta resultó ser pertinente porque para el diseño del programa “Aprendemos juntos a ser cooperativos” se consideraron las teorías de Vygotsky y de la Interdependencia Social como ejes elementales para la planificación y construcción de los talleres, los cuales estuvieron adaptados al esquema Antes y Después con Mapas de Aprendizaje (ADAMS), el cual surge de la integración de ambas teorías. Se plasmaron estrategias para desarrollar habilidades de mediación escolar que mejoran el aprendizaje cooperativo.

El esquema propuesto en la investigación constituye parte del programa. Es por ello que en cada taller educativo respondió a una estructura, de elaboración propia, que constó de cuatro principales procesos de aprendizaje con la finalidad de fortalecer habilidades sociales y comunicativas para mejorar el aprendizaje cooperativo. Estos son los procesos de: organización, activación de conocimientos previos, intercambio de ideas y situación de interacción, los cuales constituyeron el medio por el cual los estudiantes se integraron como aula, manteniendo el espíritu de cooperación y evitando situaciones de conflictos.

En el primer momento, correspondiente al *Antes*, se creyó conveniente trabajar la organización y activación de saberes previos, respecto al desarrollo de las actividades. El segundo momento, referido al *Después*, estuvo conformado por dos procesos fundamentales que mejoran el aprendizaje cooperativo: la situación de interacción social y el intercambio de ideas.

Estos cuatro procesos básicos conformaron el esquema propuesto para mejorar el aprendizaje cooperativo de los estudiantes de sexto grado, considerando como pilar fundamental la integración de actividades que fortalezcan las relaciones interpersonales y ayuden a los mismos a mejorar sus habilidades de mediación escolar. La valoración del aprendizaje adquirido, se evidenciaría en los Mapas de Aprendizaje que conformaron la misma, los cuales se encargan de direccionar los desempeños de los niños y niñas para una mejor comprensión y adquisición de capacidades.

Además, el programa abarcó el desarrollo de diecisiete talleres, distribuidos en tres unidades temáticas. La primera se diseñó para mejorar las habilidades sociales; la segunda, la comunicación asertiva entre compañeros; y la tercera, para el uso de diferentes estrategias de resolución de conflictos de manera pacífica.

Los diecisiete talleres educativos fueron evaluados en relación con los mapas de aprendizaje que indicaron los desempeños de cada estudiante, a lo largo del programa. Este fue dividido en tres unidades temáticas, además, los resultados validaron la propuesta de investigación, de manera práctica, y se muestran en las siguientes tablas:

Tabla 26

Índices estadísticos de los talleres comprendidos en la unidad 1 del programa “Aprendemos juntos a ser cooperativos”

Estadísticos descriptivos	UNIDAD 1: Mejoramos nuestras habilidades sociales							Promedio
	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	
Media	2,74	3,52	2,74	3,35	2,71	3,32	3,16	3,08
Mediana	3,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,14
Moda	2,00	4,00	3,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,14
Error estándar de la media	0,13	0,11	0,12	0,12	0,12	0,12	0,13	0,12
Varianza	0,53	0,39	0,46	0,44	0,41	0,43	0,54	0,46
Desviación estándar	0,73	0,63	0,68	0,66	0,64	0,65	0,73	0,68
Coefficiente de variación (CV)	26,58%	17,79%	24,86%	19,69%	23,71%	19,64%	23,24%	22%
Curtosis	-0,94	-0,05	-0,74	-0,60	-0,58	-0,61	-1,04	-0,65
Mínimo	2	2	2	2	2	2	2	2,00
Máximo	4	4	4	4	4	4	4	4,00
Rango	2	2	2	2	2	2	2	2,00
Cuenta	31	31	31	31	31	31	31	31

Fuente: Elaboración propia, programa “Aprendemos juntos a ser cooperativos” (n=17)

La unidad uno, “Mejoramos nuestras habilidades sociales”, estuvo conformada por siete talleres educativos, y cada uno de ellos presentaron diferentes resultados. Los índices estadísticos, que se muestran en la tabla 26, respecto a la aplicación del programa al grupo experimental, fueron los siguientes: los estudiantes obtuvieron una media aritmética o puntaje promedio de 3,08; cualitativamente corresponde al nivel autónomo de aprendizaje cooperativo.

Asimismo, el puntaje que más se repitió fue 3,14 (nivel autónomo), siendo la mediana 3,14 (nivel autónomo). Cabe resaltar que el puntaje máximo que obtuvieron los estudiantes fue 4 (nivel estratégico) y el mínimo, 2 (nivel resolutivo). La desviación estándar fue de 0,68 puntos, lo cual indicó el grado de homogeneidad del grupo de estudiantes, siendo el coeficiente de varianza (C.V.) 22 %.

Estos datos significan que más del 50 % de estudiantes del grupo experimental lograron mejorar las siguientes habilidades sociales: confianza, asertividad, tolerancia y manejo de emociones, debido que los mayores puntajes se obtuvieron al concluir estos talleres. Sin embargo, los menores puntajes de desempeño se obtuvieron al desarrollar el taller de empatía, debido que era necesario familiarizar a los estudiantes, respecto al desarrollo de las actividades planteadas para un mejor desenvolvimiento en el mismo.

Tabla 27

Índices estadísticos de los talleres comprendidos en la unidad 2 del programa “Aprendemos juntos a ser cooperativos”

Estadísticos descriptivos	UNIDAD 2: Aprendemos a comunicarnos con los demás					Promedio
	T8	T9	T10	T11	T12	
Media	3.26	3.03	3.03	2.94	2.87	3.03
Mediana	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00
Moda	3.00	3.00	3.00	2.00	2.00	2.60
Error estándar de la media	0.13	0.14	0.14	0.15	0.14	0.14
Varianza	0.53	0.63	0.63	0.73	0.65	0.63
Desviación estándar	0.73	0.80	0.80	0.85	0.81	0.80
Coeficiente de variación (CV)	22.37%	26.22%	26.22%	29.09%	28.07%	26%
Curtosis	-0.94	-1.39	-1.39	-1.64	-1.40	-1.35
Mínimo	2	2	2	2	2	2.00
Máximo	4	4	4	4	4	4.00
Rango	2	2	2	2	2	2.00
Cuenta	31	31	31	31	31	31.00

Fuente: Elaboración propia, programa “Aprendemos juntos a ser cooperativos” (n=17)

La unidad dos, “Aprendemos a comunicarnos con los demás”, estuvo conformada por cinco talleres educativos, y cada uno de ellos presentaron diferentes resultados. Los índices estadísticos, que se muestran en la tabla 27, respecto a la aplicación del programa al grupo experimental, fueron los siguientes: los estudiantes obtuvieron una media aritmética o puntaje promedio de 3,03; cualitativamente corresponde al nivel autónomo de aprendizaje cooperativo.

Asimismo, el puntaje que más se repitió fue 2,60 (nivel resolutivo), siendo la mediana 3,00 (nivel autónomo). Cabe resaltar que el puntaje máximo que obtuvieron los estudiantes fue 4 (nivel estratégico) y el mínimo, 2 (nivel resolutivo). La desviación estándar fue de 0,80 puntos, lo cual indicó el grado de homogeneidad del grupo de estudiantes, siendo el coeficiente de varianza (C.V.) 26 %.

Estos datos significan que más del 50 % de estudiantes del grupo experimental lograron mejorar las siguientes habilidades comunicativas: escucha activa, comunicación y lenguaje corporal, debido que los mayores puntajes se obtuvieron al concluir estos talleres. Sin embargo, los menores puntajes de desempeño se obtuvieron al desarrollar el taller de buena comunicación en equipo, pues los estudiantes se desarrollaron correctamente al trabajar en pares. Además, afirmaron que los productos a presentar, al finalizar cada taller, no fueron trabajados por todos los integrantes del equipo, debido que algunos se esfuerzan por poner en práctica la tolerancia y el manejo de emociones.

Tabla 28

Índices estadísticos de los talleres comprendidos en la unidad 3 del programa “Aprendemos juntos a ser cooperativos”

Estadísticos descriptivos	UNIDAD 3: Utilizamos estrategias para solucionar mis conflictos en equipo					Promedio
	T13	T14	T15	T16	T17	
Media	2.94	2.97	2.97	3.13	2.90	2.98
Mediana	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00
Moda	2.00	2.00	2.00	4.00	3.00	2.60
Error estándar de la media	0.15	0.15	0.15	0.14	0.13	0.15
Varianza	0.66	0.70	0.70	0.65	0.56	0.65
Desviación estándar	0.81	0.84	0.84	0.81	0.75	0.81
Coeficiente de variación (CV)	27.72%	28.17%	28.17%	25.76%	25.71%	27%
Curtosis	-1.47	-1.57	-1.57	-1.40	-1.12	-1.43
Mínimo	2	2	2	2	2	2.00
Máximo	4	4	4	4	4	4.00
Rango	2	2	2	2	2	2.00
Cuenta	31	31	31	31	31	31.00

Fuente: Elaboración propia, programa “Aprendemos juntos a ser cooperativos” (n=17)

La unidad tres, “Utilizamos estrategias para solucionar mis conflictos en equipo”, estuvo conformada por cinco talleres educativos y cada uno de ellos presentaron diferentes resultados. Además, se pretendió relacionar las dos unidades

anteriormente trabajadas, para ver la influencia de las habilidades de mediación escolar en el aprendizaje cooperativo de los estudiantes de sexto grado de educación primaria. Los índices estadísticos, que se muestran en la tabla 28, respecto a la aplicación del programa al grupo experimental, fueron los siguientes: los estudiantes obtuvieron una media aritmética o puntaje promedio de 2,98; cualitativamente corresponde al nivel resolutorio de aprendizaje cooperativo.

Asimismo, el puntaje que más se repitió fue 2,60 (nivel resolutorio), siendo la mediana 3,00 (nivel autónomo). Cabe resaltar que el puntaje máximo que obtuvieron los estudiantes fue 4 (nivel estratégico) y el mínimo, 2 (nivel resolutorio). La desviación estándar fue de 0,81 puntos, lo cual indicó el grado de homogeneidad del grupo de estudiantes, siendo el coeficiente de varianza (C.V.) 27 %.

Estos datos significan que más del 50 % de estudiantes del grupo experimental lograron ubicarse en el nivel resolutorio respecto al uso de estrategias para resolver conflictos de manera pacífica. Los mayores puntajes se obtuvieron al concluir los talleres que involucran las siguientes actividades: entrevistas, exposiciones, toma de acuerdos y búsqueda de soluciones. Sin embargo, los menores puntajes de desempeño se obtuvieron al desarrollar el taller de buena comunicación en equipo, pues la mayoría de integrantes se esforzaban por practicar la escucha activa, y en el momento de agilizar el trabajo, se frustraron. Por tanto, los trabajos que presentaron no fueron tal y como lo esperaron.

Tabla 29

Evaluación general de talleres comprendidos en el programa “Aprendemos juntos a ser cooperativos”

TALLERES EDUCATIVOS							
Nivel	Criterio	UNIDAD 1 <i>Mejoramos nuestras habilidades sociales</i>		UNIDAD 2 <i>Aprendemos a comunicarnos con los demás</i>		UNIDAD 3 <i>Utilizamos estrategias para solucionar mis conflictos en equipo</i>	
		f	%	f	%	f	%
1	Receptivo	0	0%	0	0%	0	0%
2	Resolutorio	0	0%	0	0%	0	0%
3	Autónomo	14	45%	17	55%	18	58%
4	Estratégico	17	55%	14	45%	13	42%
Total		31	100%	31	100%	31	100%

Fuente: Elaboración propia, programa “Aprendemos juntos a ser cooperativos” (n=17)

En la tabla 29 se aprecian los resultados que sintetizan los niveles de desempeño de los estudiantes del grupo experimental, en relación con los talleres educativos trabajados como parte del programa educativo “Aprendemos juntos a ser cooperativos”. En la unidad uno, el 55 % de estudiantes se ubicó en nivel estratégico, teniendo en cuenta que se encontraron ciertas deficiencias al realizar los trabajos en equipo, debido que hacía falta reforzar la asertividad y manejo de emociones. Respecto a la unidad dos, el 55 % de ellos alcanzaron el nivel autónomo, pues se esforzaron por hablar asertivamente con los demás, para expresar ideas y opiniones. En cuanto a la unidad tres, el 58 % se ubicó en el nivel autónomo corroborando así que a pesar de haberse trabajado las dos unidades anteriores, la solución de conflictos de manera pacífica, dentro de los equipos, depende de estrategias adecuadas relacionadas con el proceso de mediación escolar.

Por tanto, se dedujo que la práctica constante de habilidades sociales, habilidades comunicativas y el conocimiento de estrategias para solucionar conflictos, permitió el buen desenvolvimiento de los estudiantes, en los equipos de trabajo. Esto significa que es necesario seguir potenciando la comunicación asertiva, la capacidad para comprender al otro y ponerse en su lugar, saber manejar las emociones, ser tolerante ante las ideas, sentimientos y opiniones de los demás, y tener confianza en el compañero para entablar acuerdos y buscar soluciones en común.

4.2.2. Validez y confiabilidad del programa “Aprendemos juntos a ser cooperativos”

Para la validez teórica, el programa fue sometido a criterio de cinco expertos, quienes brindaron su veredicto acerca del grado en que se han cumplido cada uno de los criterios de validación estipulados en escala del 1 al 5, siendo el primero, el de nivel muy bajo, y el segundo, de nivel muy alto. La valoración de los conocedores del tema estuvo en relación al cuestionario N° 4: Escala Likert para validación del programa de habilidades de mediación escolar. (Adaptado de Pérez, 2008) y los resultados se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 30

Matriz de validación del programa de habilidades de mediación escolar para mejorar el aprendizaje cooperativo de los estudiantes de sexto grado de educación primaria

Evaluador	Indicadores de calidad del programa						
	Pertinencia y eficacia	Claridad	Consistencia teórica	Calidad técnica	Metodología	Extensión	Evaluabilidad
A	Muy Alto(5)	Muy Alto(5)	Alto(4)	Muy Alto(5)	Muy Alto(5)	Muy Alto(5)	Muy Alto(5)
B	Muy Alto(5)	Muy Alto(5)	Muy Alto(5)	Muy Alto(5)	Muy Alto(5)	Muy Alto(5)	Muy Alto(5)
C	Muy Alto(5)	Muy Alto(5)	Muy Alto(5)	Muy Alto(5)	Muy Alto(5)	Muy Alto(5)	Muy Alto(5)
D	Alto(4)	Muy Alto(5)	Muy Alto(5)	Muy Alto(5)	Muy Alto(5)	Muy Alto(5)	Alto(4)
E	Alto(4)	Alto(4)	Alto(4)	Medio(3)	Alto(4)	Alto(4)	Alto(4)

Fuente: Elaboración propia, validación por juicio de expertos (n= 5)

De la tabla anterior, se explica que la pertinencia y eficacia se encontraron dentro del nivel muy alto debido que fue elaborada en base a un estudio diagnóstico. Además, la propuesta fue calificada en nivel muy alto porque está formulada con lenguaje apropiado. Además, en relación con la consistencia teórica de la misma, se encontró en nivel muy alto debido que se han explicitado las bases teórico-científicas y los contenidos incluidos abarcan las dimensiones del modelo teórico. En cuanto a la calidad técnica, la propuesta fue ubicada en el nivel muy alto, pues contó con una estructura técnica básica. Asimismo, los elementos que la conformaron fueron: competencias, contenidos, actividades, metodología, recursos, evaluación, etc.)

De igual modo, la metodología de la propuesta fue valorada en el nivel muy alto porque es adecuada para el propósito de la investigación. La extensión de la misma estuvo relacionada con las actividades propuestas, las cuales se ubican en el nivel muy alto porque fue coherente en términos de cantidad. Finalmente, la Evaluabilidad de programa respondió a si las competencias planteadas son evaluables y comprobables, y se obtuvo como resultado un nivel muy alto de aceptación.

En conclusión, cuatro expertos, por unanimidad, concordaron que la propuesta posee nivel muy alto de validación según la escala utilizada, por lo tanto se considera apta para aplicarse en el contexto de investigación, mientras que solo uno sugirió realizar reajustes en los objetivos de la misma para que sea apta de aplicar en otras realidades de características similares que lo ameriten.

4.3. Nivel de desarrollo de habilidades de mediación escolar y aprendizaje cooperativo de estudiantes de sexto grado de Educación primaria, después de la aplicación del programa al grupo experimental

Se utilizó el instrumento test escala Likert ¿Soy capaz de solucionar conflictos y trabajar en equipo?, después de aplicar el programa “Aprendemos juntos a ser cooperativos”, para conocer el nivel de desarrollo de habilidades de mediación escolar y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes de sexto grado de Educación primaria. El grupo experimental estuvo conformado por los mismos 31 estudiantes que participaron en el programa en mención. Sin embargo, en el grupo control hubo variación, porque 4 de 32 estudiantes, a mitad de año, se trasladaron a una nueva institución educativa, por motivos personales. En ese sentido, los resultados generales se muestran a continuación:

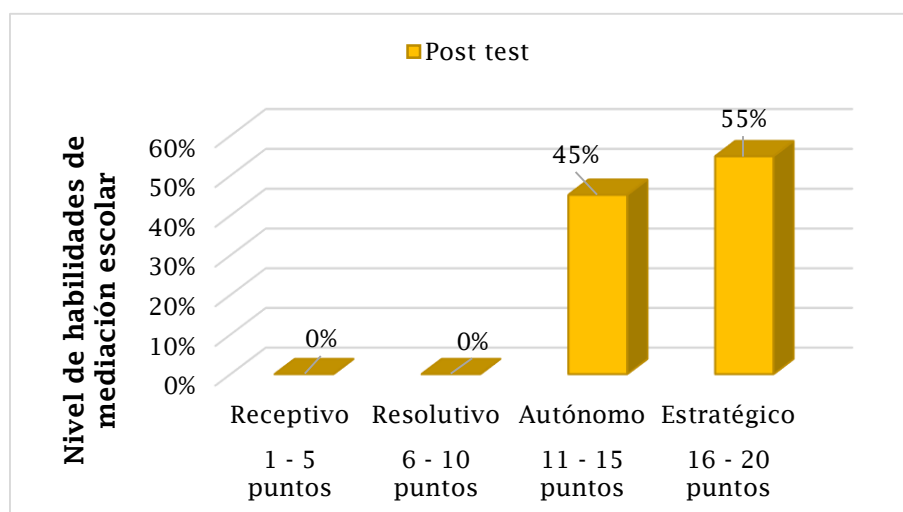


Fig. 5. Elaboración propia, post test de escala Likert aplicado al G.E. (n= 31)

Tal como se observa en la figura 5, el 55 % de estudiantes de sexto grado, después de la aplicación del programa, lograron alcanzar el nivel estratégico, respecto al desarrollo de sus habilidades de mediación escolar. Esto indicó que la puntuación más alta estuvo comprendida entre los 16 y 20 puntos, asumiendo a la vez que la gran mayoría de ellos han obtenido conocimientos acerca de las habilidades sociales y comunicativas que debe poseer el mediador escolar. Pero, el 45 % de ellos, aún son conscientes que hace falta orientación y monitoreo para un mejor desenvolviendo dentro de los equipos de trabajo. Además, hicieron notar que a pesar que otros compañeros han

alcanzado el nivel esperado, ellos se esforzaron por potenciarlas y ponerlas en práctica en aula, y así crear ambientes favorables para el aprendizaje cooperativo.

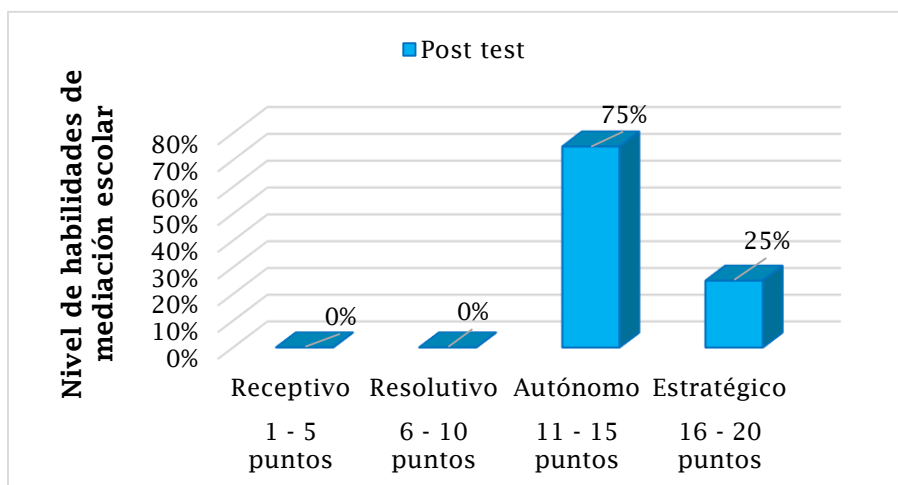


Fig. 6. Elaboración propia, post test de escala Likert aplicado al G.C. (n= 28)

En cambio, en la figura 6, se aprecia que el 75 % de estudiantes, quienes pertenecen al grupo control, se ubicaron en el nivel autónomo, mientras que el 25 % en el nivel estratégico, respecto a la adquisición de habilidades de mediación escolar. A pesar que la muestra de estudio se vio reducida, los resultados indicaron que se tiene un bajo número de estudiantes que habían logrado el desarrollo de actitudes que aportan a la convivencia dentro del aula. De esta manera, se puede deducir que docente y estudiantes descuidaron la puesta en práctica de habilidades sociales, comunicativas y estrategias para resolver conflictos de manera pacífica. Además, se continuó preparando a los estudiantes para enfrentar actividades propias a la nueva etapa escolar que atravesaran pronto sus estudiantes, razón que pudo influenciar en los resultados presentados anteriormente.

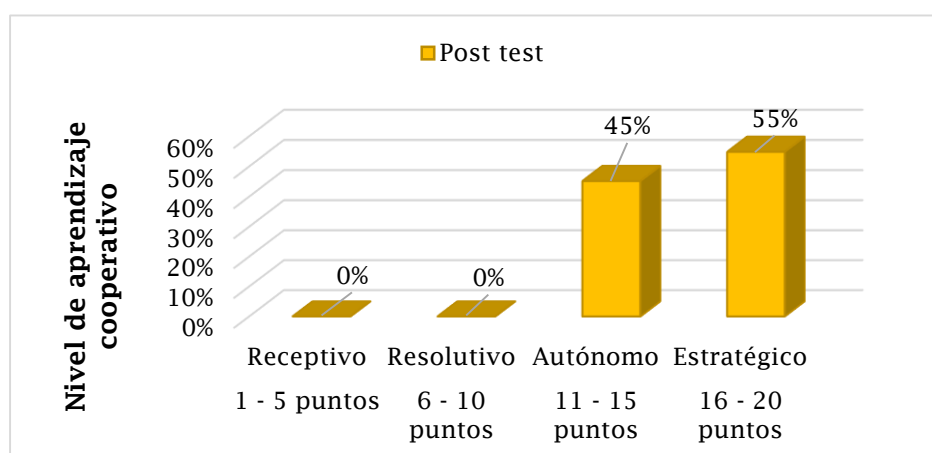


Fig. 7. Elaboración propia, post test de escala Likert aplicado al G.E. (n= 31)

Tal como se observa en la figura 7, el 55 % de estudiantes lograron ubicarse en nivel estratégico, después de la aplicación del programa de mediación escolar para el aprendizaje cooperativo. Esto significó que el promedio más alto estuvo comprendido entre los 16 y 20 puntos. A la vez, se deduce que la gran mayoría adquirió conocimientos sobre cómo debe ser el desenvolvimiento dentro de los equipos de trabajo. Pero, son conscientes que hace falta orientación y monitoreo para lograr mejoras significativas. Siendo así, el 45 % de ellos se encontraron en nivel autónomo, reduciéndose el porcentaje de estudiantes quienes se esfuerzan por trabajar en equipo correctamente, y mantener los roles entre sus compañeros. Sin embargo, es necesario seguir potenciando la estrategia de la entrevista y hacer preguntas para tomar acuerdos que beneficien a todos.

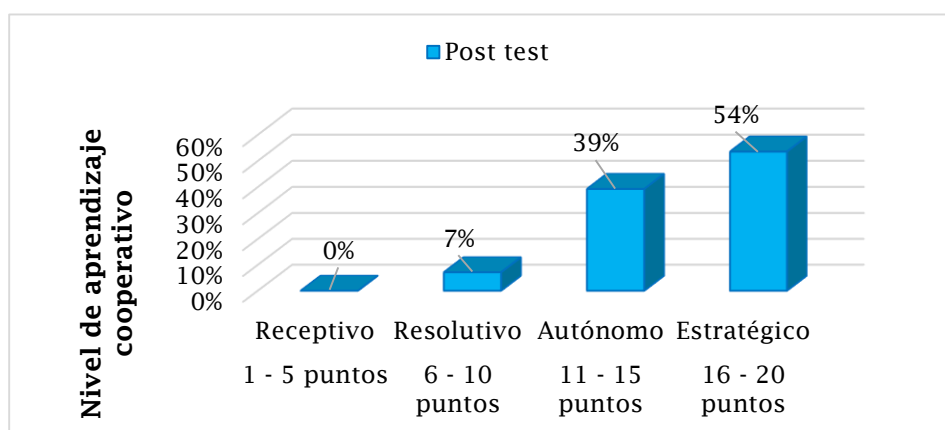


Fig. 8. Elaboración propia, test de escala Likert aplicado al G.C. (n= 28)

En la figura 8, se observa que el 39 % de estudiantes de sexto grado, quienes pertenecieron al grupo control, se encontraron en nivel autónomo respecto al nivel de aprendizaje cooperativo, después de la aplicación del programa educativo al grupo experimental. En otras palabras, hubo mejoras a pesar de no aplicarse los talleres con ellos. El promedio se mantuvo comprendido entre los 11 y 15 puntos, porque la mayoría trabaja en equipo y reconoce la importancia del mismo para mejorar la convivencia del aula. Además, el 54 % de ellos se encontraron en nivel estratégico, lo cual indicó que más del 50% del aula, saben interactuar con sus compañeros al realizar trabajos en equipo. Por esta razón, se infiere que las relaciones interpersonales, han mejorado pero, de alguna manera surgen las faltas de respeto entre los miembros del equipo, los roles dentro del mismo siguen sin definirse, el material de trabajo es escaso, el mobiliario no se ajusta para las tareas a desempeñar, entre otros.

4.3.1. Nivel de desarrollo de habilidades de mediación escolar después de la aplicación del programa.

El nivel de desarrollo de habilidades de mediación escolar, de los estudiantes de sexto grado de educación primaria, fue evaluado en relación con las tres dimensiones que abarca esta variable: habilidades sociales, habilidades comunicativas y estrategias. Los resultados se analizaron después de aplicar el programa “Aprendemos juntos a ser cooperativos” y se detallan a continuación, en las siguientes tablas:

Tabla 31
Nivel de desarrollo de habilidades de mediación escolar de los estudiantes del grupo experimental, por dimensiones

HABILIDADES DE MEDIACIÓN ESCOLAR							
Nivel	Criterio	Dimensión 1		Dimensión 2		Dimensión 3	
		HAB. SOCIALES		HAB. COMUNICATIVAS		ESTRATEGIAS	
		f	%	f	%	f	%
1	Receptivo	0	0%	0	0%	0	0%
2	Resolutivo	0	0%	0	0%	1	3%
3	Autónomo	9	29%	16	52%	14	45%
4	Estratégico	22	71%	15	48%	16	52%
Total		31	100%	31	0%	31	100%

Fuente: Elaboración propia, post test de escala Likert aplicado al G.E. (n=31)

En la tabla 31 se expresa el nivel de desarrollo de cada una de las dimensiones que conformó la variable: habilidades de mediación escolar, después de la aplicación del programa educativo. Respecto a la dimensión 1, el 71 % de estudiantes lograron ubicarse en el nivel estratégico. Esto debido que las mayores valoraciones aseguraron el reconocimiento de habilidades sociales tales como: empatía, asertividad, tolerancia y manejo de emociones.

Sin embargo, existió menor valoración respecto a la habilidad social de mostrar confianza, debido que se sienten capaces de contar, a la docente de aula, todo lo que pasa cuando tienen una pelea con algún compañero del aula, pero muchas veces no se sienten escuchados. Por tal motivo, el 29 % de ellos se ubicó en nivel autónomo, porque la mayoría ha logrado desarrollar habilidades como: ponerse en el lugar de otro, expresarse sin decir palabras hirientes, contar todo lo que les pasa, aceptar sus errores,

respetar las opiniones de otros, y saber controlar sus emociones ante una pelea en aula, asegurando un clima pacífico durante los trabajos en equipo.

Respecto a la dimensión 2, el 52 % se ubicó en el nivel autónomo de desarrollo. Esto debido que las mayores valoraciones aseguraron el reconocimiento de habilidades comunicativas tales como: escucha activa, comunicación y lenguaje corporal. Pero, encontrarse en este nivel implicó que la gran mayoría de estudiantes se esforzaron por: escuchar atentamente a sus compañeros cuando hablan para aclarar algún problema ocurrido en aula, entender los mensajes que se transmiten entre ellos, reaccionar sin brusquedad ante actitudes molestas de algunos estudiantes, hacer gestos que producen incomodidad, y levantan la voz. Por tal motivo, el 48 % de ellos aseguraron haber desarrollado habilidades comunicativas, ubicándose en el nivel estratégico, porque aseguran que el diálogo y la escucha activa son ejes primordiales para llevar a cabo la resolución de los conflictos dentro de los equipos de trabajo.

En relación con la dimensión 3, el 45 % se ubicó en nivel autónomo de desarrollo, pues la mayor valoración aseguró el reconocimiento de la entrevista, el hacer preguntas, proponer soluciones y tomar acuerdos como estrategias de mediación escolar. De ellas, se ha mejorado en gran proporción porque los estudiantes aprendieron a hacer preguntas y tomar acuerdos en el momento preciso del conflicto. Sin embargo, existe poca valoración respecto a la estrategia de exposición de preguntas y propuesta de soluciones porque todavía les cuesta reunir a sus compañeros para solucionar un problema y a veces se atreven a intervenir cuando hay una pelea por temor a que les suceda algo.

Frente a ello, el 52 % aseguró haber potenciado las siguientes estrategias para poder intervenir con un proceso de mediación escolar: lograron solucionar problemas entre compañeros mediante el diálogo, se hacían preguntas unos a otros para saber el porqué de las peleas dentro de los equipos de trabajo, decían lo que pensaban o sentían en el momento indicado y llegaron a tomar acuerdos que beneficiaban al equipo.

De las tabla anterior, se deduce que la gran mayoría de estudiantes fortalecieron y desarrollaron habilidades de mediación escolar, las cuales abarcan a las habilidades sociales, tales como la empatía, asertividad, confianza, tolerancia y manejo de sus

emociones; a las habilidades comunicativas, tales como: escucha activa, comunicación y lenguaje corporal; y usaron diversas estrategias como: entrevista, exposición de preguntas, proponer soluciones y tomar acuerdos. Estos resultados indicaron que la convivencia áulica puede seguir mejorándose si se trabaja de manera individual con cada niño para saber el trasfondo de su comportamiento y en caso de situaciones extremas que pueden acarrear los niños, en el ámbito familiar, espiritual y psicológico.

Tabla 32
Índices estadísticos del nivel de desarrollo de habilidades de mediación escolar del grupo experimental, después de la aplicación del programa

Estadísticos descriptivos	Valor
Media	15.80
Mediana	15.95
Moda	14.29
Desviación estándar	1.851995703
Varianza de la muestra	3.429888084
Coefficiente de varianza	11.72%
Mínimo	13
Máximo	19

Fuente: Elaboración propia, tabla 31 (n=31)

Los índices estadísticos que se muestran en la tabla 32, respecto a la aplicación del post test al grupo experimental, fueron los siguientes: los estudiantes que conformaron la muestra de estudio obtuvieron una media aritmética o puntaje promedio de 15,98; cualitativamente corresponde al nivel autónomo de adquisición de habilidades de mediación escolar.

Asimismo, el puntaje que más se repitió fue 14; siendo la mediana 15,95. Cabe resaltar que el puntaje máximo que obtuvieron fue 19, y el mínimo fue 13. La desviación estándar fue de 1,85199 puntos, lo cual indicó el grado de homogeneidad del grupo de estudiantes, siendo el coeficiente de varianza (C.V.) 11,72 %. Esto significa que el desempeño del grupo experimental, en relación al desarrollo y adquisición de habilidades de mediación escolar, es muy similar entre ellos mismos por presentar características similares a nivel personal, afectivo y social.

Tabla 33

Nivel de desarrollo de habilidades de mediación escolar de los estudiantes del grupo control, por dimensiones

HABILIDADES DE MEDIACIÓN ESCOLAR							
Nivel	Criterio	Dimensión 1		Dimensión 2		Dimensión 3	
		HAB. SOCIALES		HAB. COMUNICATIVAS		ESTRATEGIAS	
		f	%	f	%	f	%
1	Receptivo	0	0%	0	0%	0	0%
2	Resolutivo	0	0%	2	7%	1	4%
3	Autónomo	10	36%	18	64%	20	71%
4	Estratégico	18	64%	8	29%	7	25%
Total		28	100%	28	100%	28	100%

Fuente: Elaboración propia, test de escala Likert aplicado al G.C. (n=28)

En la tabla 33 se expresa el nivel de desarrollo de cada una de las dimensiones que conformó la variable: habilidades de mediación escolar. Respecto a la dimensión 1, el 64 % de estudiantes se encontraron en nivel estratégico, pues las más altas puntuaciones aseguraron que los estudiantes del grupo control continúan potenciando habilidades sociales tales como: empatía, asertividad, tolerancia y manejo de emociones. Sin embargo, algunos manifestaron que la confianza no se logra desarrollar en su totalidad porque muchos de sus compañeros son indiscretos y no saben guardar secretos, pues cuando surge algún conflicto en el aula, se llegan a enterar compañeros de otras secciones.

Pero, el 36 % de ellos se ubicó en nivel autónomo porque se esfuerzan por ser asertivos al decir lo que piensan y sienten con respeto hacia los demás, sin decir palabras hirientes, además, contar lo que sucede en aula cuando el docente no se encuentra, aceptar sus errores, y controlar las emociones ante una pelea.

Respecto a la dimensión 2, el 64 % se ubicó en el nivel autónomo de desarrollo. Esto significa que los estudiantes continúan enfrentando los problemas por medio de gestos, palabras que hacen sentir mal a sus demás compañeros y en algunas ocasiones han actuado como si nada hubiese pasado, dejando así de lado la solución ante un problema. Por ello, la habilidad de comunicación obtuvo un bajo puntaje, y es por eso que el 7 % de los estudiantes se ubicaron en el nivel resolutivo, pues continuaron alejándose de las situaciones de conflicto dentro de los equipos de trabajo sin hallar

soluciones al mismo, por temor a que les hagan algo o los molesten con aquello que les desagrada.

Además, solo el 29 % de ellos potenciaron sus habilidades comunicativas, ubicándose en el nivel estratégico, pero se requiere mantener en observación a la muestra para considerar cambios notables en su comportamiento, porque la gran parte de estudiantes les cuesta hacer frente ante una dificultad que se suscita dentro de los equipos.

Acerca de la dimensión 3, el 71 % se ubicó en nivel autónomo de desarrollo, pues los estudiantes aseguraron estar practicando la estrategia de la entrevista al intervenir en un problema para intentar solucionarlo; asimismo, manifestaron sentirse capaces de hacer preguntas para indagar respecto al origen de los problemas dentro de un equipo de trabajo y de esta manera, se les ayuda a buscar soluciones para tomar acuerdos que benefician a todos los integrantes del mismo.

A pesar que existe baja valoración en relación con la puesta en práctica de estrategias de mediación escolar, el 25 % de ellos se encontraron en nivel estratégico, lo cual implica que existen estudiantes que se esfuerzan por llevar a cabo un proceso de mediación escolar, relacionándolos con el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, las cuales les dan luces para solucionar sus conflictos de manera pacífica.

Tabla 34

Índices estadísticos del nivel de desarrollo de habilidades de mediación escolar del grupo control, después de la aplicación del programa

Estadísticos descriptivos	Valor
Media	14.67
Mediana	14.64
Moda	14.76
Desviación estándar	1.587750315
Varianza de la muestra	2.520951061
Coefficiente de varianza	10.82%
Mínimo	12
Máximo	18

Fuente: Elaboración propia, tabla 33 (n=28)

Los índices estadísticos que se muestran en la tabla 34, respecto a la aplicación del post test al grupo control, fueron los siguientes: los estudiantes que conformaron la muestra de estudio obtuvieron una media aritmética o puntaje promedio de 14,67; cualitativamente corresponde al nivel autónomo de adquisición de habilidades de mediación escolar.

Asimismo, el puntaje que más se repitió fue 14; siendo la mediana 14,64. Cabe resaltar que el puntaje máximo que obtuvieron fue 18, y el mínimo fue 12. La desviación estándar fue de 1,58775 puntos, lo cual indicó el grado de homogeneidad del grupo de estudiantes, siendo el coeficiente de varianza (C.V.) 10,82 %. Esto significa que el desempeño del grupo control, en relación al desarrollo y adquisición de habilidades de mediación escolar, es muy similar entre ellos mismos por presentar características similares a nivel personal, afectivo y social.

4.3.2. Nivel de aprendizaje cooperativo después de la aplicación del programa.

El nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes de sexto grado de educación primaria, fue evaluado en relación con las tres dimensiones que abarca esta variable: desempeño académico, componentes principales y estrategias. Los resultados se analizaron después de aplicar el programa “Aprendemos juntos a ser cooperativos”, y se detallan a continuación, en las siguientes tablas:

Tabla 35

Nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes del grupo experimental, por dimensiones

APRENDIZAJE COOPERATIVO							
Nivel	Criterio	Dimensión 1		Dimensión 2		Dimensión 3	
		<i>DESEMPEÑO</i>		<i>COMPONENTES</i>		<i>ESTRATEGIAS</i>	
		f	%	f	%	f	%
1	Receptivo	0	0%	0	0%	0	0%
2	Resolutivo	1	3%	0	0%	0	0%
3	Autónomo	18	58%	10	32%	10	32%
4	Estratégico	12	39%	21	68%	21	68%
Total		31	100%	31	100%	31	100%

Fuente: Elaboración propia, test de escala Likert aplicado al G.E. (n=31)

En la tabla 35 se expresa el nivel de aprendizaje cooperativo en relación con cada una de las dimensiones que conformó el grupo experimental. Respecto a la dimensión 1, el 58 % de estudiantes se encontraron en nivel autónomo, porque manifestaron que se sienten mejor cuando están trabajando en equipo, sin embargo, no se logra por completo debido que hay estudiantes que mostraron actitudes competitivas, tales como: preferir hacer sus tareas solo, competir por obtener la mejor nota del salón y hacer sentir mal a quienes obtuvieron bajas calificaciones.

Por tal razón, el 3 % de ellos asegura encontrarse en nivel resolutivo, pues aun estas actitudes están latentes en su desenvolvimiento en aula, y solo el 39 % tienen conocimiento de su desempeño académico dentro del equipo de trabajo.

Acerca de la dimensión 2, el 32 % se encontraron en nivel autónomo, y el 68 %, en nivel estratégico, respecto al conocimiento de los componentes principales del aprendizaje cooperativo, y entre ellos se encuentran: la responsabilidad, interacción cara a cara y valoración personal.

Estos resultados indicaron que los estudiantes tienen intención de ponerlos en práctica, pero, les cuesta asumir un rol dentro de los equipos, pues algunos refieren no tener la capacidad para dirigir y guiar una actividad en equipo con sus compañeros, no son capaces de solucionar los problemas conversando y les ha costado valorar el trabajo que realizan porque podrían hacer sentir mal a quienes siempre presentan buenos trabajos.

Respecto a la dimensión 3, el 32 % de ellos se encuentra en nivel autónomo debido que las mayores valoraciones reflejaron que los estudiantes continúan prefiriendo el trabajo en grupos pequeños, pues aseguran que les ayuda a interactuar mejor con sus compañeros, tomando mejores decisiones y solucionar alguna situación que no resulte como lo esperaban.

Además, manifestaron que es mejor cuando están reunidos con sus amigos de confianza porque a ellos sí les pueden decir palabras de ánimo porque ya los conocen cómo pueden reaccionar. Lo contrario sucedería si interactuaran con sus demás

compañeros de aula. Pero, el 68 % de ellos se encontraron en nivel estratégico lo cual muestra una notable mejoría en relación con la puesta en práctica de estrategias de aprendizaje cooperativo, esforzándose por realizar trabajos en grupos grandes y de esta manera aseguran que se aprende a compartir ideas para un mejor resultado.

La tabla anterior expresó el grado de aprendizaje cooperativo que poseen los estudiantes de sexto grado, del grupo experimental, de manera específica, gracias al análisis de cada dimensión. Esto indicó que la mayoría de estudiantes han logrado potenciar sus habilidades cooperativas y se esfuerzan por trabajar en pequeños grupos.

Asimismo, han logrado relacionarse con los otros respetando sus ideas y opiniones, y se establecieron acuerdos mutuos para lograr alguna actividad. Además, se demostró que los estudiantes tienen menos actitudes competitivas porque la docente dejó de felicitar en público a los estudiantes que destacan para que todos puedan tratarse con respeto y no se generen diferencias entre los integrantes de los equipos.

Tabla 36
Índices estadísticos del nivel de desarrollo de habilidades de mediación escolar del grupo experimental, después de la aplicación del programa

Estadísticos descriptivos	Valor
Media	15.90
Mediana	16.67
Moda	18.10
Desviación estándar	2.221408307
Varianza de la muestra	4.934654866
Coefficiente de varianza	13.97%
Mínimo	11
Máximo	19

Fuente: Elaboración propia, tabla 35 (n=31)

Los índices estadísticos que se muestran en la tabla 36, respecto a la aplicación del post test al grupo experimental, fueron los siguientes: los estudiantes que conformaron la muestra de estudio obtuvieron una media aritmética o puntaje promedio de 15,90; cualitativamente corresponde al nivel autónomo de adquisición de habilidades de mediación escolar.

Asimismo, el puntaje que más se repitió fue 18; siendo la mediana 16,67. Cabe resaltar que el puntaje máximo que obtuvieron fue 19, y el mínimo fue 11. La desviación estándar fue de 2,22140 puntos, lo cual indicó el grado de homogeneidad del grupo de estudiantes, siendo el coeficiente de varianza (C.V.) 10,82 %. Esto significa que el desempeño del grupo experimental, en relación al nivel de aprendizaje cooperativo, es muy similar entre ellos mismos por presentar características similares a nivel personal, afectivo y social.

Tabla 37

Nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes del grupo control, por dimensiones

APRENDIZAJE COOPERATIVO							
Nivel	Criterio	Dimensión 1		Dimensión 2		Dimensión 3	
		DESEMPEÑO		COMPONENTES		ESTRATEGIAS	
		f	%	f	%	f	%
1	Receptivo	0	0%	0	0%	0	0%
2	Resolutivo	8	29%	0	0%	0	0%
3	Autónomo	20	71%	7	25%	9	32%
4	Estratégico	0	0%	21	75%	19	68%
Total		28	100%	28	100%	28	100%

Fuente: Elaboración propia, test de escala Likert aplicado al G.C. (n=28)

En la tabla 37 se expresa el nivel de aprendizaje cooperativo en relación con cada una de las dimensiones que conformó el grupo control. Respecto a la dimensión 1, el 71 % de estudiantes se encontraron en nivel autónomo porque demostraron seguir las pautas que el docente indica para lograr un trabajo en equipo bueno. Esto debido que continúan dando ayuda a quienes no logra comprender alguna actividad, distribuyen las tareas del equipo porque reconocen que asumiendo un rol se trabaja más rápido, comparten la alegría con los demás integrantes para motivarse por los logros que obtiene el equipo.

Sin embargo, el 29 % de ellos se ubicó en nivel resolutivo, porque los estudiantes manifiestan que sí tienen compañeros que trabajan en equipo y ayudan a integrar a los demás, pero aún se mantiene en algunos estudiantes el preferir hacer sus tareas solo porque siguen pensando en obtener la mejor nota del salón, y con ello, logran hacer sentir mal a quienes obtuvieron bajas calificaciones. Se puede deducir de ello, que la presión que sienten los niños por obtener una buena calificación viene

también por parte de la familia, por tal motivo, surge ese cambio en cuanto al progreso de habilidades cooperativas.

Acerca de la dimensión 2, el 75 % de ellos se encontraron en nivel estratégico, y 25 %, en nivel autónomo, respecto a la puesta en práctica de los componentes principales del aprendizaje cooperativo, tales como la responsabilidad, interacción cara a cara y valoración personal. Estos resultados indicaron que la mayoría de estudiantes continúan esforzándose por practicar estas actitudes, sin embargo, les cuesta valorar los trabajos que hacen en equipo porque piensan que pueden desmerecer las actividades que presenten los demás.

Respecto a la dimensión 3, el 68 % de ellos se ubicó en nivel estratégico debido que los estudiantes siguen trabajando en grupos pequeños porque se ayudan más, se comprenden, toman mejores decisiones y son capaces de darse palabras de ánimo mutuamente por la confianza y cercanía que existe entre los integrantes que conforman el equipo. Sin embargo, el 32 % de ellos se encontraron en nivel autónomo porque la mayoría siente un poco de vergüenza frente a otros compañeros por temor a no sentirse aceptados dentro del nuevo equipo de trabajo. Además, estos estudiantes afirmaron que trabajar con equipos grandes les ha ayudado a aprender a tolerar y respetar las diversas opiniones, a pensar mejor para realizar una buena presentación y a darse ánimos cada que sientan que no pueden seguir adelante, al mismo tiempo que la confianza crece cada día más.

La tabla anterior expresó el grado de aprendizaje cooperativo que poseen los estudiantes de sexto grado, del grupo control, gracias al análisis de cada dimensión. Esto indicó que los estudiantes continuaron desarrollando habilidades cooperativas, sin embargo, requieren orientación para que todos aprendan a no sentirse culpables por presentar buenos o excelentes trabajos. De esta manera, ellos aprenderían a reconocer sus logros, a relacionarse con los otros sin herirlos, y establecer acuerdos mutuos para culminar una actividad sin llegar a generarse algún conflicto. Además, se demostró que los estudiantes han aumentado respecto a tener actitudes competitivas, pues afirman deben esforzarse por ser el o la mejor de la clase y demostrar a sus familias que culminan su etapa de nivel primario con éxito.

Sin embargo, esto ha llevado que se generen situaciones de malestar entre los compañeros del aula, ante lo cual el docente tomó ciertas medidas como orientar a sus estudiantes para que realicen diversas tareas que los motive a propiciar el apoyo mutuo e interacción social si es que su objetivo se centra en presentar un buen trabajo. Ante la estrategia empleada, los estudiantes afirmaron que se sienten mejor cuando la nota es para todos y la felicitación va para el equipo.

Tabla 38

Nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes del grupo control, por dimensiones

Estadísticos descriptivos	Valor
Media	14.93
Mediana	15.71
Moda	15.71
Desviación estándar	2.161740376
Varianza de la muestra	4.673121453
Coefficiente de varianza	14.48%
Mínimo	10
Máximo	18

Fuente: Elaboración propia, tabla 37 (n=28)

Los índices estadísticos que se muestran en la tabla 38, respecto a la aplicación del post test al grupo control, fueron los siguientes: los estudiantes que conformaron la muestra de estudio obtuvieron una media aritmética o puntaje promedio de 14,93; cualitativamente corresponde al nivel autónomo de adquisición de habilidades de mediación escolar.

Asimismo, el puntaje que más se repitió fue 15; siendo la mediana 14,93. Cabe resaltar que el puntaje máximo que obtuvieron fue 18, y el mínimo fue 10. La desviación estándar fue de 2,16174 puntos, lo cual indicó el grado de homogeneidad del grupo de estudiantes, siendo el coeficiente de varianza (C.V.) 14,48 %. Esto significa que el desempeño del grupo control, en relación al nivel de aprendizaje cooperativo, es muy similar entre ellos mismos por presentar características similares a nivel personal, afectivo y social.

4.4. Impacto del programa de habilidades de mediación escolar en el aprendizaje cooperativo de los estudiantes de sexto grado, del grupo experimental y control, de Educación primaria.

Para evaluar el impacto del programa “Aprendemos juntos a ser cooperativos” en el desenvolvimiento de los estudiantes cuando trabajan en equipos, se ha considerado comparar los resultados obtenidos en el pre test y post test, aplicado a los estudiantes de sexto grado de Educación primaria. Los resultados generales, tanto del grupo experimental como del grupo control, se muestran a continuación:

4.4.1. Comparación del nivel de desarrollo de habilidades de mediación escolar y aprendizaje cooperativo, antes y después de la aplicación del programa.

El nivel de desarrollo de habilidades de mediación escolar de los estudiantes de sexto grado de educación primaria, fue analizado en relación con los resultados obtenidos antes y después de la aplicación del programa “Aprendemos juntos a ser cooperativos”, con el apoyo del test ¿Soy capaz de solucionar conflictos y trabajar en equipo?, tanto al grupo experimental como al grupo control. Los resultados generales fueron comparados y se detallan a continuación:

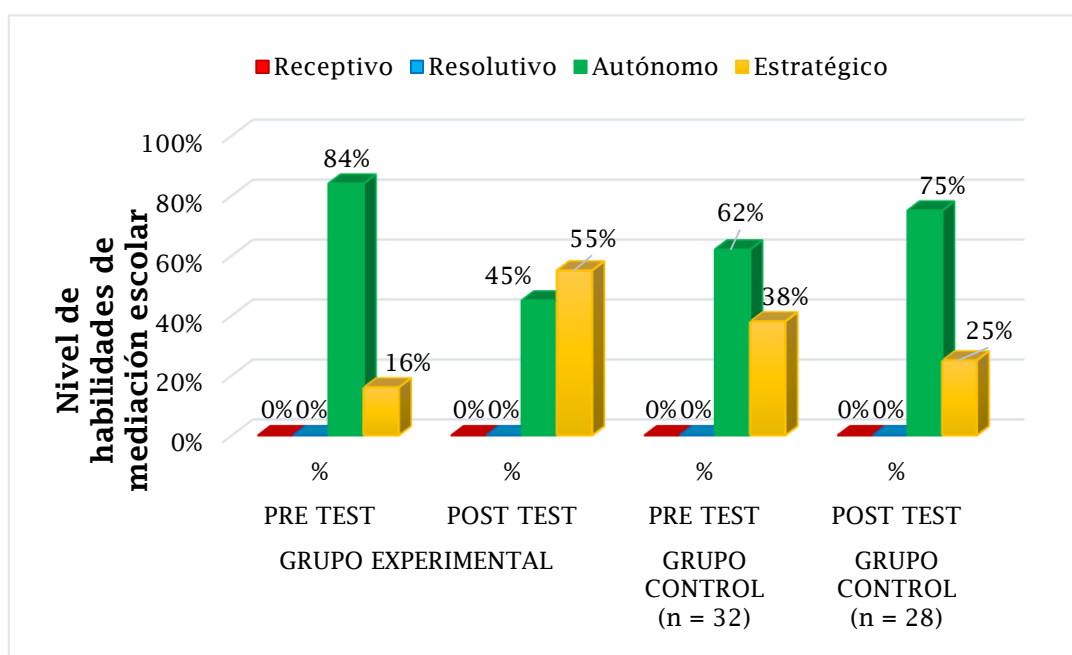


Fig. 9. Elaboración propia, test de escala Likert aplicado al G.E. (n= 31) y G.C.

En la figura 9 se precisan los resultados que corresponden al nivel de desarrollo de habilidades de mediación escolar del grupo experimental y del grupo control. Por un lado, los resultados del pre test, aplicado al grupo experimental, afirmaron que el 84 % de estudiantes estuvo en nivel autónomo y el 16 % se ubicó en nivel estratégico. Después de la aplicación del programa, el 45 % de estudiantes que conformaron el grupo experimental se ubicaron en nivel autónomo y el 55 %, en nivel estratégico. Esto indica que existió un cambio significativo respecto al desarrollo de habilidades de mediación escolar como: empatía, asertividad, confianza, tolerancia, manejo de emociones, escucha activa, comunicación, lenguaje corporal y estrategias para solucionar conflictos de manera pacífica.

Por otro lado, los resultados del pre test aplicado al grupo control afirmaron que el 62 % de estudiantes estuvo en nivel autónomo y el 38 % se ubicó en nivel estratégico. Después de la aplicación del programa al grupo experimental, el 75 % de estudiantes que conformaron el grupo control se ubicaron en nivel autónomo y el 25 %, en nivel estratégico. Se puede deducir que existieron cambios significativos en la muestra al disminuir la cantidad de estudiantes que se encontraban en nivel estratégico porque no se logró fortalecer sus habilidades de mediación escolar. Esto conlleva a pensar que el docente de aula dejó de propiciar espacios acogedores para el aprendizaje, y para el trabajo en equipo de manera pacífica.

Respecto al nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes de sexto grado de educación primaria, fue analizado en relación con los resultados obtenidos antes y después de la aplicación del programa “Aprendemos juntos a ser cooperativos”, con el apoyo del test ¿Soy capaz de solucionar conflictos y trabajar en equipo?, tanto al grupo experimental como al grupo control. Los resultados generales fueron comparados y se detallan a continuación:

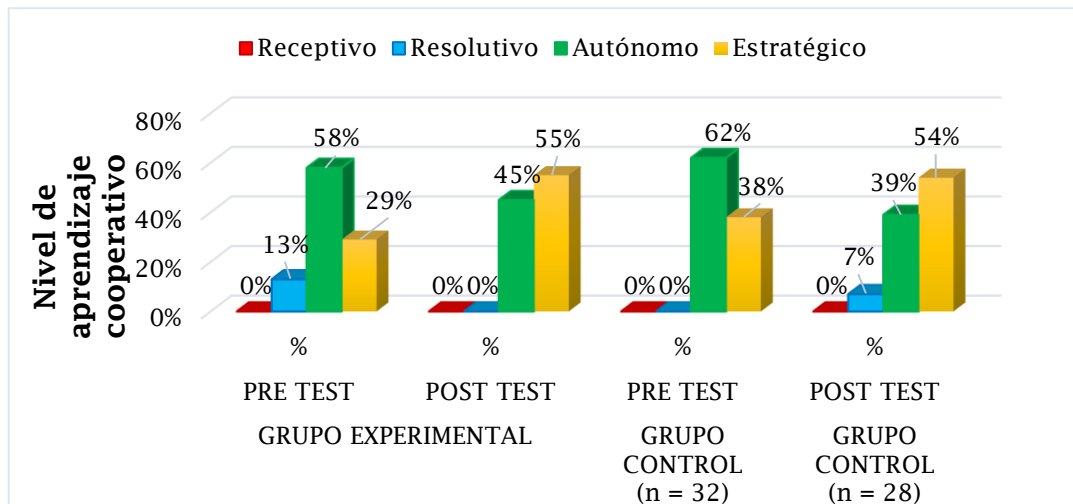


Fig. 10. Elaboración propia, test de escala Likert aplicado al G.E. (n= 31) y G.C.

En la figura 10 se precisan los resultados que corresponden al nivel de aprendizaje cooperativo del grupo experimental y del grupo control. Por un lado, los resultados del pre test, aplicado al grupo experimental, afirmaron que el 58 % de estudiantes estuvo en nivel autónomo y el 29 % se ubicó en nivel estratégico. Después de la aplicación del programa, el 45 % de estudiantes que conformaron el grupo experimental se ubicaron en nivel autónomo y el 55 %, en nivel estratégico. Esto indica que existieron cambios notables respecto al nivel de aprendizaje cooperativo, resaltando en ellos las siguientes dimensiones: desempeño académico (interdependencia positiva), componentes principales (como interacción cara a cara, responsabilidad y valoración personal), y estrategias cooperativas.

Por otro lado, los resultados del pre test aplicado al grupo control afirmaron que el 62 % de estudiantes estuvo en nivel autónomo y el 38 % se ubicó en nivel estratégico. Después de la aplicación del programa al grupo experimental, el 39 % de estudiantes que conformaron el grupo control se ubicaron en nivel autónomo y el 54 %, en nivel estratégico. En otras palabras, el trabajo en equipo continuó desarrollándose como parte de las actividades diarias, sin embargo, los estudiantes de este grupo no contaban con las herramientas necesarias para poder canalizar los conflictos que suceden dentro de sus equipos de trabajo.

Para comprobar el impacto del programa en la adquisición de habilidades de mediación escolar, se realizó la prueba estadística Shapiro-Wilk al grupo experimental, y se obtuvo el siguiente resultado:

Tabla 39

Prueba de hipótesis aplicado al grupo experimental sobre adquisición de habilidades sociales.

Shapiro-Wilk							
	Habilidades de mediación escolar			Aprendizaje cooperativo			Sig.
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.	
P1	,786	31	,000	P22	,854	31	,001
P2	,766	31	,000	P23	,788	31	,000
P3	,341	31	,000	P24	,843	31	,000
P4	,812	31	,000	P25	,796	31	,000
P5	,715	31	,000	P26	,807	31	,000
P6	,734	31	,000	P27	,757	31	,000
P7	,750	31	,000	P28	,708	31	,000
P8	,753	31	,000	P29	,762	31	,000
P9	,792	31	,000	P30	,754	31	,000
P10	,752	31	,000	P31	,803	31	,000
P11	,872	31	,002	P32	,731	31	,000
P12	,784	31	,000	P33	,795	31	,000
P13	,696	31	,000	P34	,591	31	,000
P14	,769	31	,000	P35	,717	31	,000
P15	,777	31	,000	P36	,762	31	,000
P16	,758	31	,000	P37	,738	31	,000
P17	,740	31	,000	P38	,716	31	,000
P18	,805	31	,000	P39	,856	31	,001
P19	,839	31	,000	P40	,667	31	,000
P20	,803	31	,000	P41	,737	31	,000
P21	,795	31	,000	P42	,737	31	,000

Fuente: Elaboración propia, prueba Shapiro-Wilk (n=31)

Los datos procesados con la prueba Shapiro- Wilk demuestran el nivel de significancia de la muestra y la distribución normal de los mismos. Por lo tanto, si este valor es menor o igual a 0,05, como se aprecia en la tabla 39, la decisión es rechazar la hipótesis nula (H_0), es decir que el aprendizaje cooperativo no mejora debido a la adquisición de las siguientes habilidades de mediación escolar: sociales y comunicativas, las mismas que no influyen en el desempeño académico y capacidad para resolver conflictos en estudiantes de sexto grado de educación primaria.

4.4.2. Comparación del nivel de desarrollo de habilidades de mediación escolar por dimensiones, antes y después de la aplicación del programa.

Para comparar el nivel de desarrollo de habilidades de mediación escolar, de los estudiantes de sexto grado de educación primaria, se consideraron las tres dimensiones que abarcó esta variable: habilidades sociales, habilidades comunicativas y estrategias. Los resultados se analizaron antes y después de aplicar el programa “Aprendemos juntos a ser cooperativos” y se detallan a continuación, en las siguientes figuras:

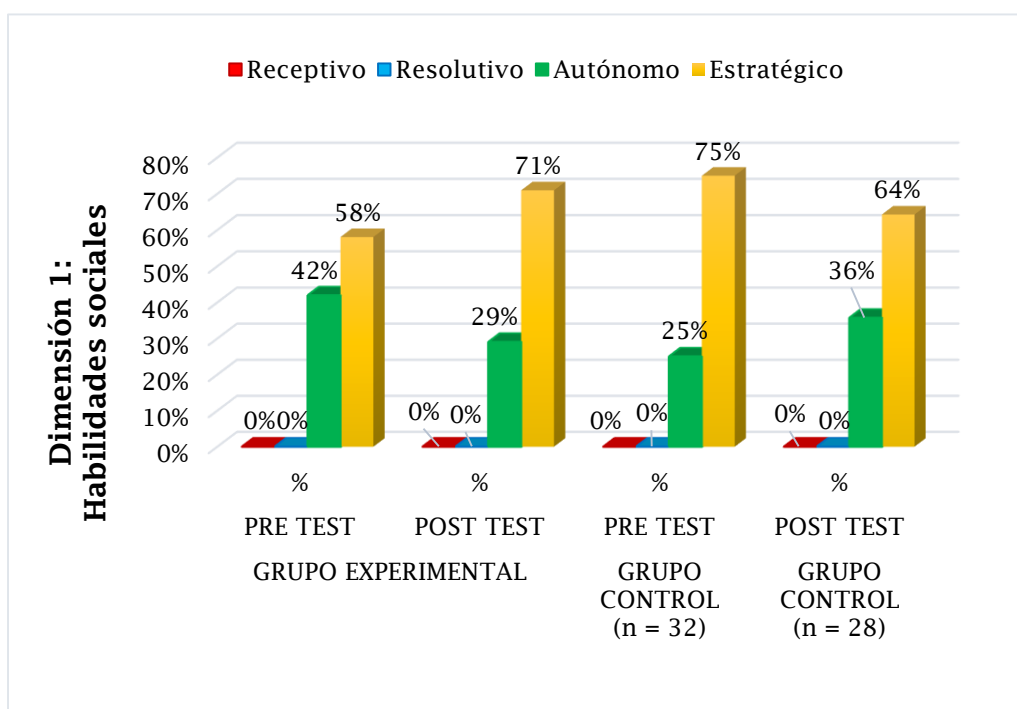


Fig. 11. Elaboración propia, test de escala Likert aplicado al G.E. (n= 31) y G.C.

En la figura 11 se expresan los resultados del grupo experimental y del grupo control que corresponden a la dimensión 1 de la variable habilidades de mediación escolar. Los resultados del pre test, aplicado al grupo experimental, afirmaron que el 42 % de estudiantes estuvo en nivel autónomo y el 58 % se ubicó en nivel estratégico. Después de la aplicación del programa, el 29 % de estudiantes que conformaron el grupo experimental se ubicaron en nivel autónomo y el 71 %, en nivel estratégico. Es decir, los estudiantes lograron potenciar y desarrollar habilidades sociales para poder resolver conflictos de manera pacífica: empatía, asertividad, confianza, tolerancia y aprendieron a manejar sus emociones. Todo ello por la práctica constante en aula y los trabajos en equipo realizados para crear un aula acogedora y respetuosa. Con ello, se demuestra la pertinencia del programa pues respondió a las características de los estudiantes y los benefició en su desarrollo integral.

Sin embargo, los resultados del pre test aplicado al grupo control afirmaron que el 25 % de estudiantes estuvo en nivel autónomo y el 75 % se ubicó en nivel estratégico. Después de la aplicación del programa al grupo experimental, el 36 % de estudiantes que conformaron el grupo control se ubicaron en nivel autónomo y el 64 %, en nivel estratégico. En otras palabras, los estudiantes de este grupo desarrollaron algunas habilidades sociales para lograr ser mediadores escolares, por lo cual se evidenció que

se hace falta reforzar el compañerismo, la confianza y el saber manejar sus emociones en diversas situaciones.

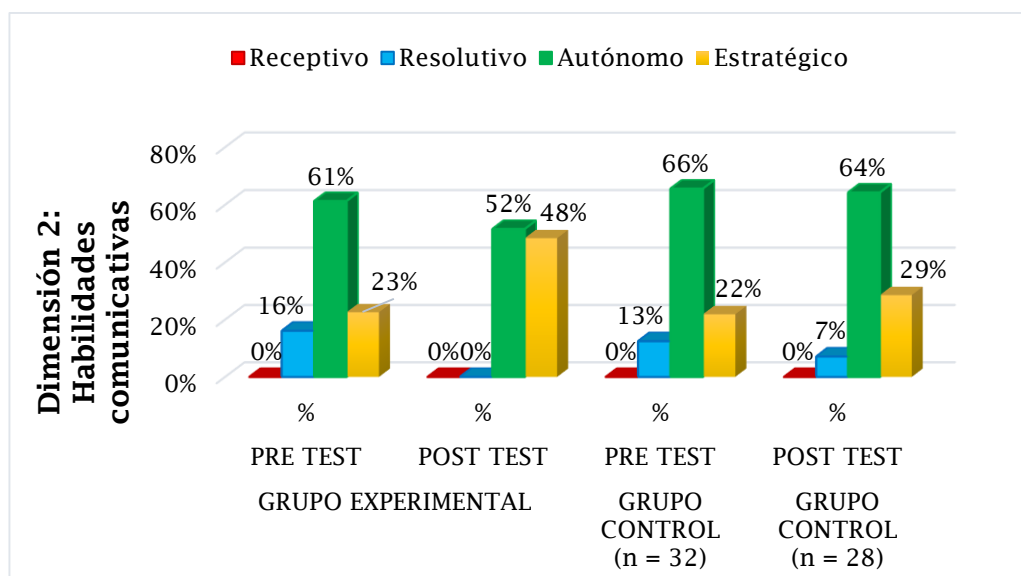


Fig. 12. Elaboración propia, test de escala Likert aplicado al G.E. (n= 31) y G.C.

La figura 12 detalla los resultados obtenidos del grupo experimental y del grupo control que corresponden a la dimensión 2 de la variable habilidades de mediación escolar. En cuanto a los resultados del pre test, aplicado al grupo experimental, afirmaron que el 61 % de estudiantes estuvo en nivel autónomo y el 23 % se ubicó en nivel estratégico. Después de la aplicación del programa, el 52 % de estudiantes que conformaron el grupo experimental se ubicaron en nivel autónomo y el 48 %, en nivel estratégico. Esto significa que los estudiantes lograron aprender a canalizar sus conflictos mediante el diálogo, la escucha activa y el saber reconocer el lenguaje corporal de las partes involucradas. De esta manera, se redujeron los conflictos dentro de los equipos de trabajo y se percibió ayuda mutua para poder comprender las diferentes situaciones por las que pasaban sus compañeros.

No obstante, los resultados del pre test aplicado al grupo control afirmaron que el 66 % de estudiantes estuvo en nivel autónomo y el 22 % se ubicó en nivel estratégico. Después de la aplicación del programa al grupo experimental, el 64 % de estudiantes que conformaron el grupo control se ubicaron en nivel autónomo y el 29 %, en nivel estratégico. Esto quiere decir que los estudiantes de este grupo se esforzaron por desarrollar la comunicación asertiva, sin embargo, se evidenció que les cuesta escuchar los mensajes de sus compañeros para poder solucionar un problema, y sobre todo les

falta aprender a reconocer que son capaces de ayudar a los integrantes de su equipo para expresarse con respeto y así puedan ser escuchados por otras personas, solo si se lo proponen. Todo ello, indicios que ellos necesitan propiciar el diálogo para resolver situaciones de manera pacífica.

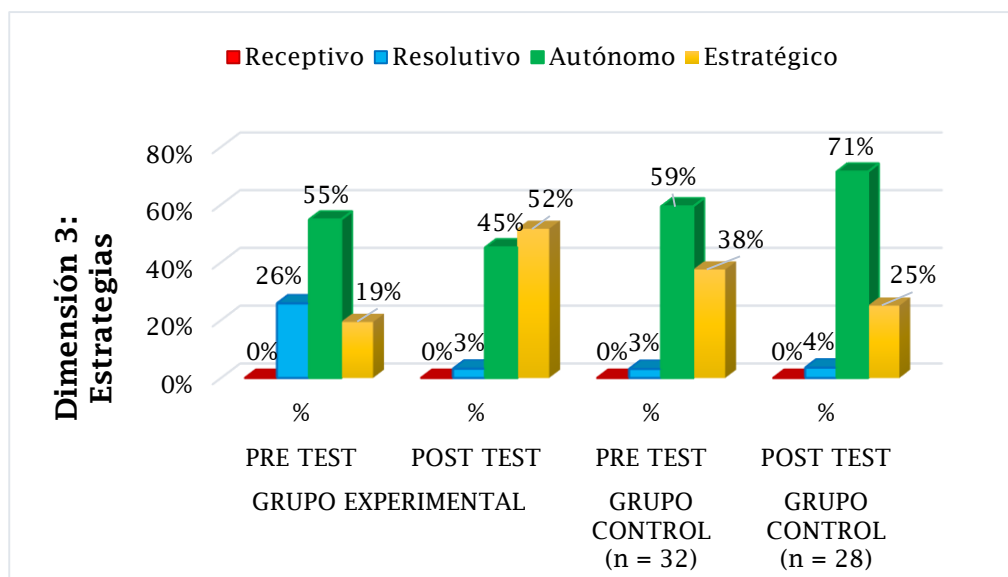


Fig. 13. Elaboración propia, test de escala Likert aplicado al G.E. (n= 31) y G.C.

La figura 13 detalla los resultados obtenidos del grupo experimental y del grupo control que corresponden a la dimensión 3 de la variable habilidades de mediación escolar. En cuanto a los resultados del pre test, aplicado al grupo experimental, afirmaron que el 55 % de estudiantes estuvo en nivel autónomo y el 19 % se ubicó en nivel estratégico. Después de la aplicación del programa, el 45 % de estudiantes que conformaron el grupo experimental se ubicaron en nivel autónomo y el 52 %, en nivel estratégico. Es decir, los estudiantes han logrado mejorar respecto al adquirir estrategias para resolver conflicto pacíficamente porque aprendieron a hacer preguntas y a tomar acuerdos en el momento preciso del conflicto. Pero, al 3 % de ellos todavía les cuesta reunir a sus compañeros para solucionar un problema y prefieren alejarse de situaciones conflictivas dentro de los equipos de trabajo.

Respecto a los resultados del pre test aplicado al grupo control se detalló que el 59 % de estudiantes estuvo en nivel autónomo y el 38 % se ubicó en nivel estratégico. Después de la aplicación del programa al grupo experimental, el 71 % de estudiantes que conformaron el grupo control se ubicaron en nivel autónomo y el 25 %, en nivel estratégico. Esto indicó que los estudiantes intervienen frente a un conflicto usando

preguntas sin reconocer que al ser parte del mismo se puede dar inicio al proceso de mediación escolar. Por ello, requieren ser guiados para cultivar habilidades sociales y comunicativas que favorecerán su desenvolvimiento dentro de los equipos de trabajo.

4.4.3. Comparación del nivel de aprendizaje cooperativo por dimensiones, antes y después de la aplicación del programa.

Para comparar el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes de sexto grado de educación primaria, se consideraron las tres dimensiones que abarcó esta variable: desempeño académico, componentes principales y estrategias. Los resultados se analizaron antes y después de aplicar el programa “Aprendemos juntos a ser cooperativos”, y se detallan a continuación, en las siguientes figuras:

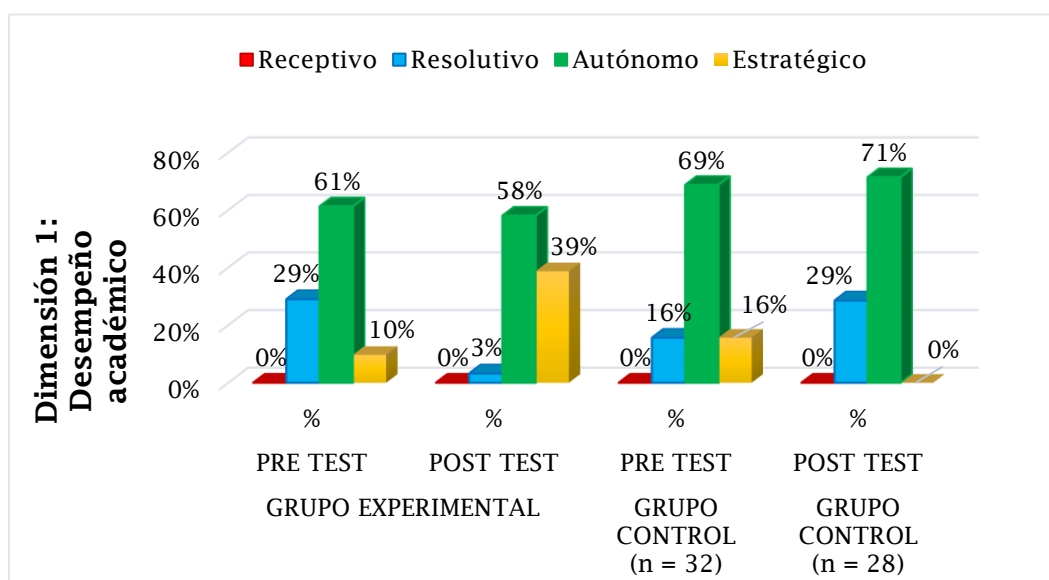


Fig. 14. Elaboración propia, test de escala Likert aplicado al G.E. (n= 31) y G.C.

En la figura 14 se expresan los resultados del grupo experimental y del grupo control que corresponden a la dimensión 1 de la variable aprendizaje cooperativo. Los resultados del pre test, aplicado al grupo experimental, afirmaron que el 61 % de estudiantes estuvo en nivel autónomo y el 10 % se ubicó en nivel estratégico. Después de la aplicación del programa, el 58 % de estudiantes que conformaron el grupo experimental se ubicaron en nivel autónomo y el 39 %, en nivel estratégico. Es decir, existe cambios significativos en el desenvolvimiento dentro de los equipos de trabajo porque los estudiantes aprendieron a trabajar en pequeños y grandes grupos, se compartieron roles y tareas, a pesar que algunos de ellos mostraron actitudes

competitivas que les cuesta desarraigar, tales como: preferir hacer sus tareas solo, competir por obtener la mejor nota del salón y hacer sentir mal a quienes obtuvieron bajas calificaciones.

Sin embargo, los resultados del pre test aplicado al grupo control afirmaron que el 69 % de estudiantes estuvo en nivel autónomo y el 16 % se ubicó en nivel estratégico. Después de la aplicación del programa al grupo experimental, el 29 % de estudiantes que conformaron el grupo control se ubicaron en nivel resolutivo y el 71 %, en nivel autónomo. Esto significa que varios estudiantes, al dejar de poner en práctica el trabajo en equipo, prefieren hacer las tareas solos porque siguen pensando en obtener la mejor nota del salón, y con ello, logran hacer sentir mal a quienes obtuvieron bajas calificaciones.

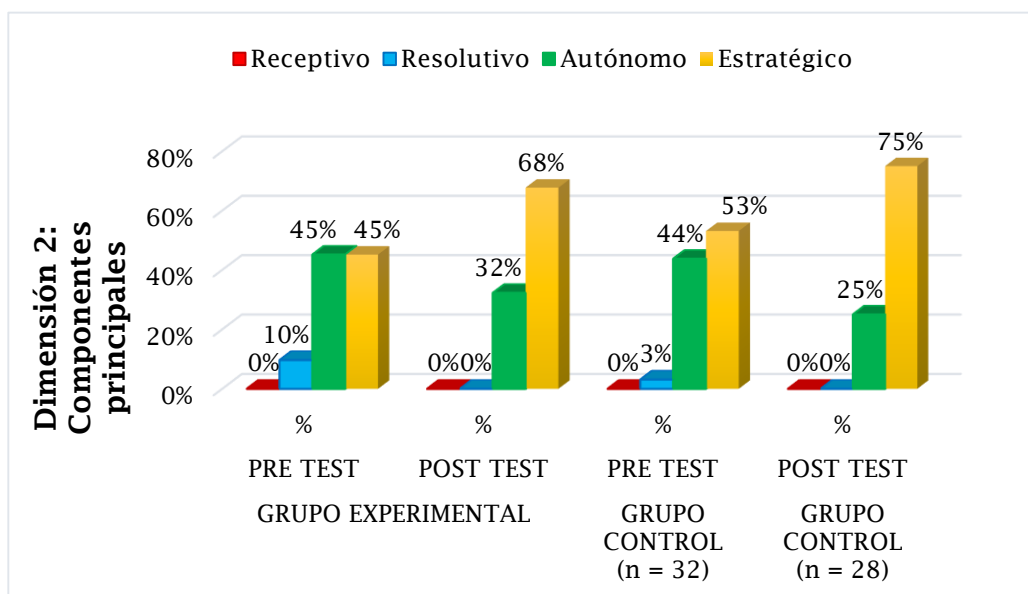


Fig. 15. Elaboración propia, test de escala Likert aplicado al G.E. (n= 31) y G.C.

De acuerdo con la figura 15, los resultados del grupo experimental y del grupo control corresponden a la dimensión 2 de la variable: aprendizaje cooperativo. Los resultados del pre test, aplicado al grupo experimental, afirmaron que el 45 % de estudiantes estuvo en nivel autónomo y el 45 % se ubicó en nivel estratégico. Después de la aplicación del programa, el 32 % de estudiantes que conformaron el grupo experimental se ubicaron en nivel autónomo y el 68 %, en nivel estratégico. Esto indica que aquellos estudiantes que se encontraron en el nivel resolutivo lograron vencer la dificultad para interactuar cara a cara con los integrantes de sus equipos, aprendieron a asumir los roles dentro de los mismos y a valorar sus trabajos personales. Por tal

motivo, se deduce que existieron cambios significativos en el desenvolvimiento de los niños en aula.

No obstante, los resultados del pre test aplicado al grupo control afirmaron que el 44 % de estudiantes estuvo en nivel autónomo y el 53 % se ubicó en nivel estratégico. Después de la aplicación del programa al grupo experimental, el 25 % de estudiantes que conformaron el grupo control se ubicaron en nivel autónomo y el 75 %, en nivel estratégico.

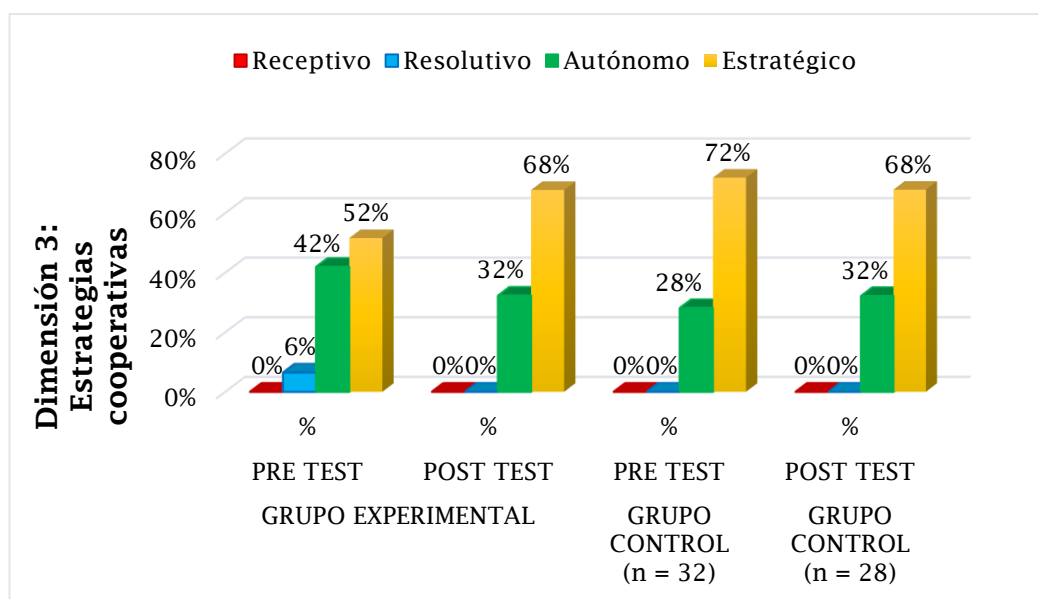


Fig. 16. Elaboración propia, test de escala Likert aplicado al G.E. (n= 31) y G.C.

En la figura 16, los resultados del grupo experimental y del grupo control corresponden a la dimensión 3 de la variable: aprendizaje cooperativo. Los resultados del pre test, aplicado al grupo experimental, afirmaron que el 42 % de estudiantes estuvo en nivel autónomo y el 52 % se ubicó en nivel estratégico. Después de la aplicación del programa, el 32 % de estudiantes que conformaron el grupo experimental se ubicaron en nivel autónomo y el 68 %, en nivel estratégico. En otras palabras, se demostró mejoría significativa en relación con la puesta en práctica de estrategias de aprendizaje cooperativo, esforzándose por realizar trabajos en grupos grandes y de esta manera aseguraron que se aprende mejor a compartir ideas para mejores resultados.

No obstante, los resultados del pre test aplicado al grupo control afirmaron que el 28 % de estudiantes estuvo en nivel autónomo y el 72 % se ubicó en nivel estratégico.

Después de la aplicación del programa al grupo experimental, el 32 % de estudiantes que conformaron el grupo control se ubicaron en nivel autónomo y el 68 %, en nivel estratégico. Esto quiere decir que hay estudiantes que refieren que el trabajo en equipos grandes ayuda a aprender a tolerar y respetar las diversas opiniones, a pensar mejor para realizar una buena presentación y a darse ánimos cada que sientan que no pueden seguir adelante, al mismo tiempo que la confianza crece cada día más. Sin embargo, aumentó el porcentaje de estudiantes respecto al nivel resolutivo porque los estudiantes mostraron actitudes competitivas, y se esfuerzan por ser el o la mejor de la clase para demostrar a sus familias que culminarán su etapa de nivel primario con éxito.

5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El programa denominado “Aprendemos juntos a ser cooperativos” fue aplicado a estudiantes de sexto grado de educación primaria para determinar la influencia de habilidades de mediación escolar en el aprendizaje cooperativo. Los estudiantes lograron potenciar habilidades sociales y comunicativas, tales como: empatía, asertividad, confianza, tolerancia, manejo de emociones, escucha activa, comunicación, lenguaje corporal, y aprendieron a emplear algunas estrategias propias de un proceso de mediación para poder resolver sus conflictos de manera pacífica.

Con los resultados obtenidos, se logró afirmar que el desarrollo de habilidades de mediación escolar influye significativamente en el aprendizaje cooperativo, pues antes de la aplicación del programa, el 84 % de estudiantes manifestaron ser empáticos, tolerantes con las opiniones de sus compañeros, pero les costaba confiar en sus demás compañeros por temor a que se burlen de ellos. Acción que se vio revertida después de participar en el programa en mención ya que el 45 % aprendió a tratar a los demás con respeto, ganaron confianza unos con otros, se conocieron más y solucionaron dificultades estableciendo el diálogo y la escucha activa.

Un trabajo que concuerda con el programa propuesto es el de Fuentes (2012) quien desarrolló una investigación en niños del primer y segundo ciclo de básico, y según el sistema educativo de Chile, comprendió las edades desde 6 años hasta 13 años, respecto a la significación de la mediación y la cooperación entre pares como experiencias de intervención para la convivencia escolar, donde la aplicación de su proyecto denominado “Recreos entretenidos” reveló la dependencia entre estos dos procesos necesarios para una mejor convivencia dando posibilidad a orientar la cooperación sin conflictos como una forma interesante y eficaz para participar de manera pacífica en aula.

Asimismo, Coronel, Marquez y Reto (2009) confirman que el programa “Aprendamos a ser mejores personas” fortaleció habilidades sociales de los niños y niñas de quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa “Ramón Castilla Marquezado” provocando la disminución de personalidad agresiva en los niños quienes eran demasiado tímidos, callados, temerosos. De ello, se deduce que todo programa que ejecuta sus actividades logra resultados favorables para la adecuada inserción del estudiante respecto a su entorno.

Todo lo anterior se relaciona con lo propuesto por Ibarrola-García e Iriarte (2013) quienes resaltan al profesorado como el núcleo fortalecedor de la convivencia en el colegio por lo que resultó de gran interés conocer de qué manera percibe su implicación desde la propia práctica de la mediación escolar. Sus percepciones respecto a la capacitación socioafectiva que vivenciaron les permitió tener un panorama general en cuanto a la posibilidad del docente para facilitar a sus estudiantes, los recursos y habilidades de resolución de conflictos propicios para la práctica dentro del aula. Es a partir de la propia experiencia de los docentes, que los resultados obtenidos fueron favorables pues lograron certificar que adquirir habilidades de mediación escolar constituye una labor preventiva para resolver conflictos, y se puede dar inicio desde aquellas diferencias que se encuentran las personas cuando interactúan dentro de los equipos de trabajo.

Respecto al nivel de aprendizaje cooperativo, antes de la aplicación del programa, los estudiantes de sexto grado se encontraron en el autónomo, que corresponde al 58 % de ellos, debido que la mayoría poseen actitudes competitivas, les cuesta interactuar cara a cara y algunas estrategias para trabajar en equipo están arraigadas únicamente a la conformación de grupos pequeños. Esto se vio reflejado también en la investigación que realizó Fuentes (2012) y refirió que “en los comportamientos grupales que aparecen mencionados en menor medida se encuentra la comunicación, la organización, el aprendizaje cooperativo y finalmente la sana competencia” (p. 60) Ambas posturas concuerdan que los trabajos en equipos (pequeños o grandes) traen como consecuencias la falta de integración de los integrantes y con ello

no se puede propiciar un buen aprendizaje cooperativo debido que la idea de competencia aún queda arraigada por alcanzar las más altas calificaciones por sí solos.

En relación con lo anterior, Peña (2014, p.58) realizó un estudio donde propuso desarrollar habilidades para el aprendizaje cooperativo pues en el diagnóstico encontró que la ausencia de habilidades sociales lleva que los estudiantes tengan conflictos y compitan individualmente, se aíslen y no busquen ayuda cuando lo necesitan. En conclusión, después de aplicar su programa, el nivel regular de desarrollo de habilidades para el aprendizaje cooperativo se mejoró en el 40 % después de aplicar el programa, con ello, se demostró la pertinencia del mismo.

Otro estudio que concuerda con los resultados obtenidos fue el desarrollado por Ruiz (2012) quién encontró que los docentes consideran el trabajo cooperativo como actividad de libre albedrío; por tal motivo, su propuesta estuvo encaminada a plantear, desarrollar, y evaluar la aplicación de la metodología cooperativa en la enseñanza secundaria y el resultado fue significativo, pues comprobó que la competencia social fue adquirida gracias a la conformación de grupos más heterogéneos y de tamaño considerable de número de alumnos.

Por ello, se desarrollaron talleres educativos a partir del programa “Aprendemos juntos a ser cooperativos” lo cual aseguró que es posible y se fortalece la interacción entre compañeros de la misma edad cuando se trabajan en equipos de trabajo y persiguen metas en común. En ese sentido, los hermanos Johnson (2002) aseguran que la enseñanza de habilidades cooperativas logra que los estudiantes incrementen sus desempeños en la medida que aprenden de los demás e interactúan entre sí, pues despiertan el interés frente a determinadas actividades que los involucra y los reta frente a las situaciones del contexto que los rodea.

Además, con la adquisición de estrategias de aprendizaje cooperativo, los estudiantes asumen una responsabilidad al cumplir la tarea asignada y los resultados son encaminados hacia la meta en común; para ello, hay necesidad que los docentes promuevan espacios de socialización, comenzando por la conformación de equipos de trabajo pequeños, para llegar a convivir en grupos grandes de manera pacífica.

Para demostrar el rigor científico del programa de habilidades de mediación escolar para el aprendizaje cooperativo de estudiantes sexto grado de Educación primaria, se caracterizó al grupo escolar de sexto grado de educación primaria, y los resultados indicaron que predomina el nivel suficiente, con el 84 % respecto al desarrollo de habilidades de mediación escolar, conformadas por las habilidades sociales y comunicativas para un mejor involucramiento en los equipos de trabajo. Asimismo, estos resultados demostraron la necesidad de reforzarlas en los estudiantes del sexto grado para que aprendan a resolver conflictos de manera pacífica.

Y frente a esta situación, Alvarado y Bautista (2014) en un estudio realizado en la I.E. N° 11004 San Pedro, concordaron que los estudiantes del cuarto grado de educación primaria, presentan dificultades para la socialización en aula debido a la carencia de habilidades sociales y es por esta razón que ellos decidieron poner en marcha su propuesta para ver mejoras y obtuvieron que el 40 % de ellos superaron esta falta de desarrollo de habilidades sociales a través del programa de intervención tutorial.

Cabe resaltar la importancia de las habilidades sociales en la vida de la persona pues los niños, a la edad de 11 o 12 años, tienden a elevar su grado de sociabilidad, interactuando con los demás abiertamente, sobre todo porque conocen a la mayor parte de sus compañeros del salón de clases. Por esta razón, Johnson y Johnson (2002) aseguran que un conflicto dentro de un equipo es resuelto siempre que el docente en aula establezca un contexto cooperativo, y se enseñe a los estudiantes a canalizar sus dificultades con paciencia y perseverancia, pues las habilidades para mediar conflictos se desarrollan conforme se practiquen mediante procesos de conciliación y negociación de soluciones constructivas.

Es posible entonces que los estudiantes puedan adquirir mayor número de actitudes positivas frente a la resolución de conflictos dentro de los equipos de trabajo cada que asumen la empatía, asertividad, tolerancia, confianza y manejan sus emociones, como habilidades sociales fundamentales para interceder en una situación de conflicto y mediar los intereses en común. Además, de acuerdo con Torrego (2001) la base de una solución satisfactoria es la buena comunicación, sentada en bases de

escucha activa y saber interpretar el lenguaje corporal, debido que la mayoría de inconvenientes en los equipos de trabajo suelen darse por malinterpretaciones y por falta de estas habilidades comunicativas. En ese sentido, la integración de ambas constituyó las habilidades de mediación escolar y fueron abordadas en los diecisiete talleres educativos, basados en el esquema ADAMS, con la finalidad de mejorar sus relaciones interpersonales dentro de los equipos de trabajo.

Para diseñar y planificar la propuesta de investigación, conformado por el programa de habilidades de mediación escolar para el aprendizaje cooperativo denominado: “Aprendemos juntos a ser cooperativos”, se consideraron la teoría del aprendizaje sociocultural de Vygotsky, la teoría de la interdependencia social de Johnson y Johnson, y el aprendizaje socioformativo de Tobón, como fundamento psicopedagógico y ejes principales que ayudaron a plasmar estrategias de habilidades de mediación escolar para mejorar el aprendizaje cooperativo de los estudiantes de sexto grado de educación primaria. Además, se resaltó la importancia del ser personal y de tener una vida verdaderamente humana, bajo el pensamiento aristotélico, el cual refirió que el hombre es un ser social por naturaleza y por tal razón necesita interrelacionarse con lo demás, sin apartarse del mundo que lo rodea.

Asimismo, para atender a la integridad de la persona humana, se creyó conveniente poner énfasis en el desarrollo de la dimensión espiritual del hombre fundamentando teológicamente y resaltando su filiación divina con Dios Padre a través de la oración, único medio de sustento y fortaleza, para forjar actitudes morales buenas que lo lleven a asumir un perfil de docente idóneo para generar el clima de respeto y sana convivencia.

Cabe resaltar la implicancia del enfoque socioformativo en la propuesta de talleres educativos basados en el esquema ADAMS, porque se buscó propiciar el aprendizaje cooperativo en la medida que los estudiantes interactúan con su contexto, para que los conocimientos adquiridos resulten significativos y aprendan a autorregularse en determinadas situaciones. Por ello, se propusieron diversas estrategias que respondían a los intereses y necesidades del estudiante, para motivarlos a lograr competencias que los reten a descubrir sus potencialidades, valores y actitudes

necesarias para evitar la mayoría de problemas sociales que aquejan a la sociedad actual. Se consideró para ello, la integridad de la persona en sus cinco dimensiones, de las cuales todas son indispensables para el desenvolvimiento adecuado en la comunidad.

De acuerdo con la evaluación de los expertos, los resultados indicaron que el programa de habilidades de mediación escolar para el aprendizaje cooperativo de estudiantes de sexto grado de educación primaria, sustentado en las teorías: Aprendizaje sociocultural de Vygotsky e Interdependencia Social de los hermanos Johnson, desde su rigor científico, tiene alto nivel de validez lo cual motivó a realizar mayor análisis para aplicar la propuesta y así poder determinar que el grupo experimental logró mejorar significativamente al aprender a potenciar sus habilidades sociales y comunicativas, adquirir estrategias de mediación escolar para propiciar el trabajo en equipos de manera pacífica, en comparación con los estudiantes que conformaron el grupo control, debido que ellos no recibieron el estímulo.

Los resultados obtenidos después de la aplicación del programa de mediación escolar para el aprendizaje cooperativo permitieron corroborar el impacto del mismo ante las habilidades sociales y comunicativas que predominan en los estudiantes de sexto grado, y cuál es la forma que demuestran sus actitudes al trabajar en equipo. Esto se relaciona con lo que menciona Lev (1979, como se citó en Flores, 2000, p. 129-131) quien distingue dos niveles en el desarrollo de la persona: el real y el potencial. El primero indica cuánto ha realizado el niño hasta el momento por sí solo, en cambio, el segundo muestra qué es capaz de hacer el estudiante, con la ayuda e intervención de un tercero, quien puede ser el profesor o sus mismos compañeros. Por ello, el docente participa como guía y facilitador de los niños, y brinda ayuda a quienes les cuesta realizar alguna actividad; de igual manera, ellos pueden llegar a solucionar problemas si se les brinda ayuda suficiente para la misma.

De esta manera, se obtuvieron cambios significativos en el grupo experimental, del 16 % hubo un incremento del 39 % de estudiantes, que equivale al 55 %. Ellos lograron potenciar, en nivel estratégico, sus habilidades sociales, cuando aprendieron a interactuar con otros compañeros, dar opiniones de forma respetuosa, saber confiar en sus pares y manejar sus emociones según las diversas situaciones. Sin embargo,

existieron niños que se pusieron resistencia para practicar estas acciones porque temen al rechazo del grupo o porque sus propios padres no confían en ellos. Así pues, se lograron pequeños cambios de actitud estableciendo situaciones de confianza y asertividad para decir lo que siente o piensa sin herir a los demás. Todo ello tiene relación con lo asegurado por Peña (2014):

Uno de los principales problemas de la falta de práctica de habilidades interpersonales para el aprendizaje cooperativo trae consigo los conflictos familiar, escolar y social. Además, puede contribuir o conducir a perturbaciones psicológicas y aquellas personas que carecen de dichas habilidades, muchas veces sufre el rechazo y el aislamiento social de las personas que les rodean, aumentando la probabilidad de que aparezcan problemas personales y también de rendimiento académico. (p. 58)

Los trabajos en equipo son primordiales para iniciar a grupos de estudiantes en el aprendizaje cooperativo, pues tal y como lo afirman Johnson y Johnson (2002), “implica crear un contexto cooperativo, mostrar a los alumnos cómo involucrarse en controversias académicas de manera constructiva y establecer un programa de mediación de pares en el aula y en la escuela.” (p. 60). En otras palabras, cuando el estudiante comienza a establecer contacto social con el par, después, puede lograr que sus habilidades sociales se desarrollen en pequeños grupos, para que en adelante entable conversaciones y pueda formar grupos de aprendizaje con mayor número de integrantes.

Después de aplicado el programa, se analizaron cada una de las dimensiones que conformaron las variables en estudio: habilidades de mediación escolar y aprendizaje cooperativo. Respecto a la primera variable, las dimensiones que la conformaron fueron: habilidades sociales, habilidades comunicativas y estrategias. Para Torreño (2001) “la mediación es un método de resolución de conflictos en el que las dos partes enfrentadas recurren voluntariamente a una tercera persona imparcial, el mediador, para llegar a un acuerdo satisfactorio”. (p.11). Por ello, el estudiante mediador debe contar con ciertas habilidades, permitiéndole comprender el problema en conflicto, encontrar las soluciones más acordes con las necesidades de ambos, no cuestionar, escuchar atentamente las versiones frente al conflicto para hallar la mejor solución, beneficiar a ambas partes y generar reacciones más cooperativas.

Frente a esta postura, se obtuvo que el 71 % logró desarrollar en nivel estratégico sus habilidades sociales, sin embargo, el 29 % de ellos afirmó que les cuesta poner en práctica estas actitudes por temor al rechazo de sus otros compañeros. Las actividades desarrolladas a lo largo del programa permitieron que interactuaran constantemente, ayudarse a desarrollar tareas, ponerse en el lugar de la otra persona, saber escuchar, entre otras.

Tal y como lo menciona Kleimann (2004) la mediación “encierra una experiencia de aprendizaje para quienes participan en ella, conectando a los protagonistas con sus valores y sus sentimientos, respecto del otro y, en generar nuevas herramientas para enfrentar futuros conflictos”. (p. 104) Esto significa que el programa “Aprendemos juntos a ser cooperativos” sirvió para observar notable mejoría en el comportamiento y desenvolvimiento de los estudiantes dentro de sus equipos de trabajo, ya que la mayoría se mostraron dispuestos para cambiar.

Asimismo, en relación con las habilidades comunicativas, el 48 % se ubicó en nivel de desarrollo estratégico, lo cual indicó un aumento de estudiantes en comparación con los resultados obtenidos en el pre test (el 23 % de estudiantes se encontraron en nivel estratégico). En otras palabras, demostraron que pueden ser capaces de escuchar activamente alguna opinión dentro de los equipos de trabajo.

Todo ello se hizo posible por las actividades ejecutadas, las cuales permitieron la adhesión de la mayoría de participantes por las situaciones reales presentadas, donde debían poner en práctica el diálogo. Así que con ayuda del lenguaje corporal, lograron identificar ideas, emociones y sentimientos de los otros. Según Torrego (2001) “una comunicación de calidad es una herramienta necesaria para llegar a la base de los conflictos y encontrar soluciones satisfactorias para las partes.” (p. 69). De esta manera, se deduce que los conflictos dentro de los equipos de trabajo pueden canalizarse y prevenirse con el diálogo y la escucha activa, porque los mensajes pueden mal interpretarse sino se tiene el debido cuidado.

En cuanto a las estrategias de mediación escolar, del 26 % de estudiantes que al inicio se encontraron en nivel resolutivo, después de aplicar el programa resultó ser el 3 %, considerando que los demás lograron alcanzar el nivel autónomo, siendo el 45 % de estudiantes quienes comprendieron el uso de la entrevista, hacer preguntas, proponer soluciones y tomar acuerdos, como partes del proceso de mediación escolar. Además, la cifra de estudiantes que se ubicaron en nivel estratégico ascendió al 52 % lo cual indicó que los talleres realizados fueron significativos y pertinentes a la realidad de los estudiantes, pues la mayoría refirió que les ha servido para ponerlo en práctica en casa.

Al igual que Alvarado y Bautista (2014), quienes comprobaron la eficacia de del programa de intervención tutorial a partir de la mejora significativa del 40 % respecto al nivel de desarrollo de habilidades sociales, se puede deducir que la puesta en marcha de programas educativos potencian las habilidades que los estudiantes traen consigo para poder relacionarse con los demás. Para lograrlo, se necesita predisposición y compromiso de querer superar los retos y actividades propuestas en beneficio del desarrollo integral de los estudiantes.

En relación con la segunda variable, las dimensiones que la conformaron fueron: desempeño académico, componentes principales y estrategias cooperativas, y según Díaz y Hernández (2010, pp. 33-34) el aprendizaje se facilita cuando los contenidos presentados al alumno están organizados, y se presentan en esquema, considerando una jerarquía y orden. Para ello, se hace necesario activar conocimientos previos del estudiante para facilitar los procesos de aprendizaje significativo de la nueva información. Estos nuevos conceptos quedan aprendidos cuando lo transfieren a la realidad, y cuando ponen en práctica en situaciones parecidas.

Por tal motivo, respecto al desempeño académico de los estudiantes de sexto grado, del 29 % al inicio se encontraron en nivel resolutivo, después de aplicar el programa resultó ser el 3 %, considerando que los demás lograron alcanzar el nivel autónomo, siendo el 58 % de estudiantes quienes asimilaron que el trabajo en equipo resulta más eficaz cuando se apoyan mutuamente y los roles (o funciones) se reparten equitativamente. Asimismo, el 39 % de ellos se ubicaron en nivel estratégico, debido que para presentar las evidencias de cada taller se requirió del compromiso de cada

estudiante para hacerlo bien, a pesar que había resistencia por parte de algunos integrantes del equipo ya que no lograban involucrarse en las mismas.

De esta manera se cumple lo que refieren Carpenter y Keneddy (como se citó en Salm, 2005, p. 97) que “solo se construye la confianza cuando existen tres factores: confianza en la integridad y competencia de la persona guiando la situación; creencia en el proceso; y expectativa de que las personas se tratan honestamente.” (p. 209) De ahí se deduce que existan estudiantes, que participaron en los talleres del programa de habilidades de mediación escolar, a quienes les hace falta reforzar la confianza con sus pares por temor al rechazo o quizá situaciones familiares que influyeron en el comportamiento, durante la ejecución de la propuesta.

Respecto a los componentes principales del aprendizaje cooperativo, se logró mejorar significativamente al 68 % en nivel estratégico, pues antes de aplicar el programa, los estudiantes hacían su mejor esfuerzo por interactuar cara a cara sin herir susceptibilidad, asumir la responsabilidad de las tareas encargadas y valorar sus trabajos personales. De esta forma, el 10 % del nivel resolutivo logró mejorar su desenvolvimiento dentro de los equipos de trabajo al reconocer que todos son capaces de cumplir un rol, siempre y cuando se lo proponen. Es por ello que el 32 % terminó ubicándose en nivel autónomo lo cual indicó un grado de aceptación ante los talleres desarrollados y mejora significativa en los estudiantes.

Esto se puede corroborar con lo que mencionan Johnson y Johnson (2009) como se citó en Díaz y Hernández (2010, pp. 92-94) en relación con la interacción cara a cara, la cual es muy importante, porque existe un conjunto de actividades cognitivas y dinámicas interpersonales que solo ocurren cuando los estudiantes interactúan entre sí en relación con los materiales y actividades de estudio. Los integrantes del equipo se motivan unos con otros para poder trabajar. Además, ser responsables y valorar sus trabajos personales tiene como propósito fortalecer académica y afectivamente a sus integrantes. El grupo puede conocer quién necesita más apoyo para completar las actividades, y evitar que unos descansen con el trabajo de los demás y se aprovechen de éstos.

Por último, el impacto del programa en el aprendizaje cooperativo se vio reflejado al poner en práctica estrategias en pequeños y grandes grupos de trabajo, los cuales son importantes para la resolución de conflictos de manera constructiva y pacífica, pues según Johnson y Johnson (2002):

(...) los docentes deben establecer un contexto cooperativo en el aula y en la escuela y deben enseñar a sus alumnos a manejar los conflictos intelectuales inherentes a los grupos de aprendizaje y a negociar soluciones constructivas para sus propios conflictos y los de sus compañeros mediante el proceso de conciliación. (pp. 66-67)

Por tal razón, se trabajaron en base a actividades en equipo donde cada uno debió presentar evidencias al culminar los diecisiete talleres educativos que abordó el programa “Aprendemos juntos a ser cooperativos”. Los resultados manifestaron que el 6 % de estudiantes que al inicio se encontraron en nivel resolutivo, terminen ubicándose en nivel autónomo con el 32 % de participantes. Siendo así, el 68 % de ellos lograron acceder satisfactoriamente al nivel estratégico pues comprendieron la necesidad de ayudar a sus compañeros a terminar sus trabajos, escoger los representantes del equipo por votación, respetar las opiniones de sus compañeros, a pesar que no todos mostraron disposición durante el desarrollo de los talleres.

En síntesis, la mayoría de estudiantes del sexto grado de educación primaria de una institución educativa de Chiclayo lograron obtener mejoras significativas respecto al desarrollo de habilidades de mediación escolar para el aprendizaje cooperativo. Se pudo comprobar que el trabajo del docente de aula resulta ser tarea primordial para dirigir el proceso de enseñanza, porque son el pilar fundamental para crear conciencia en los estudiantes, y de esta manera prevenir situaciones de conflicto con la escucha activa y la comunicación asertiva. Con los resultados obtenidos en el grupo control, se corroboró que la puesta en práctica y guía constante del desarrollo de estas habilidades y estrategias, comprendidas en los talleres educativos, puede mejorar el aprendizaje cooperativo.

6. PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

PROGRAMA EDUCATIVO DE HABILIDADES DE MEDIACIÓN ESCOLAR PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

1. Datos informativos

- 1.1. Denominación** : Aprendemos juntos a ser cooperativos
- 1.2. Público objetivo** : Estudiantes del 6^{to} grado
- 1.3. Lugar** : Chiclayo
- 1.4. Distrito** : José Leonardo Ortiz
- 1.5. Ciudad** : Chiclayo
- 1.6. Autora** : Cynthia Zavala Marcelo
- 1.7. Asesor** : Dr. Lino Jorge Llatas Altamirano
- 1.8. N° total de horas** : 26 horas pedagógicas

2. Introducción

El Antes y Después con Mapas de Aprendizaje (ADAMS) constituye el eje fundamental para llevar a cabo la propuesta del programa de habilidades de mediación escolar en el aprendizaje cooperativo dirigido a niños y niñas de sexto grado de Educación Básica Regular, comprendidos entre las edades de 11 a 12 años, donde se detallan los principales procesos de aprendizaje del taller educativo con la finalidad de fortalecer habilidades de mediación escolar para mejorar el aprendizaje cooperativo. Dentro de las habilidades sociales a potenciar en los estudiantes se considera la empatía, asertividad, confianza, tolerancia y aprender a manejar las emociones. Además, se integran las habilidades comunicativas, tales como: escucha activa, comunicación y al lenguaje corporal; ambas clasificaciones relacionadas entre sí para forjar los pilares fundamentales de la propuesta.

La naturaleza de la misma se sustenta básicamente en la caracterización de la problemática del objeto de estudio, detectado a partir del diagnóstico elaborado, cuya información fue recolectada después de la aplicación de una escala Likert, donde se detectó falta de compañerismo, aumento de actitudes disruptivas, egoísmo y falta de habilidades para la resolución de conflictos. Cada uno de estos indicadores vienen generando un ambiente hostil para trabajar, donde no se propicia el diálogo, se evita el trabajo en equipo, no son capaces de tolerar las diferencias y se resisten a convivir en paz.

La propuesta está orientada a potenciar en los niños y niñas las habilidades sociales y comunicativas de manera que éstas se constituyan en los ejes fundamentales para gestionar sus procesos cognitivos y socioafectivos, y de esta manera asumir que los altos niveles de desempeño en la escuela, el trabajo, la familia, comunidad serán posibles si se adquiere la competencia del aprendizaje cooperativo.

La propuesta se sustenta teóricamente con los aportes del aprendizaje sociocultural propuesto por Lev Vigotsky, y la Interdependencia Social investigado por los hermanos Johnson, como ejes elementales para diseñar los talleres que comprenderá dicho programa, basado en el esquema ADAMS, el cual surge de la integración de ambas teorías, donde se plasman estrategias de habilidades de mediación escolar para mejorar el aprendizaje cooperativo de los estudiantes de sexto grado de educación primaria

El programa tiene como finalidad diseñar talleres educativos basados en el esquema ADAMS para mejorar el aprendizaje cooperativo de los estudiantes de sexto grado, nivel primario, Educación Básico Regular, y así mejorar las habilidades sociales y comunicativas dentro del aula para optimizar las relaciones interpersonales en el trabajo en equipo y formar a los niños para enfrentar situaciones cotidianas de diversa índole y no dejarse vencer por la frustración. A la vez, abre el panorama para planificar clases más llevaderas con miras a la mejora de la convivencia; además, generará que los docentes se motiven por incluir esta propuesta de esquema de taller educativo en la planificación de sus sesiones de aprendizaje, pues todas las habilidades de mediación escolar de los niños, que requieren ser potenciadas, permitirán que se adapten a un

nuevo modo de convivencia pacífica y pueda mejorar, progresivamente, el aprendizaje cooperativo.

3. Fundamentos

La propuesta se sustenta con el fundamento antropológico, psicopedagógico y teológico pues gracias a estos aportes se visualiza al estudiantes como un ser social por naturaleza, con una realidad compleja que requiere ser atendido en todas sus dimensiones (cognitivo, afectivo, social y espiritual). Para lograr el desarrollo integral de los niños es necesario potenciar sus habilidades y enriquecer sus aprendizajes a partir de las experiencias previas de su vida. Por tal razón, cada fundamento se detalla de la siguiente manera:

3.1. Fundamento antropológico

García (2010, p.167) sostiene que la persona mediante su conocimiento y amor no solo se abre al mundo, sino también, principalmente, a los demás hombres con los cuales aprende a vivir una vida verdaderamente humana. Tal como lo menciona Aristóteles, el ser humano que no vive en sociedad, o es un dios, o es menos que un hombre, aunque posea apariencia humana. Por eso, afirma que el hombre es un ser social por naturaleza, porque no ha nacido para vivir aislado ni apartado del mundo, sino que tiene la necesidad y capacidad de relacionarse con los demás conforme pasan los años y se integra a una determinada comunidad.

Además, el autor agrega lo siguiente:

La formación de la personalidad exige del entramado social donde la persona asimila una lengua, unas costumbres y unos valores morales; donde aprende a «humanizarse», donde aprende a vivir la experiencia de su propia libertad y a ejercitar las virtudes que le perfeccionan como persona. (García, 2010, p. 169)

Es decir, la adquisición de habilidades sociales y comunicativas está inmersa en la sociedad, en la medida que la persona aprende a interactuar con los demás, pues la cultura provee de actitudes y valores que enriquecen el ser personal humano.

Respecto a la humanización, el preocuparse por los demás implica desprenderse de las necesidades propias para estar al servicio del otro, apoyarlo mutuamente hasta verle feliz y ayudándole a potenciar todas sus habilidades y capacidades para convivir en armonía y pacíficamente.

Asimismo, García (2010) señala que el hombre está hecho para «con-vivir»; la convivencia es un medio imprescindible para la perfección y la felicidad del ser humano. En otras palabras, la persona humana requiere de los demás para alcanzar su máximo perfeccionamiento, requiere relacionarse interpersonalmente con sujetos reales porque nadie es autosuficiente y se necesita de una relación entre dos personas, por ejemplo, para formar una familia.

Por tal razón, el programa de habilidades de mediación escolar para el aprendizaje cooperativo incluye interesantes estrategias en cada uno de los talleres educativos, basados en el esquema ADAMS, para despertar en los estudiantes el interés por interactuar con los demás en un clima propicio de respeto, solidaridad, amor y paz, evitando pensar en sí mismo y aventurándose a relacionarse con el ámbito social. Las relaciones interpersonales comienzan en casa, primera escuela de socialización, para luego reforzar aquellas habilidades que les ayudan a convivir en armonía con los demás. Con ello, se comprende la necesidad de abordar espacios de interacción social e intercambio de ideas a lo largo del programa porque el hombre requiere conectarse con los otros y la mejor manera es propiciando ambientes adecuados de trabajo en equipo.

3.2. Fundamentos psicopedagógicos

3.2.1. Aprendizaje sociocultural

Desde la perspectiva vygotskiana, exponerse a los estímulos implica que el estudiante está en constante interacción con su medio, por lo cual, a través de sus sentidos, es capaz de aprender todo aquello que reciba y/o perciba. Esto conlleva a generar nuevos aprendizajes, y muchas veces se hace necesario recurrir a un tercero, considerado como la persona más capaz para realizar una determinada actividad, pues será quien guíe y monitoree a su otro compañero, quien resulta ser el inexperto en dicha tarea. En esta interacción, se consolidan los aprendizajes, además, se

establecen relaciones interpersonales que enriquecen las potencialidades de los mismos e interactúan para que ambos salgan beneficiados porque siempre alcanzarán metas en común.

Cabe resaltar que el estudiante más capaz, previamente, ha participado en un proceso de aprendizaje similar; después, asumirá un rol que difiere a sus otros compañeros en cuanto a capacidades o habilidades, pero sus aprendizajes se enriquecen en la medida que ambos interactúan. Además, el organismo requiere desarrollar habilidades de pensamiento para que pueda lograr aprendizajes que sean duraderos e importantes para la vida. Estos resultaran debido a la interacción que establece el sujeto en aprendizaje con el contexto en el cual se desarrolle.

Además, es relevante considerar, que desde el nacimiento, la cultura es la base de socialización inicial de la persona porque todos potencian sus habilidades sociales y comunicativas en la medida que se gesten momentos oportunos en familia para desarrollar interacciones.

Con el paso del tiempo, los encuentros y conversaciones familiares han ido disminuyendo, lo cual indica que los niños ven la necesidad de llamar la atención en los colegios, a causa de poca afectividad que evidencian en casa. Estas actitudes son asimiladas y generan incomodidad para trabajar en clase. Por ende, los docentes recurren a estrategias de trabajo cooperativo, porque con la ayuda de un compañero más capaz pueden desarrollarse las actividades propuestas y a la vez sus relaciones afectivas se enriquecen e intentarán cubrir vacíos emocionales que serán reforzados con el contacto docente-estudiante que se establezca.

Por ambas razones, es que la propuesta de investigación propiciará la creación de espacios de integración y socialización dentro del aula, proponiendo actividades donde ellos inicien con trabajos en pares y comprendan que en todo momento de sus vidas deberán enfrentarse a situaciones que les exijan trabajar cooperativamente y requieren mucha fortaleza para enfrentar las dificultades de camino. Los talleres educativos propuestos apuntan a ello, a desarrollar habilidades de mediación escolar, que incluye a las sociales y comunicativas, para formar y

educar estudiantes capaces de relacionarse con sus semejantes y mejorar la convivencia del día a día.

3.2.2. Interdependencia social

Esta teoría se relaciona con las características y habilidades que posee cada persona para establecer diversos grupos de trabajo, pues todos ellos se encaminarán al alcance de metas comunes que favorezcan o perjudiquen a todo el equipo. Todo dependerá, de las relaciones interpersonales establecidas con los demás, ya que conforme van dialogando e intercambiando ideas pueden surgir resultados, positivos o negativos.

Existen dos niveles de desempeño y están relacionados con la competitividad y la cooperación, por ello, la propuesta de investigación generará el trabajo en función de metas en común, permitiendo alcanzar logros en equipo para que todas aquellas actitudes egocéntricas, otras un poco parcas, de algunos estudiantes, puedan minimizarse con el paso de los talleres educativos.

Los talleres propuestos están enfocados en el uso de estrategias que permitan desarrollar habilidades sociales y comunicativas, las mismas que influyen en el aprendizaje cooperativo, a partir de la selección de casos, dramatizaciones, juego de roles, considerando como eje fundamental sus saberes previos para armar la plenaria y exponer sus inquietudes. El aula se convertirá en un ambiente acogedor donde todos descargan sus ideas con el fin de propiciar buenos aprendizajes y acuerdos en común dentro de cada equipo.

Es evidente, que un aula cooperativa refleja actitudes de compañerismo, y la creatividad de los estudiantes potencia la búsqueda de mejores alternativas para trabajar en equipo de manera pacífica, relacionarse y llevarse bien con todos, a la vez, asumen una postura frente a dificultades que se presenten al desarrollar las actividades propuestas. Si el estudiante aprende a confiar en los demás podrá asimilar los conocimientos nuevos porque ve la necesidad de pedir la ayuda de un niño más capaz para solucionar algo.

Cabe resaltar la importante labor del docente en cuanto se refiere a planificar actividades para ser trabajadas en equipo, pues es quien debe monitorear todos los procesos, sugerir cambios para que el aprendizaje también resulte significativo, los cuales deben estar acordes con la realidad y contexto de los estudiantes.

Por ello, se procurará que los textos que sean entregados, y actividades a ejecutar, según lo requieran cada uno de los talleres educativos, deberán generar interés y desarrollar la capacidad crítica de los estudiantes para que sean capaces de: integrar saberes, expresar sus ideas y opiniones con respeto, y concebir la resolución de sus problemas como algo momentáneo porque es necesario recurrir a ellos para seguir a lo largo de la vida, y lo mejor de este tipo de situaciones es aprender en equipo y llegar a acuerdos en común.

3.2.3. Aprendizaje socioformativo

El aprendizaje socioformativo es una respuesta a los retos actuales de la educación, pues considera los cambios constantes en las diferentes áreas y procesos, debido a ello es que muchas instituciones educativas asumen este enfoque para construir modelos educativos que fomenten el desarrollo de competencias, orientando la formación del estudiante para que pueda afrontar estratégicamente los problemas cotidianos y de los entornos en los cuales se desempeñen.

Con este enfoque, se retoma plenamente el humanismo, “tanto en la mediación de la formación de los estudiantes como en la formación y actuación de los docentes, porque se estima que la esencia de ser competente consiste en ser ético” (Tobón, Pimienta y García, p.29). En otras palabras, la formación integral de los estudiantes constituye el aporte principal de esta teoría pues debe buscarse la complementariedad entre la formación en las diversas áreas con la formación en valores. El hombre es una realidad compleja, y necesita ser atendida en lo físico, espiritual, social y mental; pues este no es solo materia, sino que posee espíritu que le permitirá trascender, descubrir su vocación, descubrir la razón de ser de su existencia y comprender que está en el mundo para dejar huella y vivir en comunidad.

Es por ello, que el enfoque basado en competencias resulta relevante y ofrece muchas ventajas porque apuesta por la formación integral de los estudiantes, en plena concordancia con las necesidades de la sociedad, para que adecúen sus saberes en un actuar totalmente integrado y relacionado con los problemas del contexto, generando de esta manera el compromiso ético con los demás. De nada sirve formar al estudiante en base a muchos conocimientos sino comprenden que necesitan desarrollar otras capacidades necesarias para ser aplicadas en actividades y problemas de la vida cotidiana, tales como el desarrollo de sus habilidades interpersonales, valores, actitudes, encaminadas a solucionar situaciones cotidianas que requieren de un pensamiento crítico y reflexivo.

Según este enfoque, el docente debe ser guía, dinamizador y mediador en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, para que ellos construyan sus conocimientos a partir de una determinada situación problemática planteada, considerando que los estudiantes son protagonistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y conforman una realidad compleja de habilidades y actitudes que deben estar articuladas en beneficio propio y de los demás.

Alcanzar una competencia incentiva a valorar el esfuerzo realizado por las tareas, comprometer éticamente con la sociedad y contribuir a una mejora de la sociedad, pues involucra que la persona integre sus conocimientos con aquellos valores que fueron desarrollados en casa para evitar la mayoría de problemas globales que aquejan a la sociedad actual.

También, es necesario mencionar que la competencia a desarrollar se formula a partir del análisis de un problema detectado, los mismos que se integrarán en las aulas para dar solución conjunta. Están conformadas por tres elementos fundamentales: el verbo de desempeño, objeto conceptual, finalidad y una condición de referencia. Asimismo, el conjunto de competencias se organiza por criterios de desempeño, los cuales responden a una valoración de la misma respecto a los cuatro saberes integrados (saber, ser, hacer y convivir) y se evidencian en productos o pruebas concretas y tangibles que resultan esenciales para valorarlos.

En el marco del aprendizaje, la secuencia didáctica adquiere pertinencia cuando las actividades planificadas responden a los intereses y necesidades de los estudiantes, y a la vez que estos contenidos resultan ser significativos si son tomados del contexto para que su aplicación en la vida cotidiana sea más accesible y de rápida acción para cada niño. Por tal motivo, los docente deben considerar imprescindiblemente: el problema del contexto por medio del cual se buscará formar al estudiante para que aprenda a desenvolver con ética; además, propiciar el aprendizaje cooperativo y autónomo de los estudiantes dependerá de las actividades planificadas, los materiales educativos deben considerar el uso de espacios físicos y multimedia, y por último, permitir que los estudiantes describan las sugerencias de su aprendizaje y aprendan a autorregularse.

Por ende, el programa recoge y comparte los aportes de Tobón, Pimienta y García al proponer una gama de estrategias, para docentes y estudiantes, que potenciarán habilidades para la resolución de conflictos de manera pacífica y trabajo en equipo, las mismas que constituyen dos áreas fundamentales de desempeño en la sociedad. Solo de esta manera, los estudiantes resultarán beneficiados en cuanto descubran que todas sus potencialidades logran desarrollarse si existe un buen guía al lado que oriente y monitoree sus procesos de aprendizaje.

En tal sentido, las situaciones de aprendizaje propuestas serán fragmentadas por criterios de desempeño para una mejor adaptación de la competencia a lograr, además, se considera oportuno trabajar con actividades pertinentes y significativas para alcanzar un mejor desenvolvimiento en la vida. Asimismo, los estudiantes verificarán el logro progresivo del aprendizaje al término de cada taller, pues todo lo aprendido debe evidenciarse en un producto que respalde su dispersión en el aula, familia y sociedad.

3.3. Fundamentos teológicos

Según Royo (1977) “el hombre es, ciertamente, [un] criatura de Dios, ya que de Él ha recibido su propio ser y su propia existencia a través de sus padres naturales” (p.3) En otras palabras, se comunica la máxima creación del Padre, debido que el ser humano fue dotado de inteligencia y voluntad para dar sentido al

ser personal, y así pueda realizar obras maravillosas con el fin de conocerle, agradarle, amarle y adorarlo.

Por tal motivo, el autor define al ser humano como la “mezcla armónica de materia y espíritu, el hombre entiende, aprende, inventa, conoce la razón de las cosas, adivina su finalidad, tiende a un fin lejano, ve la verdad invisible y se eleva hasta el mismo Dios (...)” (Royo, 1977, p. 6) Esto implica, que los otros seres vivos son inferiores a la persona pues sus capacidades, habilidades y destrezas están relacionadas con la inteligencia, y el querer poder hacerlo dependerá únicamente de la voluntad.

En síntesis, la expresión de amor más pura de Dios fue dotar a sus criaturas de dos facultades necesarias para conocer la verdad y encaminarse hacia ella con perseverancia, amor y fidelidad. Los seres humanos necesitan ser valorados por cómo son, con sus virtudes y defectos, en cuanto poseen dignidad por ser hijos de Dios e iguales ante sus ojos. Al interactuar con la sociedad, el hombre estará en la capacidad para desarrollar muchas potencialidades que requieren ser impulsadas con el apoyo de los demás para sacar lo mejor del otro. En la medida que el hombre encamine su accionar hacia el Padre, podrá convertirse en un ser libre, cada día más humano, más feliz.

El aporte de la teología para la propuesta en mención está relacionada con la predisposición del hombre al realizar alguna actividad, encomendando la labor del día para Dios, como mero ofrecimiento y sacrificio de amor hacia el prójimo. Por tal motivo, Royo (1977) explica que la expansión perfecta de la vida cristiana en nosotros, consiste en la eficacia de la oración, pues por medio de ella se pueden obtener varias gracias y cosas que difícilmente podemos adquirir, siempre que se confíe en Dios.

Según el Doctor Angélico, Santo Tomás de Aquino, (como se citó en Royo, 1977, p.113-115) la oración reúne en sí cuatro grados valores: satisfactorio, meritorio, impetratorio y el de producir en el alma cierta refección espiritual. El *valor satisfactorio* supone un acto de humildad y obediencia a Dios, porque el

hombre se identifica pecador y que le ha ofendido lo cual implica que el alma se llena de gozo cuando esta deuda ha quedado contraída. El *meritorio* hace referencia a los actos de virtud que la persona humana es capaz de hacer, la cual brota de la caridad.

La *refección espiritual* está ligada a la oración bien hecha, la cual produce una sensación de paz y tranquilidad. El *valor impetratorio* consiste en la oración que ayuda al ser humano en su crecimiento y desarrollo de la gracia santificante en el alma, porque a pesar de las caídas, existe la confianza que un Ser Supremo sana, purifica y ama, que por medio de Él se puede alcanzar el perdón de los pecados, muchas veces sin merecerlo, pero como el Padre es rico en misericordia y bondad, perdona todas las ofensas de sus criaturas bajo la medida del amor y la justicia.

Por tal razón, Santo Tomás afirma lo siguiente:

«Con la oración podemos impetrar incluso lo que no podemos merecer. Porque Dios escucha a los mismos pecadores cuando le piden perdón, aunque de ningún modo lo merecen, como explica San Agustín comentando aquello del Evangelio: *Sabemos que Dios escucha a los pecadores* (Jn. 9,31). De otra suerte, hubiera sido inútil la oración del publicano cuando decía: *Compadécete de mí, Señor, que soy un hombre pecador* (Lc. 18,13) De semejante manera, podemos impetrar el don de la perseverancia final para nosotros o para otros, aunque no caiga bajo el mérito». (Royo, 1977, p. 116)

Así pues, la oración constituye la única arma poderosa sobrenatural que ayuda a la persona en medio de la tristeza, abatimiento, desesperación, así se hace necesaria su práctica cotidiana porque conduce al encuentro con Jesús y da la fortaleza para enfrentar las dificultades de cada día. Además, hacer oración implica predisposición y fe debido que Dios necesita corazones dispuestos a amarle y escucharle en el profundo silencio del alma, la misma que será fortalecida con una plegaria bien hecha.

El programa también pone énfasis en el desarrollo de la dimensión espiritual del hombre, reconociéndole como un ser necesitado del perdón y de la gracia de Dios. Por un lado, en el esquema propuesto de talleres educativos denominado

ADAMS, se busca la integración de estas dimensiones, considerando al inicio de cada uno de ellos una pequeña oración dirigida al Señor para ofrecerle el corazón y trabajo del día. Asimismo, los estudiantes tomarán conciencia de lo valioso e importante que resulta conversar con Dios cada mañana, resaltando que estas plegarias pueden ser de agradecimiento, petición y adoración. Para la planificación y desarrollo de los talleres, se cree conveniente fomentar cada uno de ellos, enseñando a los estudiantes las diferentes maneras de expresar y hablar con Dios sobre las necesidades propias, del prójimo y del mundo entero.

Por otro lado, este fundamento sustenta el perfil docente que se requiere para poder implementar y llevar a cabo el objetivo del programa, considerando que todo trabajo dignifica al hombre porque este ha sido creado a imagen y semejanza de Dios, pero necesita de su apoyo para obtener la gracia y el amor que santifica los pequeños detalles ofrecidos para el bien de los demás. Por ende, toda persona que tenga vocación para educar debe forjar en el espíritu, fortaleza y perseverancia, las piezas clave para hacer frente a las dificultades que puedan atravesar cada uno de sus estudiantes, pues solo así tendrá la capacidad de comprender el mundo interior de los mismos y tratar en lo posible de ayudarlo a superarlo, siempre con amor.

De acuerdo con el aporte de Amilburu (2007) existen algunas actitudes que son indispensables desarrollar en aula, tales como: *paciencia, sentido de la justicia, amor a la verdad, respeto a la libertad de los demás, optimismo y buen humor, sinceridad de vida, coherencia e integridad personal*. Todas las anteriores actitudes fortalecen el espíritu del docente cuando se direccionan hacia Dios; esto implica que el espíritu creyente de los docentes necesitará incrementar su fe a través de diversos medios que le permiten estar cerca de Dios y al servicio de los demás.

Cabe resaltar, que el perfil requerido apuesta por docentes decididos y comprometidos para lograr mejoras cada día, aceptando las oportunidades que se le presentan, y forjando en su persona esta variedad de actitudes le puede ayudar a mantener confianza con sus estudiantes, padres de familia y demás miembros de la comunidad, generando así climas de respeto y sana convivencia, pues Jesús vino al

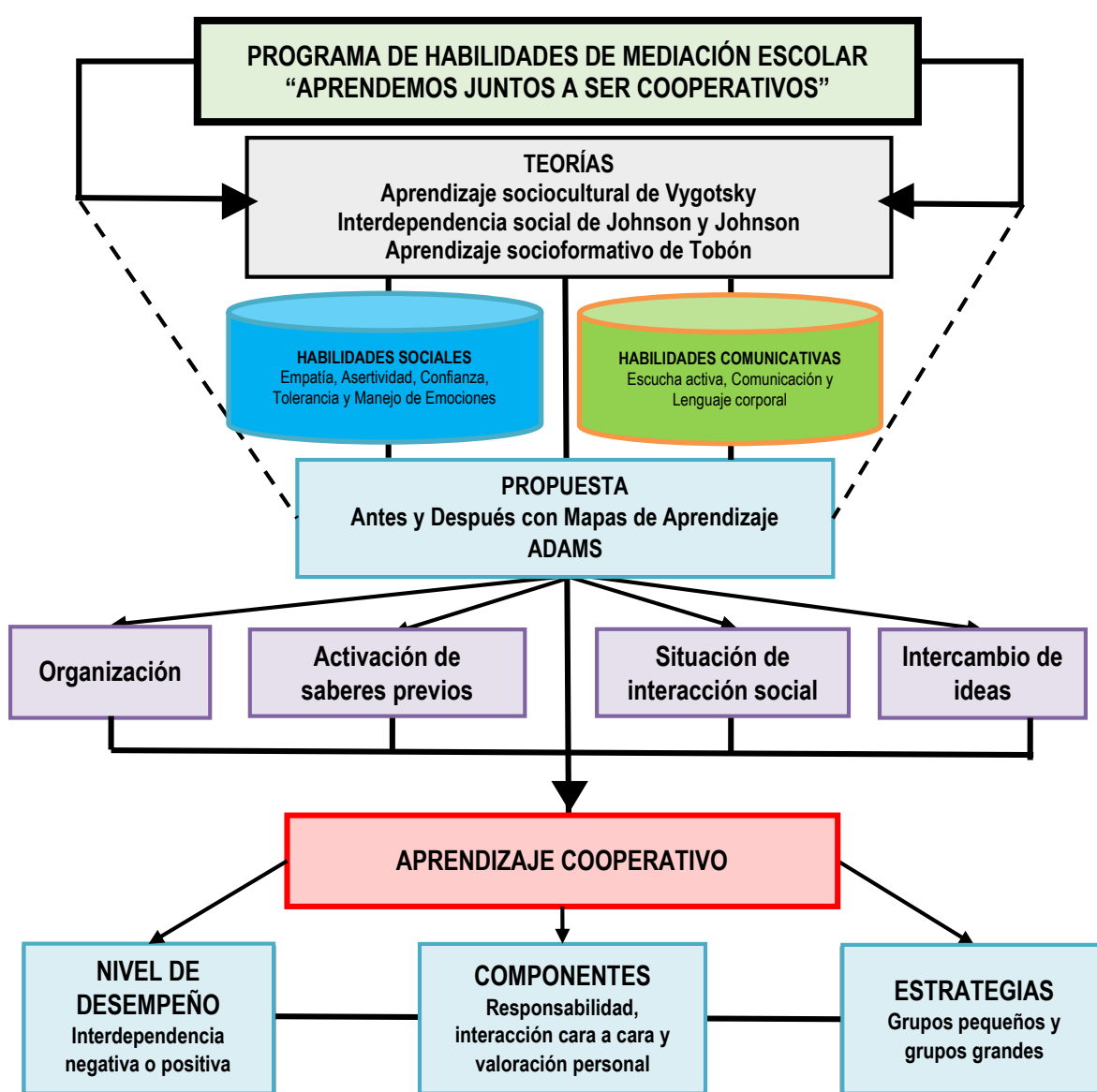
mundo para recordar la importancia de perdonar las ofensas, y para enseñar que el amor al prójimo, y servicio a los demás, es lo primero.

4. Competencia

Mejorar el aprendizaje cooperativo a partir de la aplicación de talleres de habilidades sociales y comunicativas, basados en el esquema ADAMS, en los estudiantes de sexto grado de educación primaria.

5. Modelo teórico

A continuación, se presenta el modelo teórico de la propuesta:



La potenciación de habilidades sociales y comunicativas en los estudiantes de sexto grado implica una mejora en la convivencia de aula y por ello, es pertinente trabajar con la propuesta de esquema de taller educativo, denominado Antes y Después con Mapas de Aprendizaje (ADAMS), donde se utilizan diversas estrategias para fortalecer las relaciones interpersonales.

El ADAMS surge a partir de la integración de dos teorías: la del aprendizaje sociocultural de Vygotsky y la de Interdependencia Social de los hermanos Johnson, los cuales coinciden que los procesos de aprendizaje a desarrollar en las aulas requieren de un conjunto de capacidades que implica interactuar con los demás en un clima pacífico, donde todos comprenden las ideas que transmiten y se toman acuerdos en común para el beneficio de los equipos de trabajo; además, los roles entre los miembros del mismo son compartidos y el liderazgo es ejercido por quien tiene la capacidad para organizar a los demás.

A partir del análisis realizado, se forjó un esquema de taller que presenta dos momentos: el Antes y Después. En el primer momento, se cree conveniente trabajar lo concerniente a la organización y activación de saberes previos, respecto al desarrollo de las actividades. El segundo momento, estaría conformado por dos procesos fundamentales que mejoran el aprendizaje cooperativo: la situación de interacción social y el intercambio de ideas.

Estos cuatro procesos básicos constituyen el esquema propuesto para potenciar habilidades de mediación escolar en los estudiantes de sexto grado, considerando como pilar fundamental la integración de actividades que fortalezcan las relaciones interpersonales y ayuden a los mismos a mejorar sus desempeños. La valoración del aprendizaje adquirido, se podrá evidenciar en los Mapas de Aprendizaje que conforman la misma, los cuales se encargarán de direccionar los desempeños de los niños y niñas para una mejor comprensión y adquisición de capacidades.

Además, la propuesta alcanzará su propósito en la medida que se puedan aplicar los diecisiete talleres que constituyen el medio para mejorar el aprendizaje cooperativo en aula. El proceso de intercambio de ideas servirá para verificar la significatividad del

aprendizaje adquirido, el cual debe ser relevante para su vida diaria, e importante para aprender a solucionar conflictos de manera pacífica. Por esta razón, la propuesta adquiere forma respecto a su implicancia en el aprendizaje cooperativo, considerando que el desarrollo de habilidades de mediación escolar, sociales y comunicativas, a partir de la implementación de diecisiete talleres educativos, mejora el desempeño de los estudiantes en el aula y aprenden a convivir en paz.

6. Metodología de trabajo

La metodología a emplear para el programa recibió el aporte de las teorías desarrolladas en el marco teórico. Estas se resumen de la siguiente manera:

Método de interacción social: basado en los aportes de Vygotsky, ya que el hombre es un ser social por naturaleza y necesita establecer relaciones interpersonales con los demás. A partir de esta experiencia, los niños desarrollan sus habilidades sociales y comunicativas, que conforman las piezas fundamentales para forjar estudiantes capaces de generar diálogo en los talleres educativos y así puedan descubrir la certeza de sus acciones al interactuar con sus compañeros. Después de ello, los niños canalizan sus aprendizajes adquiridos para enfrentar situaciones de la vida cotidiana

Metodología de aprendizaje cooperativo: basado en los aportes de los hermanos Johnson, pues dentro de esta se evidencia la puesta en práctica de habilidades de mediación escolar, las mismas que solo se desarrollan si se propicia un contexto cooperativo en el aula, donde todos se involucren en tareas a nivel de equipo y se alcancen metas en común. Los talleres educativos a desarrollar buscan fomentar el aprendizaje cooperativo permitiendo que las situaciones de competencia, egoísmo, burla y envidia se minimicen a través de la participación e involucramiento en las actividades de equipo propuestas.

7. Estrategias

A lo largo de los talleres se desarrollarán diversas estrategias, tales como: ***dinámicas, juego, canciones, trabajo en equipo, análisis de casos y exposiciones.*** Sin embargo, para evitar la monotonía, se pretende hacer énfasis en el juego de roles y dinámicas de integración como estrategias primordiales para desarrollar

habilidades sociales y comunicativas en los niños. Los recursos que se utilizarán con mayor frecuencia son: *imágenes, pupiletras, dominó, acrósticos, bingo, ludo, ruleta, rompecabezas, crucigrama, fichas de trabajo individual y de equipo, cuentos, canciones, vídeos.*

Las dinámicas de integración modifican al sujeto en proceso de aprendizaje en un constante involucramiento con su entorno, debido que la cultura, costumbres, intereses y necesidades de cada estudiante enriquecen la convivencia del aula y provee al ser humano las herramientas necesarias para transformar su medio. De ello, se deduce que conforme interactúa e integra con los niños, logran adecuarse a su contexto asumiendo posturas asertivas que conforman las piezas fundamentales para enfrentar cualquier situación de la vida cotidiana. Asimismo, con la ejecución de estas dinámicas se busca que el estudiante ingrese en un contexto cooperativo y, por sí solo, se dé cuenta que es capaz de solucionar un conflicto y trabajar en equipo cuando adquiere las competencias básicas de integración utilizando habilidades sociales y comunicativas necesarias para propiciar una mejor convivencia áulica.

El juego de roles se sustenta en los aportes de Vigotsky pues el aprendizaje surge a partir de la interacción del sujeto en relación con los demás para que el estudiante potencie sus habilidades cooperativas, a la vez que se dan cuenta de la importante labor que ejerce un tercero, en el momento de adquirir un nuevo aprendizaje.

Las zonas de desarrollo próximo se enriquecen con los saberes previos que traen consigo los estudiantes e implica un debate entre aquello que se conoce y lo que falta por conocer, lo mismo sucede cuando se enriquece ese aprendizaje con lo que conoce otro más capaz, tratando de ayudar a construir un nuevo conocimiento; y se puede concluir que entre ambos se fortalece la capacidad de apoyo mutuo, aprendizaje cooperativo y relaciones afectivas duraderas.

El trabajo en equipo fomenta que todos los integrantes del mismo se involucren en las actividades propuestas por el docente. El uso de esta estrategia deberá estar clara para evitar confusiones en cuanto a los roles que cada niño

desempeña dentro del equipo. A la larga, esto genera que el contexto del aula sea cooperativo, asumiendo que cada uno presenta fortalezas, y cuenta con debilidades que pueden mejorarse si entre todos se apoyan para superarlo.

8. Estructura del programa

La propuesta está conformada por diecisiete talleres, distribuidos en tres unidades temáticas. La primera concierne a mejorar las habilidades sociales; la segunda, a la comunicación asertiva entre compañeros; y la tercera, al uso de diferentes estrategias para resolver conflictos de manera pacífica.

En la primera unidad, se proponen siete talleres que implican contactar a los estudiantes en el conocimiento de sí mismo, y así procurar el reconocimiento y mejora de sus habilidades sociales. En la segunda unidad, se proponen cinco talleres que buscan fomentar la comunicación asertiva y pretenden mejorar la interacción entre los compañeros de aula. En la última unidad, se desarrollan cinco talleres más donde los estudiantes podrán tener la oportunidad de seguir una secuencia para resolver conflictos y requiere del conocimiento de diferentes estrategias para propiciar el mismo.

Cada una de las unidades tiene su propia denominación; sin embargo, son interdependientes y están orientadas al fortalecimiento de la autoestima, compañerismo, actitudes de humildad, servicio, apoyo mutuo y aprendizaje cooperativo. Además, promueve la convivencia en el aula, incluyendo actividades de diálogo, relaciones interpersonales.

8.1. Unidades temáticas

8.1.1. Unidad temática N° 01

UNIDAD TEMÁTICA I				
Mejoramos nuestras habilidades sociales				
N° de talleres	7			
Propósito de la unidad	Fortalecer habilidades sociales empleando estrategias cooperativas en los niños y niñas de sexto grado de Educación Básica Regular.			
Temas	Subtemas	N° de taller(es)	Tiempo	Estrategias
1. Introducción	a. Introducción a las habilidades sociales b. Características principales c. Importancia del aprendizaje cooperativo d. Grupos tradicionales vs. Grupos cooperativos	2	180 min	
2. Empatía	a. Definición: ponerse en el lugar del otro b. Características de una persona asertiva	1	90 min	
3. Asertividad	a. Definición b. Características de una persona asertiva	1	90 min	Dinámicas/ Juegos Lluvia de ideas Trabajo en equipo Canciones Acrósticos Exposición
4. Confianza	a. Definición b. Características de una persona confiable	1	90 min	
5. Tolerancia	a. Definición b. Características de una persona tolerante c. Actitudes frente al logro y fracaso	1	90 min	
6. Manejo de emociones	a. Tips para manejar las emociones b. Compartir anécdotas	1	90 min	

8.1.2. Unidad temática N° 02

UNIDAD TEMÁTICA II				
Aprendemos a comunicarnos con los demás				
N° de talleres	5			
Propósito de la unidad	Fortalecer habilidades comunicativas empleando estrategias cooperativas en los niños y niñas de sexto grado de Educación Básica Regular.			
Temas	Subtemas	N° de taller(es)	Tiempo	Estrategias
7. Escucha activa	a. Definición b. Estrategias para escuchar activamente	2	180 min	Dinámicas/ Juegos Juego de roles Lluvia de ideas Análisis de casos Trabajo en equipo Exposición
8. Comunicación	a. Definición b. Elementos de la comunicación	2	180 min	
9. Lenguaje corporal	a. Definición b. Expresiones comunes de la comunicación no verbal	1	90 min	

8.1.3. Unidad temática N° 03

UNIDAD TEMÁTICA III				
Utilizamos estrategias para solucionar mis conflictos en equipo				
N° de talleres	5			
Propósito de la unidad	Selecciona y aplica estrategias para mejorar su aprendizaje cooperativo.			
Temas	Subtemas	N° de taller(es)	Tiempo	Estrategias
10. Entrevista	a. Definición b. Simulación de entrevista	1	90 min	Dinámicas/ Juegos Juego de roles Lluvia de ideas Análisis de casos Trabajo en equipo Exposición
11. Exposición y hacer preguntas	a. El arte de hacer preguntas	1	90 min	
12. Proponer soluciones	a. Definición	1	90 min	
	b. Estrategias para proponer soluciones	1	90 min	
13. El acuerdo	a. Definición b. Estrategias para tomar buenos acuerdos	1	90 min	
14. Evaluación y cierre del programa	a. Identificación del nivel de desempeño de aprendizaje cooperativo	1	90 min	

8.2. Competencia, capacidad y criterios de desempeño

La propuesta contribuye a que los estudiantes alcancen la siguiente competencia: Analiza y resuelve conflictos dentro de los equipos de trabajo de manera pacífica para lograr una mejor convivencia en aula.

Así mismo, para evidenciar el logro de esta competencia es necesario recurrir al desarrollo de las siguientes capacidades: Reconoce habilidades sociales considerando la importancia en el aprendizaje cooperativo; Comunica asertivamente situaciones de conflicto entre compañeros dentro del aula; y utiliza estrategias de resolución de conflictos de manera pacífica. Estas capacidades serán evidenciadas a través de los criterios de desempeño que se detallan en los diecisiete talleres educativos propuestos.

9. Componentes

9.1. Del programa

El programa está conformado básicamente por dos componentes principales, respecto a las habilidades sociales, las mismas que necesitan mejorar los estudiantes de sexto grado de Educación primaria, y las habilidades comunicativas, que ponen énfasis en el buen desempeño dentro del aula para manifestar inquietudes y dudas.

Dentro del primer componente, se pretende que los estudiantes mejoren sus habilidades sociales a partir de la práctica dentro del aula, reconozcan su utilidad y beneficio en la interacción con sus demás compañeros, y empleen diversas estrategias para fortalecerlas. El segundo componente aborda lo referido a la comunicación dentro del aula, la cual debe ser asertiva, sobre todo en situaciones de conflicto entre compañeros. Por ello, se pretende propiciar que los niños utilicen diversas estrategias de resolución de conflictos, dentro de sus equipos de trabajo y así reconozcan la influencia de estrategias pacíficas de resolución de conflictos en el aprendizaje cooperativo.

9.2. De los talleres educativos

Los talleres educativos propuestos adquieren la secuencia didáctica del Antes y Después con Mapas de Aprendizaje (ADAMS) la cual está conformada por cuatro

procesos básicos de aprendizaje que ayudan a los estudiantes a potenciar habilidades sociales y comunicativas, las mismas que influyen en el aprendizaje cooperativo.

En el *Antes*, se encuentran los procesos de organización y activación de saberes previos; en el *Después*, la situación de interacción social y el intercambio de ideas. Todo ello, se detalla a continuación:

El proceso de *organización*, incluye actividades donde el docente planifica las actividades junto con los estudiantes, distribuye los equipos de trabajo y comunica la finalidad del taller.

Seguido a ello, se propone el proceso de *activación de saberes previos*, el cual tiene como finalidad que los estudiantes pongan en manifiesto las experiencias que han vivido y les sirva para ensamblar nuevos conocimientos, y así el aprendizaje resulte más significativo.

El proceso siguiente es la *situación de interacción social*, en el cual los estudiantes participan de diversas actividades que ayudan a mejorar sus relaciones interpersonales a partir de la metodología cooperativa, propuesta por los hermanos Johnson. En este momento del taller, los estudiantes socializan y comparten sus experiencias participando de juegos que los involucran en el reconocimiento de sus habilidades sociales y comunicativas para resolver conflictos de manera pacífica.

Por último, el proceso de *intercambio de ideas*, o también llamado puesta en común; constituye el cierre del taller, tanto docente como estudiantes comparten la experiencia vivida anteriormente, sistematizan la información e ideas sueltas y elaboran el producto o evidencia final.

Cada uno de los talleres recibió una denominación, y se detallan a continuación:

Taller N° 01	Expresamos nuestras ideas y pensamientos
Taller N° 02	Aprendizaje llamado cooperativo
Taller N° 03	Aprendo a ser cooperativo mediante actitudes empáticas
Taller N° 04	Soy cooperativo porque me expreso asertivamente
Taller N° 05	¡Confío en ti, compañero!
Taller N° 06	Somos tolerantes al aceptar nuestras limitaciones
Taller N° 07	Aprendemos a manejar nuestras emociones
Taller N° 08	¿Sé escuchar a los demás?
Taller N° 09	Coopero con mi equipo escuchándoles activamente
Taller N° 10	Conozco mis responsabilidades
Taller N° 11	¡Somos buenos comunicadores!
Taller N° 12	Nuestros gestos hablan por sí solos
Taller N° 13	Solucionamos conflictos usando la entrevista como estrategia
Taller N° 14	Nos involucramos en la solución de problemas haciendo preguntas
Taller N° 15	Ayudamos al equipo proponiendo soluciones para los problemas.
Taller N° 16	Solucionamos problemas tomando buenos acuerdos
Taller N° 17	Identificamos nuestros logros de aprendizaje cooperativo

La evaluación será comprendida desde la socioformación utilizando *Mapas de Aprendizaje* para valorar el desempeño del estudiante y encaminarlo al logro de la competencia. Además, es necesario que se promueva la autoevaluación y la coevaluación después de las actividades de interacción social vivenciadas en aula con apoyo y orientación de la docente.

10. Evaluación

El programa de habilidades de mediación escolar para mejorar el aprendizaje cooperativo es evaluado considerando la planificación de los diecisiete talleres educativos, basado en el esquema ADAMS, porque el objetivo del mismo apunta hacia ello; sin embargo, la propuesta adquirirá relevancia una vez que se hayan ejecutado los mismos.

De lo anterior, se deduce que es necesaria la evaluación continua de los procesos básicos de aprendizaje propuestos en el esquema, a partir de la autorreflexión, coevaluación y heteroevaluación, con la participación de los estudiantes, docente de aula y padres de familia, en los diferentes talleres, aplicación de encuestas de satisfacción y entrevistas, para determinar la pertinencia del mismo y así encontrar logros, fortalezas y limitaciones que permitan mejorar las estrategias

para el siguiente encuentro, y se pueda triangular la información según expectativas y mejoras en el comportamiento de los estudiantes de sexto grado.

Además, los criterios de desempeño propuestos en los talleres apuntan al logro de determinadas capacidades que serán abordadas en las tres unidades temáticas; asimismo, cada estudiante debe presentar como producto acreditable una evidencia (en algunos casos será individual, otras en equipo) lo que llevará a observar mejoras en el aprendizaje cooperativo porque dichas actividades surgen a partir de la organización, activación de saberes previos, situación de interacción social e intercambio de ideas, propuestos en el esquema ADAMS.

Por tal motivo, se cree conveniente realizar la valoración del desempeño de los estudiantes, utilizando como estrategia los Mapas de Aprendizajes y listas de cotejo, para analizar el nivel de logro y se pueda enfocar el aprendizaje desde la socioformación.

11. Referencias

- Amilburu, M. (2007). *Nosotros, los profesores. Breve ensayo sobre la tarea docente*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (2003). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. (3.ª ed.). México: Trillas.
- Flores, M. (2000). *Teorías cognitivas & educación*. Lima: San Marcos.
- García, J. Á. (2010). *Antropología filosófica. Una introducción a la filosofía del hombre*. (5.ª ed.). Pamplona: EUNSA.
- Johnson, D. y Johnson, R. (2002). *Los nuevos círculos del aprendizaje: la cooperación en el aula y la escuela*. España: AIQUE. Recuperado de: <http://cooperativo.sallep.net/LOS%20NUEVOS%20C%3%8DRCULOS.pdf>
- Royo, A. (1977). *Somos hijos de Dios. Misterio de la divina gracia*. Madrid: BIBLIOTECA DE AUTORES CRISTIANOS.

Trillas, J. (2005). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. (3.ª ed.). Barcelona: Editorial Gráo, de IRIF, S.L.

Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Recuperado de: <http://www.shytelca.com.ve/componente/AutoPlay/Docs/Libro-Secuencias%20Did%C3%A1cticas.%20Tob%C3%B3n%20Tob%C3%B3n.pdf>

12. Anexos

Taller N° 01

I. DATOS INFORMATIVOS

- 1.1. Denominación : Expresamos nuestras ideas y pensamientos
 1.2. Grado : 6^o
 1.3. N° de unidad temática: 01
 1.4. Nombre de unidad : Mejoramos nuestras habilidades sociales
 1.5. Duración : 90 minutos
 1.6. Fecha : ..., de ... del 2017

II. APRENDIZAJE ESPERADO

COMPETENCIA	CAPACIDAD	CRITERIO DE DESEMPEÑO
Analiza y resuelve conflictos dentro de los equipos de trabajo de manera pacífica para lograr una mejor convivencia en aula	Reconoce habilidades sociales considerando la importancia en el aprendizaje cooperativo	Explica las habilidades sociales desarrolladas en el aula a través de la creación de un acróstico

III. EVALUACIÓN

Mapa de aprendizaje para valorar el acróstico

IV. SECUENCIA DIDÁCTICA

El ADAMS en el aprendizaje cooperativo

MOMENTOS	ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	MEDIOS Y MATERIALES	CRITERIO Y EVIDENCIA	TIEMPO
ANTES	Se inicia el taller con el saludo, además se hace oración a través de la canción: <i>Me siento feliz</i> (ver anexo N° 01) Organización Se organiza el aula en equipos de 5 integrantes, con el criterio de la docente: dos varones y tres mujeres por equipo a través de la dinámica “El rey manda”; además, las mesas se ubican alrededor del aula formando una O. Luego, la docente explicará a	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Canto ➤ Diálogo ➤ Dinámica de conformación de equipos ➤ Lluvia de ideas ➤ Actividad de interacción ➤ Redacción 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fotocopias de canciones ➤ Cartel con el propósito del taller ➤ Cubo con preguntas ➤ Hojas bond ➤ Plumones ➤ Hojas de color ➤ Audio con música relajante 	Explica las habilidades sociales desarrolladas en el aula mediante la creación de un acróstico Evidencia: Acróstico	20 min
DESPUÉS					

	<p>los estudiantes, qué van a lograr lo siguiente al finalizar este taller: <i>Explicarán habilidades sociales a través de la creación de un acróstico.</i></p> <p>Activación de conocimientos previos Se lanza un cubo, el cual contiene las siguientes preguntas: ¿Qué entendemos por habilidades sociales?, ¿cuáles creen que son las habilidades sociales?, ¿cómo se pueden poner en práctica en el aula? Sus ideas se anotan en la pizarra.</p> <p>Situación de interacción social A continuación, la docente entrega una hoja bond a cada estudiante para que en él dibujen un árbol que contenga las siguientes partes: raíz, tronco, hojas y frutos. Se les explica que ese árbol se llenará con palabras, frases y actitudes positivas que les ayudarán a conocer las habilidades sociales que quizá ellos desconocen.</p> <p>Comienza la actividad cuando todos los estudiantes están sentados en el piso, formando un círculo. Cada uno llevará su cuaderno, lápiz y la hoja bond que contiene el árbol dibujado. Se coloca una música de fondo (relajante), y en completo silencio, se inicia la dinámica. Cada niño colocará su nombre en el árbol, luego proceden a pasar la hoja al compañero de al lado. Una vez recibido, este debe escribir una actitud positiva que encuentra en el dueño del dibujo.</p> <p>La docente irá marcando tiempos para que todos los niños puedan escribir a la vez. Cada vez que se toca una palmada, todos dejan de escribir y pasarán la hoja a la siguiente persona de al lado. No es válido repetir palabras; para ello, cada niño deberá escribir algo distinto a lo que escribió el anterior. La actividad finaliza cuando todos han escrito en los árboles de cada uno de sus compañeros y ha llegado a manos del dueño. Esos dibujos deberán contener, por lo menos, 31 actitudes positivas.</p> <p>Los estudiantes se sentarán en</p>		<p>➤ Papelote con esquema</p>		<p>70 min</p>
--	---	--	-------------------------------	--	----------------------

	<p>sus carpetas para poder leer las 31 actitudes positivas que recibieron en sus árboles.</p> <p>Intercambio de ideas La docente realiza las siguientes preguntas: ¿qué les pareció esta actividad?, ¿qué parte les gustó más?, ¿qué palabras han resaltado sus compañeros en cada uno de sus dibujos?, ¿será cierto que ustedes son así?, ¿alguna de ellas les cuesta ponerla en práctica?, ¿Qué pasaría si todas esas actitudes positivas las aplicamos en aula?, entonces, ¿por qué será importante que todos desarrollemos habilidades sociales? Las ideas de los niños se anotan en la pizarra para que confronten sus opiniones después de la sistematización. La docente pegará un papelote que le ayudará a explicar el tema de habilidades sociales. (ver anexo N° 02)</p> <p>Por último, cada estudiante recibe una hoja de color y utilizando la palabra HABILIDADES deberán crear un acróstico donde expliquen cómo pueden poner en práctica las habilidades sociales que poseen.</p>				
--	--	--	--	--	--

V. ANEXOS

ANEXO N° 01

Canción: Me siento feliz

Estrofa

*¡Hey! Me siento feliz,
Si Cristo está en mí,
¿Qué pasa?
Me llena de amor (bis)*

*Canto, canto, canto,
Porque me llena de amor (bis)*

Repetir estrofa

*Danzo, danzo, danzo,
Porque me llena de amor (bis)*

Repetir estrofa

Salto, salto, salto,

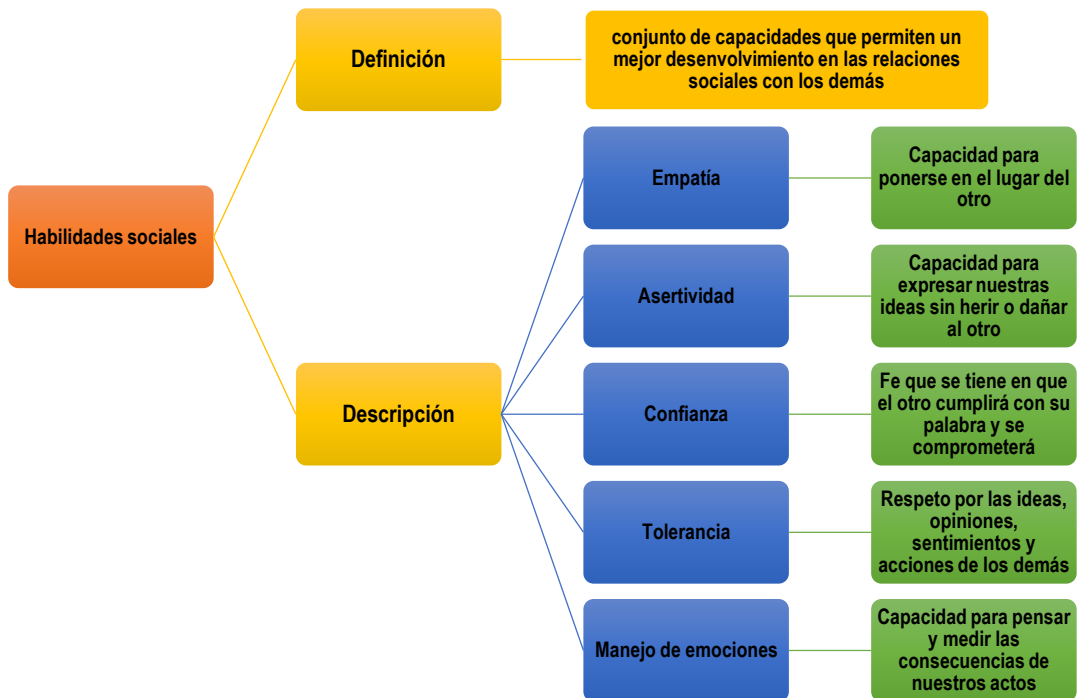
Porque me llena de amor (bis)

Repetir estrofa
Canto, danzo, salto,
Porque me llena de amor (bis)

Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=y4GHFwgVPOs>

ANEXO N° 02

Esquema de habilidades sociales



ANEXO N° 03

Mapa de Aprendizaje para valorar el acróstico

Estudiante:..... **Grado:**..... **Fecha:**

Criterio	Nivel receptivo	Nivel resolutivo	Nivel autónomo	Nivel estratégico
<p>Explica las habilidades sociales desarrolladas en el aula mediante la creación de un acróstico</p> <p style="text-align: center;">Evidencia: Acróstico</p>	<p>El acróstico tiene un título poco creativo, además, olvida explicar la puesta en práctica de las habilidades sociales que posee. Asimismo, utiliza términos muy básicos, y el ritmo y rima no se mantienen a lo largo del mismo.</p>	<p>El acróstico tiene un título cuya redacción no es propia, además, explica la puesta en práctica de menos de dos habilidades sociales que posee. Asimismo, utiliza términos sencillos, y el ritmo y rima no se mantienen a lo largo del mismo.</p>	<p>El acróstico tiene un título cuya redacción es propia e invita a leerlo, además, explica la puesta en práctica de dos habilidades sociales que posee. Asimismo, utiliza términos sencillos, y mantiene el ritmo y rima adecuado.</p>	<p>El acróstico tiene un título cuya redacción es propia y creativa e invita a leerlo, además, explica la puesta en práctica de tres o más habilidades sociales que posee. Asimismo, utiliza términos complejos, de acuerdo con su vocabulario, y mantiene el ritmo y rima adecuado.</p>
Ponderación	C	B	A	AD
AUTOEVALUACIÓN				
COEVALUACIÓN				
HETEROEVALUACIÓN				

Acciones por mejorar:

.....

.....

.....

.....

Taller N° 4

I. DATOS INFORMATIVOS

- 1.1. Denominación : Soy cooperativo porque me expreso asertivamente
 1.2. Grado : 6^{to}
 1.3. N° de unidad temática: 01
 1.4. Nombre de unidad : Mejoramos nuestras habilidades sociales
 1.5. Duración : 90 minutos
 1.6. Fecha : ... de... del ...

II. APRENDIZAJE ESPERADO

COMPETENCIA	CAPACIDAD	CRITERIO DE DESEMPEÑO
Analiza y resuelve conflictos dentro de los equipos de trabajo de manera pacífica para lograr una mejor convivencia en aula	Reconoce habilidades sociales considerando la importancia en el aprendizaje cooperativo	Emplea frases asertivas en la redacción del texto de la fotoproyección por equipos de trabajo

III. EVALUACIÓN

Mapa de aprendizaje para valorar la fotoproyección

IV. SECUENCIA DIDÁCTICA

El ADAMS en el aprendizaje cooperativo

MOMENTOS	ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	MEDIOS Y MATERIALES	CRITERIO Y EVIDENCIA	TIEMPO
ANTES	<p>Se saluda amablemente a los estudiantes y se realiza la oración.</p> <p>Organización Se organiza el aula en forma de U. Luego, la docente explicará qué van a lograr al finalizar el taller: <i>Emplearemos frases asertivas en la redacción de la fotoproyección por equipos de trabajo.</i></p> <p>Activación de conocimientos previos Se pegarán en la pizarra tres imágenes de los <i>emojis</i> que usualmente se utilizan en la red social Whatsapp (ver anexo N° 01) para dialogar con los estudiantes respecto a las siguientes preguntas: ¿Qué situaciones del aula hacen que en algún momento te sientas así?, ¿Cómo expresas estas emociones? La docente motiva que sus estudiantes realicen la simulación (gestos, mímicas) de cada <i>emoji</i>.</p> <p>A continuación, se explican cada una de las reacciones que suelen realizar las personas frente a una determinada situación, teniendo en cuenta los <i>emojis</i> presentados. (Ver anexo N° 1) La docente jugará con diversos roles para que sus niños reconozcan cuál es el estilo que les ayudaría a trabajar mejor en equipo.</p> <p>Luego, los estudiantes reciben una ficha de trabajo y tendrán que marcar según corresponda. (ver anexo N° 2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Diálogo ➤ Lluvia de ideas ➤ Juego de roles ➤ Trabajo individual ➤ Lectura de imagen ➤ Trabajo en equipo ➤ Redacción 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Imágenes del anexo 1 ➤ Fotocopias del anexo 2 ➤ Papelote con reglas de trabajo ➤ Imágenes para la fotoproyección ➤ Cronómetro ➤ Papelote con esquema del tema ➤ Carteles para el compromiso diario 	<p>Emplea frases asertivas al redactar el texto de la fotoproyección en equipos</p> <p>Evidencia: Fotoproyección</p>	<p style="text-align: center;">20 min</p>
DESPUÉS					70 min

	<p>Situación de interacción social A continuación, se explican las reglas de trabajo. (ver anexo N° 3) Cada equipo recibe una imagen para realizar la fotoproyección (ver anexo N° 4)</p> <p>Intercambio de ideas La docente lanza la pregunta: ¿Qué hemos construido al final de este juego?, ¿Qué frase(s) utilizarías para pedirle a tu compañero que coopere con el trabajo realizado?, ¿Por qué será importante que todos pongamos en práctica actitudes asertivas?</p> <p>Las ideas de los niños se anotan en la pizarra para que confronten sus opiniones después de la sistematización. La docente pegará un papelote que le ayudará a explicar el tema de la asertividad. (ver anexo N° 05)</p> <p>Terminado la explicación, cada equipo recibe una ficha de evaluación en la cual deberán escribir la historia que comentaron durante la fotoproyección.</p> <p>Por último, la docente entrega un cartel para que los estudiantes completen la frase: <i>Soy asertivo dentro de mi equipo de trabajo cuando...</i> Estos carteles se pegarán en el fólder de vivencias “Mañana seré mejor que hoy”</p>				
--	--	--	--	--	--

ANEXO N° 1

Emojis de Whatsapp



“¡Ya basta! Estoy cansada de que siempre me den para escribir los papelotes, ¡que otro lo haga, porque yo no pienso hacerlo!”






“Mis amigos dicen que puedo hacer el papelote porque tengo bonita letra, pero quisiera que me den oportunidad para exponer pero nadie me escucha en mi equipo”



“Podemos repartir los roles dentro del equipo, así uno escribe, otro recorta las imágenes, otro pega las letras, y uno, finalmente expone. ¡Haremos un gran trabajo!”

ANEXO N° 2

Ficha de trabajo

ACTITUD			
No le importan las opiniones de los demás			
No sabe decir que no			
Escucha a los demás con respeto			
No le importa hacer daño a los demás			
Sabe decir no a algo sin sentirse mal			
Los demás no tienen en cuenta en sus opiniones			
Tiene en cuenta las opiniones y sentimientos de los demás			
Se enoja fácilmente			
Actúa con firmeza y seguridad			
Le asusta lo que los demás puedan pensar			

ANEXO N° 3

Reglas de trabajo

1. Se conforman 5 equipos de trabajo, considerando como criterio tres varones y tres mujeres.
2. Se delega un representante por cada y este será quien reciba la fotoproyección
3. En el aula, se sentarán en el piso, por equipos, formando círculos.
4. La docente una imagen a cada equipo.
5. Por turnos, se comienza a narrar los hechos sucedidos en relación con todo lo que se observa en la imagen entregada.
6. Cada estudiante tiene 60 segundos para narrar y la docente irá tocando el silbato para realizar los cambios de participante de derecha a izquierda.
7. Esta actividad dura 10 minutos.

ANEXO N° 4

Imagen



Fotoproyección

Materiales: Por cada subgrupo, una fotografía de algo que dé pie a que los participantes imaginen una situación. Además, papelotes y plumones.

Pasos a seguir: El docente divide al grupo por subgrupos, en función del número de participantes en la actividad. Le ofrece a cada subgrupo una fotografía y les pide que dialoguen; luego, escriban qué sucedió antes de la foto, qué ocurre en el momento de la foto y qué pasará después.

Adaptado de: <https://www.lifeder.com/dinamicas-comunicacion-assertiva/>

ANEXO N° 5

Esquema de explicación



ANEXO N° 6
Mapa de aprendizaje para valorar la fotoproyección

Equipo:.....

.....

Grado:..... **Fecha:**

Criterio	Nivel receptivo	Nivel resolutivo	Nivel autónomo	Nivel estratégico
Emplea frases asertivas al redactar la fotoproyección en equipos Evidencia: Fotoproyección	La fotoproyección muestra solamente la situación que ocurre en el momento; no considera personajes para el desarrollo de la historia, asimismo, y menos usa frases asertivas en las oraciones para dar solución a lo sucedido.	La fotoproyección muestra aquello que sucede antes y después de la situación; considera dos personajes para el desarrollo de la historia, asimismo, utiliza dos frases asertivas en las oraciones, las cuales complementan el texto producido, para dar solución a lo sucedido.	La fotoproyección muestra aquello que sucede antes, durante y después de la situación; considera tres personajes para el desarrollo de la historia, asimismo, utiliza tres frases asertivas en las oraciones, las cuales complementan el texto producido, para dar solución a lo sucedido.	La fotoproyección muestra aquello que sucede antes, durante y después de la situación; considera cuatro o más personajes para el desarrollo de la historia, asimismo, utiliza cuatro o más frases asertivas en las oraciones, las cuales complementan el texto producido, para dar solución a lo sucedido.
Ponderación	C	B	A	AD
AUTOEVALUACIÓN				
COEVALUACIÓN				
HETEROEVALUACIÓN				

Acciones por mejorar:

.....

Taller N° 8

I. DATOS INFORMATIVOS

- 1.1. Denominación : ¿Sé escuchar a los demás?
 1.2. Grado : 6^{to}
 1.3. N° unidad temática : 02
 1.4. Nombre de unidad : Aprendemos a comunicarnos con los demás
 1.5. Duración : 90 minutos
 1.6. Fecha : ... de... del ...

II. APRENDIZAJE ESPERADO

COMPETENCIA	CAPACIDAD	CRITERIO DE DESEMPEÑO
Analiza y resuelve conflictos dentro de los equipos de trabajo de manera pacífica para lograr una mejor convivencia en aula	Reconoce habilidades comunicativas considerando la importancia en el aprendizaje cooperativo	Menciona beneficios de la escucha activa teniendo en cuenta su desenvolvimiento dentro de un equipo.

III. EVALUACIÓN

Mapa de aprendizaje para valorar el acróstico.

IV. SECUENCIA DIDÁCTICA

El ADAMS en el aprendizaje cooperativo

MOMENTOS	ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	MEDIOS Y MATERIALES	CRITERIO Y EVIDENCIA	TIEMPO
ANTES	<p>Se saluda amablemente a los estudiantes y se realiza la oración.</p> <p>Organización Se organiza el aula en forma de U. Los estudiantes guardaran sus cosas y colocarán sus mochilas y maletines en la parte trasera del aula. Ahora, se pide que cada estudiante tenga a la mano un plumón o lapicero. Ahora, se conforman equipos de trabajo mediante la dinámica: “Descubre la figura” (ver anexo N° 1) Luego, se les comunica lo que van a lograr al finalizar el taller: <i>Señalaremos los beneficios de la escucha activa teniendo en cuenta su desenvolvimiento dentro de un equipo.</i></p> <p>Activación de conocimientos previos Los estudiantes se sientan sobre el piso, formando pequeños círculos. Se entrega a cada integrante del equipo una hoja en blanco. Ahora, escucharán un acertijo (ver anexo N° 2), el cual se leerá una vez, y deben anotar la respuesta en el papel. Luego, la docente pedirá que todos levanten sus papeles y se leerán las diferentes alternativas de solución. Luego, se realizan las siguientes preguntas: ¿Este acertijo tiene solución?, ¿por qué</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dinámica de conformación de equipos ➤ Escucha activa ➤ Diálogo ➤ Juego ➤ Trabajo en equipo ➤ Exposición 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 6 fotocopias con dibujos de anexo 1 ➤ 6 cartulinas blancas A4 ➤ Pegamento ➤ Audífonos ➤ Música grabada en celular ➤ Papelotes ➤ Plumones ➤ Cinta masking tape ➤ Carteles para el propósito final del taller 	<p>Menciona beneficios de la escucha activa teniendo en cuenta su desenvolvimiento dentro de un equipo</p> <p>Evidencia: Acróstico</p>	20 min

<p>DESPUÉS</p>	<p>creen que tenemos diferentes respuestas?, ¿cuál será la respuesta correcta?, si esa es la respuesta correcta, ¿por qué creen que no fuimos capaces de descubrirla antes?, ¿qué se debió utilizar para poder descubrir la respuesta correcta? Se anotan las respuestas en la pizarra.</p> <p>Situación de interacción social Se indica que jugarán “El tarareo de canciones”. Se dan a conocer las reglas de juego. (ver anexo N° 3)</p> <p>Después, los estudiantes dialogan en base a las siguientes preguntas: ¿les resultó sencillo este juego? Sí o no, ¿por qué?, ¿por qué unos reconocieron más rápido las canciones que otros?, ¿cómo podemos mejorar nuestra escucha?, ¿en qué situaciones nos comparamos de esta manera?, ¿qué se necesita para saber escuchar al otro?, ¿qué beneficios crees que da el escuchar activamente a una persona? Sus ideas se anotarán en la pizarra.</p> <p>Los estudiantes regresan a sus carpetas y se ubican en equipos. La docente entrega un papelote y plumones para que redacten un acróstico mencionando algunos beneficios de la escucha activa dentro de los equipos de trabajo.</p> <p>Intercambio de ideas Culminada la actividad, los estudiantes exponen sus trabajos. Luego, la docente lanza la pregunta que genere debate: <i>¿Por qué creen que es necesario aprender a escuchar a los demás dentro de un equipo de trabajo?</i> Las ideas se anotan en la pizarra. Después, a modo de síntesis, la docente pegará un papelote que le ayudará a explicar los beneficios de la escucha activa. (ver anexo N° 4)</p> <p>Por último, se reparte un cartel para que los estudiantes completen la frase: <i>Es importante saber escuchar a mis compañeros de equipo porque...</i> Estos carteles se pegarán en el fólder de vivencias “Mañana seré mejor que hoy”.</p>				<p>70 min</p>
-----------------------	--	--	--	--	----------------------

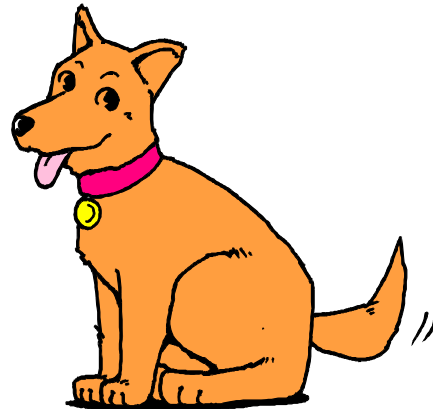
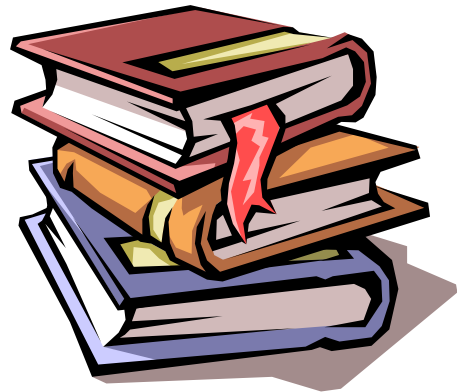
ANEXO N° 1

Dinámica: Descubre tu figura

Materiales: 6 fotocopias con dibujos, 6 cartulinas blancas A4, pegamento.

Desarrollo: Cada uno de los dibujos es cortado en cinco pedazos, de tal manera que cada estudiante reciba una parte de la figura. La docente coloca todas las figuras recortadas dentro de una bolsa negra y los niños escogen de manera individual. Luego, indica que deben armar la figura en 2 minutos, y para ello necesitan buscar las demás partes de la misma. Al finalizar, se comunica que se han conformado los seis equipos de trabajo.

Figuras de recorte:



ANEXO N° 2

Acertijo

«Imagina que conduces un bus. Inicialmente el bus va vacío. En la primera parada suben cinco personas. En la siguiente parada, tres personas se bajan del bus y dos suben. Más adelante, suben diez personas y bajan cuatro. Finalmente, en la última parada bajan otros cinco pasajeros.»

La pregunta es: ¿Qué número de calzado utiliza el conductor del bus?

ANEXO N° 3

El tarareo de canciones

Materiales: audífonos, música, celular

Reglas de juego:

- Se asigna un número de participación a cada equipo. (Primero, segundo,...)
- El juego dura 20 minutos y se desarrolla en 5 rondas.
- Se escoge un representante de cada equipo para jugar en la primera ronda.
- El representante de turno debe colocarse los dos audífonos y tararear la canción que escucha.
- El resto de los equipos escribe el nombre de la canción que reconocen, en el folleto que se entrega.
- La docente da el visto bueno a las canciones que reconozca cada equipo.
- Los puntos son acumulables hasta finalizar las 5 rondas.

Desarrollo: El juego se realizará en cinco rondas para que todos los estudiantes puedan participar. Comienza la primera ronda con el primer representante de cada equipo. Uno por uno, sale al frente. Este se coloca los audífonos y comenzará a tararear la canción que se reproduce en el celular. Los demás equipos deben escribir, inmediatamente, el nombre de la canción que escuchan, en los folletos que se entregarán. La docente dará 30 segundos para que puedan reconocerla. Los puntos que obtenga cada equipo son acumulables.

ANEXO N° 4

Esquema de síntesis



Adaptado de: Ortiz, R. (2007). *Aprender a escuchar*. USA: Editorial Lulu. Recuperado de: http://www.aprenderaescuchar.es/imagenes/AprenderaEscuchar_Preview.pdf

Taller N° 11

I. DATOS INFORMATIVOS

- 1.1. Denominación : ¡Somos buenos comunicadores!
 1.2. Grado : 6^{to}
 1.3. N° de unidad temática: 02
 1.4. Nombre de unidad : Aprendemos a comunicarnos con los demás
 1.5. Duración : 90 minutos
 1.6. Fecha : ... de... del ...

II. APRENDIZAJE ESPERADO

COMPETENCIA	CAPACIDAD	CRITERIO DE DESEMPEÑO
Analiza y resuelve conflictos dentro de los equipos de trabajo de manera pacífica para lograr una mejor convivencia en aula	Reconoce habilidades comunicativas considerando la importancia en el aprendizaje cooperativo	Escribe actitudes que fomentan la buena comunicación en los equipos de trabajo elaborando una pizza comunicadora

III. EVALUACIÓN

Mapa de aprendizaje para valorar el producto final (Pizza)

IV. SECUENCIA DIDÁCTICA

El ADAMS en el aprendizaje cooperativo

MOMENTOS	ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	MEDIOS Y MATERIALES	CRITERIO Y EVIDENCIA	TIEMPO
ANTES	<p>Se saluda amablemente a los estudiantes y se realiza la oración.</p> <p>Organización Se organiza el aula en equipos de 6 integrantes. Se escogen 5 estudiantes, quienes salen al frente de la pizarra. La docente indicará que en la medida que van escogiendo a sus demás compañeros, se va conformando su equipo de trabajo. Luego, los estudiantes mueven carpetas y se ubican en sus sitios.</p> <p>Se les comunica lo que van a lograr al finalizar el taller: <i>Escribiremos actitudes que fomentan la buena comunicación en los equipos de trabajo elaborando una pizza comunicadora</i></p> <p>Activación de conocimientos previos A continuación, se realiza la dinámica “Adivina palabras” (ver anexo N° 1) Después de terminado, se les pregunta: ¿qué dificultades encontraron en el desarrollo de esta actividad?; ¿de qué manera podemos organizarnos para poder adivinar las palabras?; ¿por qué creen que es necesaria una buena comunicación dentro de los equipos de trabajo? Se anotan las respuestas en la pizarra.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dinámica de conformación de equipos ➤ Diálogo ➤ Lluvia de ideas ➤ Juego ➤ Trabajo en equipo ➤ Exposición 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 5 sobres de colores ➤ 5 textos para generar el rumor del anexo N° 1 ➤ 5 cajas de pizza familiar para armar ➤ 6 retazos de fómix ➤ 36 retazos de papel bond ➤ Plumones ➤ Pegamento ➤ Limpia tipo 	<p>Escribe actitudes que fomentan la buena comunicación en los equipos de trabajo elaborando una pizza comunicadora</p> <p>Evidencia: Pizza de la buena comunicación</p>	20 min

<p>DESPUÉS</p>	<p>Situación de interacción social Los equipos se mantienen sentados en sus equipos. Se comunican las reglas para el desarrollo del juego: “El rumor” (ver anexo N° 2)</p> <p>Después, los estudiantes dialogan en base a las siguientes preguntas: ¿les resultó sencillo este juego? Sí o no, ¿por qué?, ¿por qué creen que la comunicación se ha distorsionado?, ¿cuáles fueron los datos que hicieron falta contar?, ¿por qué crees que hubo una comunicación mala dentro de los equipos? Sus ideas se anotarán en la pizarra.</p> <p>Ahora, cada equipo elaborará la “Pizza de la buena comunicación” A cada equipo se le entrega material. (ver anexo N° 3)</p> <p>Intercambio de ideas Culminada la actividad, los estudiantes muestran y exponen sus trabajos. Luego, la docente lanza la pregunta que genere debate: <i>¿Cómo podemos hacer cumplir todas las acciones descritas en las Pizzas de la buena comunicación?</i> Las ideas se anotan en la pizarra. Después, a modo de síntesis, la docente pegará un papelote que le ayude a especificar la importancia de una buena comunicación dentro de los equipos de trabajo (ver anexo N° 4)</p> <p>Por último, se reparte un cartel para que los estudiantes completen la frase: <i>Soy un buen comunicador cuando en mi equipo...</i> Estos carteles se pegarán en el fólter de vivencias “Mañana seré mejor que hoy”.</p>				<p>70 min</p>
-----------------------	---	--	--	--	----------------------

ANEXO N° 1

Dinámica: “Adivina palabras”

Material: Ninguno

Desarrollo: Sentados en equipos. Un voluntario sale fuera. La docente dirá una palabra y esta se divide en sílabas. Cada equipo recibe una sílaba, la cual, todos los miembros del equipo tendrán que vociferar cuando el voluntario ingresa. A la señal, todos gritan su sílaba, a la vez. El voluntario debe adivinar de qué palabra se trata. Las sílabas se repetirán solo dos veces y se realizarán 5 rondas, debido que participará un voluntario por equipo.

Tiempo: 5 minutos

ANEXO N° 2

Juego: “El rumor”

Material: 5 sobres de colores, 5 textos para generar el rumor.

Desarrollo: Se tienen 5 equipos de trabajo. La docente pide un voluntario por equipo. A este se le entrega un sobre de color. El juego inicia cuando el estudiante voluntario lee el papel contenido dentro del sobre. Tiene que “pasar” esa información, de oído en oído al segundo, tercero y demás participantes. Comprobaremos que el mensaje ha sido reducido e incluso se habrán aportado datos nuevos.

Observaciones: Este juego, ayuda a entender los efectos de los rumores en un grupo, a causa de una mala comunicación. Cuando haya que decir algo a alguien, hay que decírselo directamente, no a través de interlocutor porque si no se distorsiona el mensaje.

Tiempo: 10 minutos

ANEXO N° 3

PRODUCTO FINAL: Pizza de la buena comunicación

Material: 5 cajas de pizza familiar, 6 retazos de fómix, 6 retazos de papel bond, plumones, pegamento.

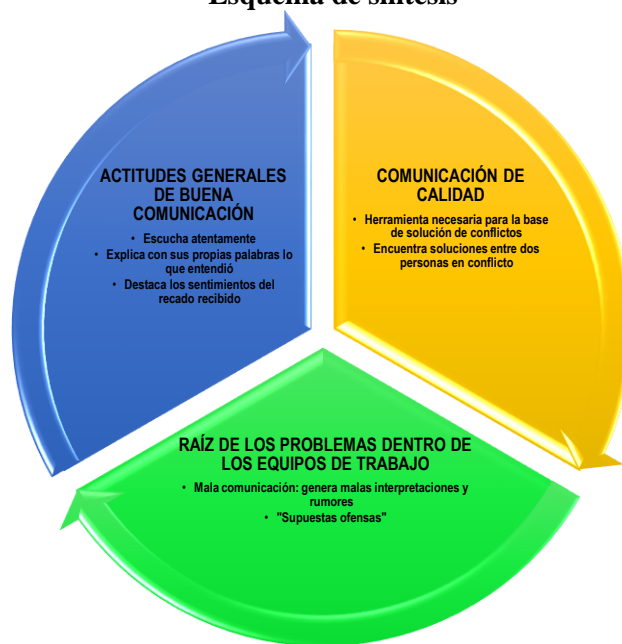
Desarrollo: La docente entrega el material a cada equipo. Se comunica que el aula se ha convertido en un distribuidor de pizzas familiares y necesitamos preparar 5 Pizzas de la buena comunicación. Para ello, colocarle los ingredientes necesarios para que quede exquisita. Estos ingredientes serán acciones concretas que fomentan la buena comunicación en los equipos de trabajo. Cada integrante del equipo debe aportar con un ingrediente para que quede su pizza lista para hornear.

Tiempo de elaboración: 20 minutos

Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Z-lgwUJ3hko>

ANEXO N° 4

Esquema de síntesis



ANEXO N° 5

Mapa de aprendizaje para valorar el producto final (Pizza de la buena comunicación)

Estudiantes:.....

.....

Grado:..... **Fecha:**

Criterio	Nivel receptivo	Nivel resolutivo	Nivel autónomo	Nivel estratégico
Escribe actitudes que fomentan la buena comunicación en los equipos de trabajo elaborando una pizza comunicadora Evidencia: Pizza de la buena comunicación	El producto final tiene mala presentación y contenido. Además, menciona menos de tres acciones que fomentan la buena comunicación en los equipos de trabajo. Asimismo, no ayuda a sus compañeros para lograr la tarea en común.	El producto final tiene regular presentación y contenido. Además, menciona hasta cuatro acciones que fomentan la buena comunicación en los equipos de trabajo. Asimismo, ayuda a algunos compañeros para lograr la tarea en común.	El producto final tiene buena presentación y contenido. Además, menciona cinco acciones que fomentan la buena comunicación en los equipos de trabajo. Asimismo, ayuda a la mayoría de sus compañeros para lograr la tarea en común.	El producto final tiene excelente presentación y contenido. Además, menciona más de cinco acciones que fomentan la buena comunicación en los equipos de trabajo. Asimismo, ayuda a todos sus compañeros para lograr la tarea en común.
Ponderación	C	B	A	AD
AUTOEVALUACIÓN				
COEVALUACIÓN				
HETEROEVALUACIÓN				

Acciones por mejorar:

.....

Taller N° 14

I. DATOS INFORMATIVOS

- 1.1. Denominación : Nos involucramos en la solución de problemas haciendo preguntas
- 1.2. Grado : 6^{to}
- 1.3. N° unidad temática : 03
- 1.4. Nombre de unidad : Utilizamos estrategias para solucionar conflictos en equipo
- 1.5. Duración : 90 minutos
- 1.6. Fecha : ... de... del ...

II. APRENDIZAJE ESPERADO

COMPETENCIA	CAPACIDAD	CRITERIO DE DESEMPEÑO
Analiza y resuelve conflictos dentro de los equipos de trabajo de manera pacífica para lograr una mejor convivencia en aula	Utiliza estrategias de mediación escolar considerando la importancia en el aprendizaje cooperativo	Realiza preguntas que promueven la resolución del conflicto durante el proceso de mediación escolar

III. EVALUACIÓN

Mapa de aprendizaje para valorar el cuestionario

IV. SECUENCIA DIDÁCTICA

El ADAMS en el aprendizaje cooperativo

MOMENTOS	ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	MEDIOS Y MATERIALES	CRITERIO Y EVIDENCIA	TIEMPO
ANTES	<p>Se saluda amablemente a los estudiantes y se realiza la oración.</p> <p>Organización Se organiza el aula en forma de U. Los estudiantes se colocan en el centro del aula para participar de la dinámica de conformación de equipos. Esta consiste en que cada estudiante escoge de una bolsa negra, una parte de cierta imagen, la cual está dividida en 4 partes. Los equipos se conforman al encontrarse con los demás integrantes que tienen retazos de la misma imagen. Se les presenta el papelote con el mapa de aprendizaje con el que se valorará el producto final. (ver anexo N° 2)</p> <p>Ahora, se sientan en el centro del aula, sobre el suelo, junto con sus equipos de trabajo formando círculos pequeños. A continuación, se comunica lo que van a lograr al finalizar el taller: Realizaremos preguntas que promueven la resolución del conflicto durante el proceso de mediación escolar</p> <p>Activación de conocimientos previos Se les pregunta a los estudiantes: ¿Qué tipo de preguntas podemos realizar para resolver conflictos?, ¿para qué servirá el proceso de</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dinámica de conformación de equipos ➤ Diálogo ➤ Lluvia de ideas ➤ Observación de imágenes ➤ Juego de roles 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Parlante con micrófono ➤ Imágenes cubiertas de secuencia de actos ➤ Papelote de sistematización ➤ Fotocopias de mapas de aprendizaje 	<p>Realiza preguntas que promueven la resolución del conflicto durante el proceso de mediación escolar</p> <p>Evidencia: Cuestionario</p>	20 min

<p>DESPUÉS</p>	<p>mediación escolar? Se pega en la pizarra una imagen (ver anexo N° 1) Luego, se pide que en equipos realicen preguntas respecto a lo que observan en las imágenes.</p> <p>Situación de interacción social Luego, la docente lanza la pregunta que genere debate: <i>¿Por qué creen que es importante realizar preguntas en todo proceso de mediación escolar cuando hay conflictos?</i></p> <p>Se indica que los equipos elaboraran un cuestionario de preguntas que pueden emplear para solucionar este problema. Los estudiantes dialogan con sus equipos para plantear 5 preguntas que ayuden en la solución del conflicto que pueda estar pasando en relación con la imagen que observaron.</p> <p>Intercambio de ideas Terminada la actividad, un estudiante de cada equipo comparte las preguntas que elaboraron con la intención de indagar lo sucedido y representado en la imagen. Luego, se dialoga en base a las siguientes preguntas: ¿les resultó sencilla esta actividad? Sí o no, ¿por qué?, ¿qué beneficios crees que realizar preguntar y exponer nuestras opiniones para solucionar sus conflictos?, ¿qué tipo de comunicación debemos usar para llegar a la solución de un problema? Sus ideas se anotarán en la pizarra.</p> <p>Las ideas se anotan en la pizarra. Después, a modo de síntesis, la docente pegará un papelote que le ayudará a explicar la estrategia de hacer preguntas y exponer ideas del proceso de mediación escolar. (ver anexo N° 03)</p> <p>Por último, se reparte un cartel para que los estudiantes completen la frase: <i>Es importante realizar preguntas a mis compañeros cuando pasan por conflictos porque...</i> Estos carteles se pegarán en el fólder de vivencias “Mañana seré mejor que hoy”.</p>				<p>70 min</p>
-----------------------	---	--	--	--	----------------------

ANEXO N° 1

Imagen



ANEXO N° 02

Mapa de aprendizaje para valorar el cuestionario

Estudiantes:.....

Grado:..... **Fecha:**

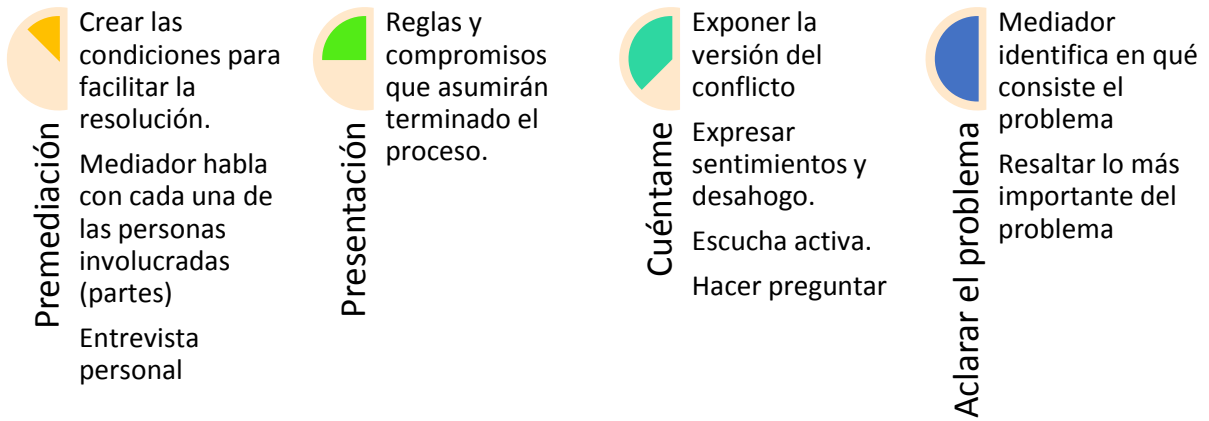
Criterio	Nivel receptivo	Nivel resolutivo	Nivel autónomo	Nivel estratégico
Realiza preguntas que promueven la resolución del conflicto durante el proceso de mediación escolar Evidencia: Cuestionario	Las preguntas no permiten la resolución del conflicto, además no están formuladas de forma clara y concisa.	La mitad de preguntas permiten la resolución del conflicto, además la mitad de ellas están formuladas de forma clara y concisa.	La mayoría de preguntas permiten la resolución del conflicto, además la mayoría de ellas están formuladas de forma clara y concisa.	Todas de preguntas permiten la resolución del conflicto, además están formuladas de forma muy clara y concisa.
Ponderación	C	B	A	AD
AUTOEVALUACIÓN				
COEVALUACIÓN				
HETEROEVALUACIÓN				

Acciones por mejorar:

.....

ANEXO N° 3

PRIMERA FASE DEL PROCESO DE MEDIACIÓN



Taller N° 16

I. DATOS INFORMATIVOS

- 1.1. Denominación : Solucionamos problemas tomando buenos acuerdos
 1.2. Grado : 6^{to}
 1.3. N° unidad temática : 03
 1.4. Nombre de unidad : Utilizamos estrategias para solucionar conflictos en equipo
 1.5. Duración : 90 minutos
 1.6. Fecha : ... de... del ...

II. APRENDIZAJE ESPERADO

COMPETENCIA	CAPACIDAD	CRITERIO DE DESEMPEÑO
Analiza y resuelve conflictos dentro de los equipos de trabajo de manera pacífica para lograr una mejor convivencia en aula	Utiliza estrategias de mediación escolar considerando la importancia en el aprendizaje cooperativo	Elabora una secuencia de imágenes teniendo en cuenta acuerdos que solucionan un problema

III. EVALUACIÓN

Mapa de aprendizaje para valorar la secuencia de imágenes

IV. SECUENCIA DIDÁCTICA

El ADAMS en el aprendizaje cooperativo

MOMENTOS	ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	MEDIOS Y MATERIALES	CRITERIO Y EVIDENCIA	TIEMPO
ANTES	<p>Se saluda amablemente a los estudiantes y se realiza la oración.</p> <p>Organización Se organiza el aula en forma de U. Los estudiantes se colocan en el centro del aula para participar de la dinámica de conformación de equipos. Esta consiste en asignar letras de la A a la F a cada estudiante y luego se unen por letras. Se formarán 5 equipos de trabajo. Se les presenta el papelote con el mapa de aprendizaje con el que se valorará el producto final. (ver anexo N° 3)</p> <p>Ahora, en el centro del aula, sobre el suelo, junto con sus equipos de trabajo, se comunica lo que van a lograr al finalizar el taller: <i>Elaboraremos una secuencia de imágenes considerando el acuerdo tomado para solucionar el caso de Ángel y Ernesto trabajado en el taller anterior.</i></p> <p>Activación de conocimientos previos Se pregunta a los estudiantes: De acuerdo con el caso trabajado en el taller anterior, ¿qué aspectos causaron el conflicto entre Ángel y Ernesto?, ¿cuáles fueron las consecuencias que produjo este conflicto?, ¿qué soluciones se propusieron para resolverlo? (ver anexo N° 01) Las estudiantes participan dando sus</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dinámica de conformación de equipos ➤ Secuencia de imágenes ➤ Lluvia de ideas ➤ Trabajo en equipo 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Papelotes ➤ Plumones ➤ Fotocopias ➤ Casos para cada equipo ➤ Espinas de Ishikawa ➤ Limpia tipo ➤ Fotocopias de mapas de aprendizaje 	<p>Elabora una secuencia de imágenes teniendo en cuenta acuerdos que solucionan un problema</p> <p>Evidencia: Secuencia de imágenes</p>	20 min

<p>DESPUÉS</p>	<p>opiniones y estas se anotan en la pizarra como lluvia de ideas.</p> <p>Situación de interacción social Luego, la docente lanza la pregunta que genere debate: <i>¿Por qué creen que es importante llegar a un acuerdo dentro del proceso de mediación escolar cuando hay conflictos?</i></p> <p>Se entrega a cada equipo la espina de Ishikawa elaborada en el taller anterior. Luego, se entrega un papelote para que dibujen una secuencia de actos en donde al final representen el acuerdo tomado para solucionar el conflicto entre Ángel y Ernesto. Cada equipo debe manifestar los acuerdos que tomaron para solucionar su problema, deberán ser empáticos para asumir el rol de los protagonistas y escoger la mejor solución.</p> <p>Intercambio de ideas Terminada la actividad, un estudiante de cada equipo comparte la secuencia de imágenes elaborada. Luego, se dialoga en base a las siguientes preguntas: ¿les resultó sencilla esta actividad? Sí o no, ¿por qué?, ¿consideran que tomar acuerdos favorece la resolución de un conflicto? Sus ideas se anotarán en la pizarra y se resaltan con plumón rojo las más importantes.</p> <p>Las ideas se anotan en la pizarra. Después, a modo de síntesis, la docente pegará un papelote que le ayudará a explicar la importancia de tomar acuerdos al finalizar el proceso de mediación escolar. (ver anexo N° 2)</p> <p>Por último, se reparte un cartel para que los estudiantes completen la frase: <i>Es importante que las partes en conflicto tomen acuerdos porque...</i> Estos carteles se pegarán en el fólter de vivencias “Mañana será mejor que hoy”.</p>			<p>70 min</p>
-----------------------	--	--	--	----------------------

ANEXO N° 1

Caso SITUACIÓN: ENFADO Martorell (2008, p.20)

La clase está aparentemente tranquila pero la profesora observa que Ángel tiene cara de pocos amigos y está mirando a Ernesto de forma no muy amigable. Ernesto le mira y no entiende muy bien lo que está ocurriendo pero se siente incómodo, parece que Ángel tiene algo contra él. Ernesto decide hablar con él.

Ernesto: “¿Estás enfadado conmigo? ¿Por qué?”.

Ángel: “Eres un chismoso, te metes donde no te llaman”. El tono de la conversación se va elevando.

Ernesto: “No sé qué me estás diciendo, ¿me lo puedes explicar?”.

Ángel: ¡Qué! ¿No sabes? ¡Eres un delator!

Ernesto: Que no sé a lo que te refieres, yo no he dicho nada a nadie.

Ernesto: (Hace un gesto despectivo). ¡Lárgate, sal de aquí!

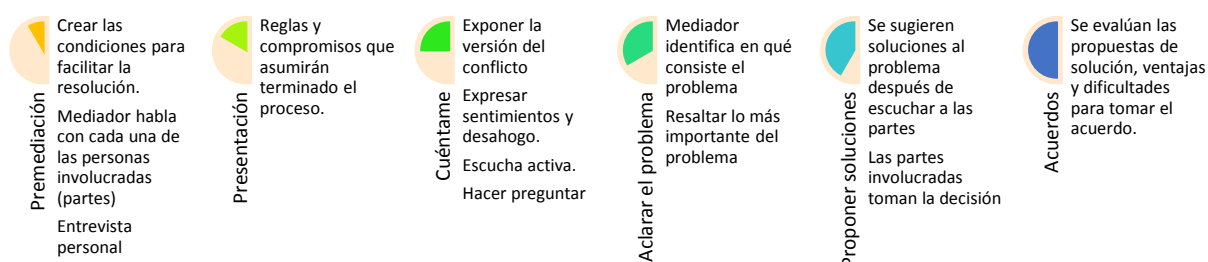
Después de este diálogo pasan a la acción: Ángel le da un empujón a Ernesto...

Adaptado de:

Martorell, C. (2008). *Convivencia escolar. Casos y soluciones*. Consejería de Educación. España: Valencia. Recuperado de: <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2015/04/CONVIVENCIA-ESCOLAR-CASOS-Y-SOLUCIONES.pdf>

ANEXO N° 2

TERCERA FASE DEL PROCESO DE MEDIACIÓN



ANEXO N° 3

EVIDENCIA DEL APRENDIZAJE:

Secuencia de imágenes

DESEMPEÑO:

Elabora una secuencia de imágenes teniendo en cuenta acuerdos que solucionan un problema

ANEXO N° 4

Mapa de aprendizaje para valorar la secuencia de imágenes

Estudiantes:.....

Grado:..... **Fecha:**

Criterio	Nivel receptivo	Nivel resolutivo	Nivel autónomo	Nivel estratégico
Elabora una secuencia de imágenes teniendo en cuenta acuerdos que solucionan un problema Evidencia: Secuencia de imágenes por actos	No cuenta con un título original, detalla información del caso presentado pero no coloca texto que guarda relación con las imágenes dibujadas. No menciona el acuerdo final para solucionar el conflicto.	Cuenta con un título poco original, detalla regular información del caso presentado, coloca texto que guarda poca relación con las imágenes dibujadas y menciona el acuerdo final para solucionar el conflicto.	Cuenta con un título original, detalla la información del caso presentado de manera coherente, coloca texto que guarda relación con las imágenes dibujadas y menciona el acuerdo final para solucionar el conflicto.	Cuenta con un título original y creativo, detalla la información del caso presentado de manera coherente y ordenada, coloca texto que guarda relación con las imágenes dibujadas y menciona dos o más acuerdos finales para solucionar el conflicto.
Ponderación	C	B	A	AD
AUTOEVALUACIÓN				
COEVALUACIÓN				
HETEROEVALUACIÓN				

Acciones por mejorar:

.....

Taller N° 17

I. DATOS INFORMATIVOS

- 1.1. Denominación : Identificamos nuestros logros de aprendizaje cooperativo
 1.2. Grado : 6^{to}
 1.3. N° unidad temática : 03
 1.4. Nombre de unidad : Utilizamos estrategias para solucionar conflictos en equipo
 1.5. Duración : 90 minutos
 1.6. Fecha : ... de... del ...

II. APRENDIZAJE ESPERADO

COMPETENCIA	CAPACIDAD	CRITERIO DE DESEMPEÑO
Analiza y resuelve conflictos dentro de los equipos de trabajo de manera pacífica para lograr una mejor convivencia en aula	Utiliza estrategias de mediación escolar considerando la importancia en el aprendizaje cooperativo	Describe con sus propias palabras las actividades más importantes que contiene el portafolio de evidencias considerando las estrategias de mediación escolar.

III. EVALUACIÓN

Mapa de aprendizaje para valorar el portafolio de evidencias

IV. SECUENCIA DIDÁCTICA

El ADAMS en el aprendizaje cooperativo

MOMENTOS	ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	MEDIOS Y MATERIALES	CRITERIO Y EVIDENCIA	TIEMPO
ANTES	<p>Se saluda amablemente a los estudiantes y se realiza la oración.</p> <p>Organización Se organiza el aula en 6 columnas y 5 filas. Los estudiantes deberán tener sobre su mesa el portafolio de evidencias. Ahora, se presenta el papelote con el mapa de aprendizaje con el que se valorará el producto final. (ver anexo N° 2)</p> <p>Luego, se comunica que los talleres han concluido y lo que van a lograr hoy es: <i>Describir las estrategias, actividades y hechos más importantes de los talleres emprendidos para aprender a solucionar conflictos en equipo.</i></p> <p>Activación de conocimientos previos Se pregunta a los estudiantes: ¿cuándo surgen los conflictos dentro de los equipos de trabajo?, ¿qué habilidades sociales debemos desarrollar para ser un(a) mediador(a) escolar?, ¿qué habilidades comunicativas debemos desarrollar para ser un(a) mediador(a) escolar?, ¿cuáles son las fases de proceso de mediación escolar?</p> <p>Las estudiantes participan dando sus opiniones y estas se anotan en la pizarra como lluvia de ideas. A partir de estas ideas, los niños deben describir lo que aprendieron</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dinámica de conformación de equipos ➤ Lluvia de ideas ➤ Autoevaluación ➤ Trabajo individual 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fotocopias de fichas de autoevaluación ➤ Fotocopias de mapas de aprendizaje ➤ Portafolio ➤ Perforador ➤ Mesas ➤ Plumones ➤ Hojas bond ➤ Lapiceros 	<p>Describe con sus propias palabras las actividades más importantes que contiene el portafolio de evidencias considerando las estrategias de mediación escolar.</p> <p>Evidencia: Portafolio</p>	20 min

<p>DESPUÉS</p>	<p>durante todo el programa. Las preguntas son una guía para que den sus respuestas. (ver anexo N° 1)</p> <p>Situación de interacción social Luego, la docente lanza la pregunta que genere debate: <i>¿Qué pasaría si todos aplicamos las fases de un proceso de mediación escolar cuando hay conflictos?, ¿aumentan o disminuyen las peleas?, ¿trabajamos mejor o peor en equipo?, ¿qué se necesita para ser un mediador escolar?</i></p> <p>A continuación, los estudiantes salen al patio con sus portafolios y de manera voluntaria describirán su experiencia al participar en este programa.</p> <p>Intercambio de ideas Terminada la actividad, se dialoga en base a las siguientes preguntas: ¿qué has aprendido de todos estos talleres?, ¿por qué es importante trabajar en equipo de manera pacífica?, ¿qué resultados podemos tener si todos trabajamos bien dentro de un equipo? Sus ideas se anotarán en la pizarra.</p> <p>Las ideas se anotan en la pizarra. Después, la docente agradecerá la participación de los estudiantes en el programa “<i>Aprendemos juntos a ser cooperativos</i>” y procede a entregar un diploma de participación a cada uno de los estudiantes. (ver anexo N° 3)</p>				<p>70 min</p>
-----------------------	--	--	--	--	----------------------

ANEXO N° 1

EVIDENCIA DEL APRENDIZAJE:

Portafolio

DESEMPEÑO:

Describe con sus propias palabras las actividades más importantes que contiene el portafolio de evidencias considerando las estrategias de mediación escolar.

ANEXO N° 2

Mapa de aprendizaje para valorar el portafolio

Estudiante:..... **Grado:**..... **Fecha:**

Criterio	Nivel receptivo	Nivel resolutivo	Nivel autónomo	Nivel estratégico
Describe con sus propias palabras las actividades más importantes que contiene el portafolio de evidencias considerando las estrategias de mediación escolar. Evidencia: Portafolio	La portada no incluye nombre de institución, del estudiante y grado. Además, contiene entre 5 a 9 evidencias trabajadas en aula y no están correctamente presentadas y descritas porque tienen errores ortográficos.	La portada incluye nombre de institución y del estudiante. Además, contiene entre 10 o 14 evidencias trabajadas en aula y muy pocas están correctamente presentadas y descritas, sin errores ortográficos.	La portada incluye nombre de institución, estudiante y grado. Además, contiene hasta 15 evidencias trabajadas en aula y algunas están correctamente presentadas y descritas, sin errores ortográficos.	La portada incluye nombre de institución, estudiante, grado y título del programa. Además, contiene todas las evidencias trabajadas en aula y todas están correctamente presentadas y descritas, sin errores ortográficos.
Ponderación	C	B	A	AD
AUTOEVALUACIÓN				
COEVALUACIÓN				
HETEROEVALUACIÓN				

Acciones por mejorar:

.....

ANEXO N° 3

Diploma de participación



CONCLUSIONES

1. Antes de la aplicación del programa, el 84 % de estudiantes se encontraron en nivel autónomo y el 16 % en nivel estratégico, respecto a la adquisición de habilidades sociales, comunicativas y estrategias de mediación escolar. De esta manera, se detalló que los estudiantes necesitaron potenciar este tipo de habilidades para que la convivencia áulica sea pacífica. Demostraron ser poco empáticos, a veces escuchaban activamente, existía desconfianza en los demás, les costaba aceptar sus errores y respetar las opiniones de otros, y menos sabían cómo controlar sus emociones ante una pelea en aula. Respecto al aprendizaje cooperativo, el 58 % de ellos se ubicaron en nivel autónomo y el 29 % en nivel estratégico, en relación con sus niveles de desempeño (competitivo o cooperativo), componentes principales y estrategias de trabajo en equipo. Ellos trabajaron de manera independiente y prevaleció la competencia por obtener las mejores calificaciones. Se hizo necesario fortalecer habilidades sociales, para que los estudiantes de sexto grado puedan adquirir herramientas necesarias de solución pacífica de conflictos, dentro de los equipos de trabajo.
2. El programa “Aprendemos juntos a ser cooperativos”, demostró la pertinencia en tres momentos: primero, se realizó una entrevista a la docente de aula, la misma que sirvió para diseñar el programa de acuerdo con las características y necesidades de los estudiantes. Además, para contextualizar los talleres de acuerdo con la realidad. Segundo, se realizó la validez teórica bajo el criterio de cinco expertos. Por eso, se validaron diversas estrategias que potenciaron habilidades sociales y comunicativas para el aprendizaje cooperativo. Así se obtuvo nivel muy alto validación generando expectativa de aplicación en determinados contextos, por lo tanto se consideró apto para aplicarse en el contexto de investigación. Por último, se demostró la confiabilidad del programa a partir del estudio diagnóstico que se realizó, previa observación a la muestra de estudio, con el apoyo de una lista de coteja de elaboración propia, donde se realizaron preguntas sobre el trabajo en grupos cooperativos.

3. Se demostró que las habilidades de mediación escolar en el aprendizaje cooperativo fueron fortalecidas pues el 45 % de estudiantes lograron ubicarse en nivel autónomo y el 55 % en nivel estratégico. Estos resultados reflejan la notable mejora en relación con los componentes de esta variable: habilidades sociales, comunicativas y estrategias, donde se demostraron que la mayoría de estudiantes ponen en práctica lo aprendido, y así crear ambientes favorables para el aprendizaje. Se redujo el porcentaje de estudiantes en comparación con la evaluación realizada antes del programa. Así se comprobó que los estudiantes se esforzaron por: trabajar en equipo correctamente, observándose estudiantes capaces de escucharse mutuamente y organizarse para asumir cada uno su rol; mantener los roles entre sus compañeros, de esta manera se demostró que los estudiantes asumían el liderazgo del equipo en el momento oportuno para que todos marcharan al mismo ritmo y se logre la presentación de la actividad o trabajo; por último, se detectó que es necesario continuar potenciando la estrategia de la entrevista y hacer preguntas para tomar acuerdos que beneficien a todos. En respuesta a la mejora del aprendizaje cooperativo, el 75 % de ellos se ubicaron en nivel autónomo y el 25 % en nivel estratégico. Con ello, se demostró que la docente debe propiciar ambientes acogedores.

4. El programa “Aprendemos juntos a ser cooperativos” generó deseos de superación en los estudiantes de sexto grado, pues influyó en el aprendizaje cooperativo de manera significativa, a través de la prueba estadística que corrobora el rechazo de la hipótesis nula, logrando que los estudiantes aprendan a asumir actitudes de compañerismo, escuchar activamente, establecer buena comunicación, comprender el lenguaje corporal de los demás, y adquirir estrategias para resolver conflictos de manera pacífica dentro de los equipos de trabajo. Así pues, los docentes de la institución educativa, lograron aplicar diferentes estrategias: tales como el Antes y Después con Mapas de Aprendizaje (ADAMS) para organizarse mejor y ordenarse una tras otra actividad y cumplir con lo presente. Durante la aplicación, los docentes recibieron la explicación de desarrollo taller para que les sirva como base de investigación y luego ampliar la información debida.

RECOMENDACIONES

1. Respecto al instrumento de diagnóstico, se recomienda ser aplicado a otros grupos de sexto grado, como parte del desarrollo de una nueva investigación para comprobar la eficacia del programa de habilidades de mediación escolar en el aprendizaje cooperativo.
2. Para mayor involucramiento de docentes y padres de familia de sexto grado de la I.E., en la ejecución de dichos talleres, se sugiere realizar capacitaciones en el entrenamiento de habilidades de mediación escolar para mejorar el aprendizaje cooperativo y así se puedan prevenir situaciones de conflicto y dificultades en las relaciones interpersonales dentro y fuera del aula, lo cual puede repercutir en su adolescencia y adultez.
3. A los profesores, propiciar la aplicación del programa a diferentes grupos de estudiantes de sexto grado para corroborar la eficacia de mismo y demostrar efectos significativos en muestras de estudio más representativas.
4. Al personal directivo, implementar en la Institución Educativa el programa, en cuanto es sede de prevención ante conflictos, talleres vivenciales para promover la convivencia pacífica a partir de charlas que pueden ser replicados del programa en mención, como apoyo pedagógico.
5. A los padres de familia, fomentar la participación de sus hijos en actividades que la institución educativa planifique para el bienestar de ellos, pues deben orientarlos para que el diálogo se convierta en base primordial de resolución de conflictos de manera pacífica.

REFERENCIAS

- Alvarado, R. (2014). *Programa de intervención tutorial para mejorar las habilidades sociales interpersonales: identificación y resolución de problemas en los estudiantes de educación primaria*. Tesis para optar el Título de Licenciado en Educación primaria, Escuela de Educación, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo, Perú.
- Amilburu, M. (2007). *Nosotros, los profesores. Breve ensayo sobre la tarea docente*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (2003). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. (3.ª ed.). México: Trillas.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. (3.ª ed.). Colombia: PEARSON EDUCACIÓN.
- Bernardo, J. y Calderero, J. (2000). *Aprendo a investigar en Educación*. Madrid: EDICIONES RIALP, S.A.
- Bustamante, R. y Compañy, V. (2007). *Educación para la ciudadanía*. Sevilla: FUNDACIÓN ECOEM.
- Castellano, F. (2011). *Proyectos de investigación / Seminarios*. Recuperado de: <https://proffranklincastellano.wordpress.com/investigacion/>
- Chacón, A. (2014). Propuesta para la elaboración de un manual para la gestión de los conflictos estudiantiles. *Revista Gestión de la Educación*. 4(1), 1-35. Recuperado de: <http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/gestedu/article/view/12918/12213>
- Choque, R. y Chirinos, J. (2006). Eficacia del Programa de Habilidades para la Vida en Adolescentes Escolares de Huancavelica, Perú. *Revista Salud pública*, 11(2), 1669-181. Recuperado de: <http://www.scielosp.org/pdf/rsap/v11n2/v11n2a02.pdf>

Congreso Mundial sobre Violencia Escolar. (2013-2016). SíseVe. Estadísticas sobre la Violencia escolar en el Perú. Lima. Recuperado de: <http://www.siseve.pe/Seccion/Estadisticas>

Coronel, I., Marquez, M. y Reto, R. (2009). *Influencia del programa “Aprendamos a ser mejores personas” en el fortalecimiento de las habilidades sociales de los niños y niñas del 5º grado de educación primaria de la Institución Educativa “Ramon Castilla Marquezado” - Distrito de Castilla – Piura 2008*. Tesis para optar el título de Magíster en Educación con mención en docencia y gestión educativa. Universidad César Vallejo, Escuela internacional de postgrado. Recuperado de: http://habilidades.blogspot.pe/2009_03_01_archive.html

Cuenca, E. y Vargas, J. (2010). *Taller de habilidades para el aprendizaje*. México: CENGAGE Learning.

Díaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: EDAMSA.

Escobar, N. (2011). La Mediación del Aprendizaje en la Escuela. *Acción Pedagógica*, (2) pp. 58 - 73. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/34326/1/articulo5.pdf>

Estrada, M.; Monferrer, D. y Moliner, M. (2016). El Aprendizaje Cooperativo y las Habilidades Socio-Emocionales. *Formación Universitaria*. 9(6). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5759699>

Félix, V., Soriano, M., Godoy, C. y Martínez, I. (2007). Prevención de la violencia y promoción de la convivencia escolar en la Comunitat Valenciana (Plan PREVI). *Aula Abierta*, 36 (1), (2), 97-110. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2856338.pdf>

Flores, M. (2000). *Teorías cognitivas & educación*. Lima: San Marcos.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (UNICEF, 2011). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Buenos Aires: FLACSO Argentina. Recuperado de: http://www.unicef.org/argentina/spanish/clima_conflicto_violencia_escuelas.pdf

Fuentes, A. (2012). *Significación de la mediación y la cooperación entre pares en una experiencia de intervención para la convivencia escolar*. Tesis para optar el

título de Psicóloga, Escuela de pregrado, Departamento de Psicología, Universidad de Chile, Santiago, Chile. Recuperado de: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/116466/Tesis%20Anita%20Fuentes.pdf?sequence=1>

Galante, L. (04 de setiembre del 2015). Cuestionario para la caracterización de grupos escolares. En *Inevery Crea México*. Recuperado el 21 de mayo del 2017 de: <https://ineverycrea.mx/comunidad/ineverycreamexico/recurso/cuestionario-para-la-caracterizacion-de-grupos/a5a25bb5-538b-4d92-921d-615cecb8268a>

García, J. Á. (2010). *Antropología filosófica. Una introducción a la filosofía del hombre*. (5.ª ed.). Pamplona: EUNSA.

García, M. (2005). *Programa Nacional de Mediación escolar 2*. Argentina. Recuperado el http://www.sanjuan.edu.ar/mesj/LinkClick.aspx?fileticket=_SgXgPyBJmM%3D&tabid=471&mid=1236

Gómez, P. (2013). Teoría de la experiencia del aprendizaje mediado del Dr. Reuven Feuerstein: La importancia del maestro como principal mediador del aprendizaje. *Tesis para optar el título de Licenciada en Pedagogía*, Universidad Pedagógica Nacional de México D.F. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/29960.pdf>

Grupo Editorial Euro-Perú. (200-). *Educando en valores*. Chiclayo: Grupo Editorial EURO-PERÚ.

Gutierrez, H. (s.f.). *Qué es la disrupción y cómo afrontarla: La disciplina y las normas*. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de: https://www.uam.es/personal_pdi/psicologia/santayana/temario_interaccion/disrupcion_0910.pdf

Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6.ª ed.). México D.F., México: Mc Graw Hill.

Ibarrola-García, S. e Iriarte, C. (2013). La influencia positiva de la mediación escolar en la mejora de la calidad docente e institucional: percepciones de profesor mediador. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*.

17(1), pp. 367-384. Recuperado de:
<http://www.ugr.es/~recfpro/rev171COL7.pdf>

Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo de Chile. (2005). *Primer estudio nacional de convivencia escolar. La opinión de los estudiantes y docentes*. Chile. Recuperado de:
https://www.google.com.pe/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiHh8by5bnPAhWFpR4KHbnBA-4QFggcMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.oas.org%2Fcotep%2FGetAttach.aspx%3Flang%3Den%26cId%3D544%26aid%3D796&usg=AFQjCNGnO19CXIJdRCzmYWk1vWHhsdr9ZA&sig2=cEAsCeU_Y6fuiV11YxmGug

Jares, X. (2006). *Pedagogía de la Convivencia*. Lima: GRAÓ.

Johnson, D. y Johnson, R. (2002). *Los nuevos círculos del aprendizaje: la cooperación en el aula y la escuela*. España: AIQUE. Recuperado de:
<http://cooperativo.sallep.net/LOS%20NUEVOS%20C%3%8DRCULOS.pdf>

Kleimann, V. (2004). *Cómo lograr la disciplina en el aula y saber aprovecharla*. Buenos Aires: Círculo Latino Austral: Cadiex

Kreidler, W. (2007). *La Resolución Creativa de Conflictos (Manual de Actividades). Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI)*, 103 págs. Recuperado de:
<http://www.oei.es/valores2/926327.pdf>

Lora, V. (2003). *Herramientas para la Construcción de diálogo y de Consenso*. Tomo IV. Lima: Instituto de Investigación y Capacitación Municipal (INICAM)

Melendo, T. (2005). *Introducción a la antropología*. Málaga: Ediciones Internacionales Universitarias.

Ministerio de Educación. (1989). *Cultura de Paz* (2 ed.). Lima: Comisión Nacional Permanente de Educación para la paz.

Ministerio de Educación. (MINEDU, 2005). *Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004. Una primera aproximación a la evaluación de la reflexión ciudadana. Sexto grado de Primaria*. Lima: Perú.

Ministerio de Educación. (MINEDU, 2013). *Rutas del aprendizaje. Fascículo Ciudadanía - V ciclo.* Recuperado de: http://www2.minedu.gob.pe/filesogecop/B%2053573-13%20FASCICULO%20CIUDADANIA%20CICLO%20V_WEB.pdf

Morris, C. (2009). *Psicología* (13 ed.). México D.F.: Pearson Educación.

Orellana, O. (2003). *Enseñanza y aprendizaje. La mediación constructivista*. Lima: Editorial San Marcos.

Pérez, J.C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), pp. 523-546 Recuperado de: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_246.pdf

Peña, M. (2014). Programa para desarrollar habilidades para el aprendizaje cooperativo en los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria de la Institución Educativa N° 10042 Monseñor Juan Tomis Stack, año 2012, Chiclayo. *Tesis para optar el título de Licenciado, especialidad: Filosofía y Teología*, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo: Chiclayo.

Peña, M^a. A. (2013). *El proceso de mediación, capacidad y habilidades del mediador*. Madrid: Dykinson.

Pinedo, C. (2011). *Programa de tutoría para desarrollar la asertividad en los estudiantes del quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa Ricardo Palma N° 10223, Chiclayo 2010*. Tesis para optar el Título de Licenciada en Educación primaria, Escuela de Educación, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo, Perú.

Ramírez, J. (2004). *Aprovechamiento educativo y didáctico de los apodos del campo de Cartagena*. Universidad de La Rioja. Recuperado de: <https://www.google.com.pe/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwin8Lub2TAhWIECYKHX0iBTQQFgg6MAM&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F1290637.pdf&usq=AFQjCNFVJNrvChxRBeQAW41Ed7Zy7jgFWA&sig2=zTbmBtXCm1m7V4J6lbnXdw>

- Rodríguez, R. (2007). *Los planes de convivencia como herramientas para prevenir los conflictos escolares*. Universitat de les Illes Balears. Recuperado de: <http://ecaths1.s3.amazonaws.com/psicoed/1543181425.18> Los Planes de Convivencia.pdf
- Royo, A. (1977). *Somos hijos de Dios. Misterio de la divina gracia*. Madrid: BIBLIOTECA DE AUTORES CRISTIANOS.
- Ruiz, D. (2012). *La influencia del trabajo cooperativo en el aprendizaje del área de economía en la enseñanza secundaria*. Tesis para optar el título de Doctor, Universidad de Valladolid, Valladolid, España. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2729/1/TESIS286-130502.pdf>
- Salm, R. (2005). *La solución de conflictos en la escuela: una guía práctica para maestros*. Lima: Empresa Editora El Comercio.
- Sousa, V., Driessnack, M. y Costa, I. (2007). Revisión de diseños de investigación resaltantes para enfermería. Parte 1: Diseños de investigación cuantitativa. *Revista Latino-am Enfermagem*, 15 (3). Recuperado de: http://www.scielo.br/pdf/rlae/v15n3/es_v15n3a22.pdf
- Suárez, C. (2003). *El aprendizaje cooperativo, como herramienta pedagógica*. Lima: Fargraf
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Recuperado de: <http://www.shytelca.com.ve/componente/AutoPlay/Docs/Libro-Secuencias%20Did%C3%A1cticas.%20Tob%C3%B3n%20Tob%C3%B3n.pdf>
- Torrego, J. (2001). *Mediación de conflictos en Instituciones Educativas. Manual para la formación de mediadores*. (2.ª ed.). Madrid: NARCEA, S.A. EDICIONES.
- Trillas, J. (2005). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. (3.ª ed.). Barcelona: Editorial Gráo, de IRIF, S.L.
- Tuvilla, J. (2004). *Cultura de paz. Fundamentos y claves educativas*. España: Editorial DESCLÉE DE BROUWER.

Villar, C. M. (1995). Una experiencia de intervención cognitiva: El programa de enriquecimiento instrumental de R. Feuerstein. Aplicación de aspectos seleccionados en la Escuela Graduada "Joaquín V. González", 1992. *Serie Pedagógica* (2), 89-104. En Memoria Académica. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2533/pr.2533.pdf

ANEXOS

ANEXO 1

Tabla 11

Varianza total acumulada en relación a la variable Habilidades de mediación escolar

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
	1	3,820	18,190	18,190	3,820	18,190	18,190	3,007	14,317
2	1,967	9,367	27,556	1,967	9,367	27,556	2,272	10,818	25,135
3	1,435	6,832	34,389	1,435	6,832	34,389	1,943	9,254	34,389
4	1,285	6,121	40,510						
5	1,212	5,773	46,283						
6	1,154	5,494	51,777						
7	1,037	4,936	56,713						
8	,993	4,730	61,444						
9	,935	4,451	65,894						
10	,865	4,118	70,012						
11	,804	3,826	73,839						
12	,740	3,525	77,363						
13	,692	3,296	80,659						
14	,625	2,975	83,634						
15	,609	2,898	86,532						
16	,571	2,717	89,249						
17	,543	2,584	91,833						
18	,499	2,375	94,209						
19	,477	2,270	96,479						
20	,390	1,858	98,337						
21	,349	1,663	100,000						

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Fuente: Elaboración propia, test de escala Likert (n=205)

ANEXO 2

Tabla 13

Varianza total acumulada en relación a la variable Aprendizaje cooperativo

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
	1	4,785	22,787	22,787	4,785	22,787	22,787	3,392	16,152
2	1,624	7,735	30,522	1,624	7,735	30,522	2,844	13,544	29,696
3	1,504	7,160	37,682	1,504	7,160	37,682	1,677	7,986	37,682
4	1,324	6,305	43,987						
5	1,099	5,234	49,220						
6	1,080	5,141	54,361						
7	,988	4,706	59,068						
8	,903	4,300	63,367						
9	,875	4,165	67,533						
10	,862	4,105	71,637						
11	,793	3,775	75,413						
12	,721	3,434	78,847						
13	,667	3,176	82,022						
14	,612	2,914	84,936						
15	,561	2,670	87,606						
16	,502	2,392	89,999						
17	,498	2,372	92,371						
18	,456	2,169	94,540						
19	,426	2,031	96,571						
20	,382	1,820	98,391						
21	,338	1,609	100,000						

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Fuente: Elaboración propia, test de escala Likert (n=205)

ANEXO 3

Cuestionario N° 1: Indagación sobre conflictos y/o disputas en el ámbito escolar. (Adaptado de García, 2005, p. 40)

A continuación, se presenta un breve cuestionario que puede ayudar a usted y sus colegas a organizar sus percepciones y opiniones sobre las interrupciones en el aula y/o los conflictos entre estudiantes.

1. ¿Aproximadamente cuánto tiempo de clase emplea usted en controlar interrupciones en el aula para poder dar clase?

menos 20 % 20-40 % 40-60 % más 60 %

2. ¿Dónde tienen lugar la mayoría de los conflictos entre alumnos en su escuela? Numere las opciones de mayor a menor.

en el patio en el comedor en los baños en aula

en otro lugar (indicar): _____

3. ¿En qué momento se producen la mayoría de conflictos entre alumnos?

antes de entrar a la escuela durante el almuerzo

en los recreos a la salida de la escuela

otro momento (indicar): _____

4. ¿En relación con cuáles temas se producen la mayoría de los conflictos entre alumnos?

5. ¿Cómo se maneja usted y/o sus colegas habitualmente frente a: las interrupciones en el aula y los conflictos entre alumnos?

ANEXO 4

Cuestionario N° 2: Test de escala Likert ¿Soy capaz de solucionar conflictos y trabajar en equipo? (Pre y post test).

¿SOY CAPAZ DE SOLUCIONAR CONFLICTOS Y TRABAJAR EN EQUIPO?

Estimado(a) niño, solicito tu colaboración, respondiendo en los espacios en blanco y encerrando con un círculo, según corresponde. Las preguntas permitirán identificar las habilidades que posees para ser un mediador escolar y tu capacidad para resolver conflictos dentro de un equipo de trabajo. Asimismo, se adquieren habilidades sociales y comunicativas que te permitirán interactuar con los demás.

Datos informativos:

a. Sexo: () Varón () Mujer

b. Edad: _____

c. Vive con: () Papá () Mamá () Ambos

A continuación te presento una serie de ítems, los cuales deben ser contestados con sinceridad, de acuerdo con la **frecuencia** en que se realiza cada una de éstas acciones, tomando en cuenta la siguiente escala de valoración:

Escala de valoración			
4	3	2	1
Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca

Habilidades para la mediación escolar

No.	ITEMS	ESCALA			
		4	3	2	1
1.	Me pongo en el lugar de mi compañero cuando está pasando por un problema.	4	3	2	1
2.	Expreso mis opiniones de forma respetuosa hasta llegar a un acuerdo, sobre todo cuando soy parte del problema.	4	3	2	1
3.	Sé guardar secretos cuando un compañero me cuenta algún problema.	4	3	2	1
4.	Cuento todo lo que pasó, sobre todo a mi profesor, cuando tengo una pelea con mi compañero en aula.	4	3	2	1
5.	Acepto mis errores y los corrijo.	4	3	2	1
6.	Respeto las opiniones de mis compañeros cuando me cuentan sus problemas.	4	3	2	1
7.	Controlo mis impulsos cuando salgo del aula para respirar profundamente.	4	3	2	1
8.	Muestro interés al escuchar a mi compañero cuando necesitamos aclarar algún mal entendido en mi aula.	4	3	2	1
9.	Soy capaz de entender mensajes que transmiten mis compañeros para resolver un problema en el aula.	4	3	2	1
10.	Repito las ideas principales de un problema con mis propias palabras para ayudar a solucionarlo.	4	3	2	1
11.	Cuando se presenta algún problema, actúo como si nada hubiese pasado.	4	3	2	1
12.	Me desagrada reaccionar bruscamente cuando me molestan algunas actitudes de mis compañeros.	4	3	2	1
13.	Me incomoda que mis compañeros hagan gestos para molestar a otros.	4	3	2	1
14.	Me preocupa cuando levanto la voz exageradamente para que mis compañeros me escuchen.	4	3	2	1
15.	Prefiero conversar con mis compañeros cuando hay peleas entre ellos.	4	3	2	1
16.	Los problemas de aula se solucionan con ayuda de algún compañero.	4	3	2	1
17.	Explico los hechos al profesor para contarle un problema ocurrido en el aula.	4	3	2	1
18.	Realizo preguntas sobre los problemas que ocurren en el aula con mis compañeros.	4	3	2	1
19.	Reúno a mis compañeros para conversar sobre el problema que ha sucedido en aula.	4	3	2	1
20.	Digo lo que pienso a mis compañeros para ayudarles a solucionar un problema ocurrido en el aula.	4	3	2	1
21.	Llego a un acuerdo con mis compañeros para solucionar nuestros problemas.	4	3	2	1

Aprendizaje cooperativo

No.	ITEMS	ESCALA			
		4	3	2	1
22.	Me desagrada hacer mis tareas sin que otros me ayuden.	4	3	2	1
23.	Me incomoda que mi profesor me felicite porque hice una tarea sin ayuda de mis compañeros.	4	3	2	1
24.	Me disgusta competir con mis compañeros para obtener la mejor nota del aula.	4	3	2	1
25.	Cuando obtengo una buena nota, me desagrada comentarla a mis otros compañeros porque les hago sentir mal.	4	3	2	1
26.	Ayudo a mis compañeros cuando presentan dificultades en alguna tarea.	4	3	2	1
27.	Comparto mi alegría con los demás para motivarlos a mejorar sus actitudes.	4	3	2	1
28.	Celebro los logros de mi equipo porque con esfuerzo hemos realizado una tarea.	4	3	2	1
29.	Asumo un rol dentro de mi equipo para que todos cumplan tengan función.	4	3	2	1
30.	Cumplo con la tarea dada en los trabajos de mi equipo.	4	3	2	1
31.	Soy capaz de solucionar algún problema que se origina entre compañeros dentro de mi equipo.	4	3	2	1
32.	Converso con mis compañeros para tomar decisiones respecto a un problema de equipo.	4	3	2	1
33.	Expreso mis ideas cuando algo me hace sentir mal dentro del equipo.	4	3	2	1
34.	Valoro mi esfuerzo al presentar una tarea que me dieron en el equipo.	4	3	2	1
35.	Acepto comentarios de mis compañeros porque me permiten mejorar en mis trabajos realizados.	4	3	2	1
36.	Me agrada trabajar en pares porque puedo ayudar a mi compañero con facilidad.	4	3	2	1
37.	Cuando estoy con mi compañero trabajando en pares, tomamos decisiones para hacer un buen trabajo.	4	3	2	1
38.	Doy palabras de ánimo a mi compañero cuando trabajamos en pares para que termine alguna tarea.	4	3	2	1
39.	Cuando formamos equipos de trabajo, escojo al representante por votación.	4	3	2	1
40.	Comparto mis ideas para hacer un buen trabajo en equipo.	4	3	2	1
41.	Respeto las opiniones de los miembros de mi equipo al realizar un trabajo.	4	3	2	1
42.	Evalúo los logros obtenidos en mi equipo después del trabajo realizado.	4	3	2	1

¡Gracias por su colaboración!

ANEXO 5

Cuestionario N° 3: Instrumento de validez de contenido para el pre y post test. (Tomado de Castellano, 2011)

FORMATO DE EVALUACIÓN PARA EXPERTOS

INSTRUMENTO DE VALIDEZ DE CONTENIDO

1. Identificación del Experto

Nombre y Apellido: _____

Centro laboral: _____

Título: _____

Grado: _____ Mención: _____

Institución donde lo obtuvo: _____

2. Título de la Investigación: _____

Objetivos del Estudio:

5.2.1. Objetivo General: _____

5.2.2. Objetivos Específicos: _____

6. Variable que se pretende medir

4. Alternativas de respuestas y codificación

4.1. Opción primera

Si (2)

Parcialmente (1)

No (0)

4.2. Opción segunda

Suficiente (2)

Medianamente suficiente (1)

Insuficiente (0)

5. JUICIOS DEL EXPERTO

5.1. En líneas generales, considera que las dimensiones de la variable están inmersos en su contexto teórico de forma:

_____ Suficiente

_____ Medianamente suficiente

_____ Insuficiente

5.2. Considera que existe coherencia entre dimensión e indicadores:

_____ Si

_____ Parcialmente

_____ No

Observaciones: _____

5.3. Considera que el número de indicadores evalúan las dimensiones y por consiguiente la variable seleccionada:

_____ Suficiente

_____ Medianamente suficiente

_____ Insuficiente

Observaciones: _____

5.4. Considera que existe pertinencia entre la codificación de las alternativas de respuesta con los ítems planteados:

_____ Si

_____ Parciamente

_____ No

Observaciones: _____

5.5. Considera que los ítems de (del) ----- miden los indicadores seleccionados para la variable, de manera:

_____ Suficiente

_____ Medianamente Suficiente

_____ Insuficiente

5.6. Considera que el número de ítems de (del) ----- son suficientes para evaluar los indicadores seleccionados

_____ Si

_____ Parcialmente

_____ No

Observaciones: _____

5.7. Considera que los ítems de (del) ----- están redactados de manera adecuada:

_____ Si

_____ Parcialmente

_____ No

Observaciones: _____

5.8. En términos generales, el instrumento muestra alto grado de objetividad

_____ Si

_____ Parcialmente

_____ No

Observaciones: _____

5.9. En términos generales, el instrumento muestra alto grado de relevancia

_____ Si

_____ Parcialmente

_____ No

Observaciones: _____

5.10. En términos generales, el instrumento, tiene al menos una estructura técnica básica (véase anexo 01: instrumento de evaluación)

_____ Si

_____ Parcialmente

_____ No

Observaciones: _____

6. Tabla de calificación

Ítems o reactivos	Calificativo Máximo	Calificativo obtenido
1	2	
2	2	
3	2	
4	2	
5	2	
6	2	
7	2	
8	2	
9	2	
10	2	
Punta Total	20	

Nota: Índice de validación del test (ívt) = [puntuación total / 20] x 100.

7. Escala de valoración

Puntaje	Nivel de validación	Descripción
100-68	Alta	El instrumento evaluado está apto para su aplicación

67- 34	Media	El instrumento evaluado requiere reajuste, antes de su aplicación
33- 00	Baja	Rehacer el instrumento

8. Conclusión general de la validación (en coherencia con el nivel de validación alcanzado)

9. Constancia de Juicio de experto

El que suscribe, -----identificado con DNI.
 N°----- certifico que realicé el juicio del experto al instrumento diseñado por
 el (los) tesista (s)-----
 ----- en la investigación: “Habilidades de mediación escolar para el aprendizaje
 cooperativo en los estudiantes de sexto grado, nivel Primaria, Educación Básica Regular.”

10. Anexos

ANEXO 6

Cuestionario N° 3: Escala Likert para validación del programa de habilidades de mediación escolar. (Tomado de Pérez, 2008)

GUÍA, JUICIO DE EXPERTOS

1. Identificación del Experto

Nombre y Apellidos:

.....

Centro laboral:

.....

.....

Título

profesional:.....

.....

Grado:.....Mención:.....

.....

Institución donde lo

obtuvo:.....

Otros

estudios.....

.....

2. Instrucciones

Estimado(a) especialista, a continuación se muestra un conjunto de indicadores, el cual tienes que evaluar con criterio ético y estrictez científica, la validez del programa de investigación.

Para evaluar dicho programa, marca con un aspa(x) una de las categorías contempladas en el cuadro:

1: Muy bajo / 2: Bajo / 3: Medio / 4: Alto / 5: Muy alto

3. Estructura

INDICADORES DE CALIDAD DEL PROGRAMA	GRADO DE CUMPLIMIENTO					OBSERVACIÓN
	Mu y Alto 5	Alto 4	Medio 3	Bajo 2	Mu y bajo 1	
Pertinencia y eficacia						
1. La propuesta se ha elaborado en base a un estudio diagnóstico						
Claridad						

2. La propuesta está formulada con lenguaje apropiado.						
Consistencia teórica						
3. Se han explicitado las bases teórico-científicas y metodológicas de la propuesta de investigación, quedando bien definido cuál es el modelo teórico						
4. Los contenidos incluidos son relevantes y representativos de las diferentes dimensiones que abarca el modelo teórico.						
Calidad técnica						
5. En términos generales, la propuesta cuenta con una estructura técnica básica.						
6. La propuesta de investigación incluye información detallada y suficiente sobre los siguientes elementos: población destinataria, objetivos, contenidos, actividades, metodología, temporalización, recursos (materiales y humanos), y sistema de evaluación.						
7. Existe coherencia interna entre los componentes de la propuesta						
Metodología						
8. La metodología es adecuada para el propósito de la investigación						
Extensión						
9. Las actividades de la propuesta ,son coherentes en términos de cantidad						
Evaluabilidad						
10. Los objetivos de la propuesta son evaluables (están formulados de manera que pueda comprobarse posteriormente y de una manera objetiva si se logran o no, o en qué medida).						
11. Las estrategias de evaluación propuestas son viables.						
Puntaje parcial						
Puntuación total						
Nota: Índice de evaluación propuesta (ivp) = [puntuación total / 55] x 100=						

4. Escala de valoración

<i>Muy baja</i>	<i>Baja</i>	<i>Intermedia</i>	<i>Alta</i>	<i>Muy Alta</i>
<i>00-20 %</i>	<i>21-40 %</i>	<i>41-60 %</i>	<i>61-80%</i>	<i>81-100%</i>
La propuesta de investigación está observada		La propuesta de investigación requiere reajustes para su aplicación		La propuesta de investigación está apta para su aplicación
Interpretación: Cuanto más se acerque el coeficiente a cero (0), mayor error habrá en la validez				

5. Promedio final: %.

La propuesta de investigación está observada (...)/ La propuesta de investigación requiere reajustes para su aplicación (...)/La propuesta de investigación está apta para su aplicación (...)

Chiclayo,..... de 201...

.....

Firma del experto

DNI.....Teléfono N°.....

ANEXO 7

Validaciones de instrumento pre test y post test

EVALUADOR A

6. Tabla de calificación

Ítems o reactivos	Calificativo Máximo	Calificativo obtenido
1	2	2
2	2	2
3	2	1
4	2	2
5	2	1
6	2	2
7	2	2
8	2	1
9	2	2
10	2	2
Punta Total	20	17

Nota: Índice de validación del test (ivt) = [puntuación total / 20] x 100.

7. Escala de valoración

Puntaje	Nivel de validación	Descripción
100-68	Alta ✓	El instrumento evaluado está apto para su aplicación
67- 34	Media	El instrumento evaluado requiere reajuste, antes de su aplicación
33- 00	Baja	Rehacer el instrumento

8. Conclusión general de la validación (en coherencia con el nivel de validación alcanzado)

El instrumento está apto para aplicarse por este estudio.
 Sugiero que la escala sea numerada: Respuestas A, B, C, D, E por 1, 2, 3, 4, 5
 (Procedimiento Estadístico)

9. Constancia de Juicio de experto

El que suscribe, Nemesio Núñez Rojas.
 identificado con DNI. N° 27721587 certifico que realicé el juicio del experto al instrumento diseñado por el (los) tesista (s) Cynthia Abigail Zabala Marcelo en la investigación:

EVALUADOR B

6. Tabla de calificación

Ítems	Calificación ítems	Calificación global
1	2	2
2	2	2
3	2	2
4	2	2
5	2	2
6	2	2
7	2	2
8	2	2
9	2	2
10	2	2
Punta Total	20	20

Nota: Índice de validación del test (ivt) = [puntuación total / 20] x 100.

7. Escala de valoración

Puntaje	Nivel de validación	Descripción
100-68	Alta	El instrumento evaluado está apto para su <input checked="" type="checkbox"/>

		aplicación
67- 34	Media	El instrumento evaluado requiere reajuste, antes de su aplicación
33- 00	Baja	Rehacer el instrumento

8. Conclusión general de la validación (en coherencia con el nivel de validación alcanzado)

9. Constancia de Juicio de experto

El que suscribe, Maria Nery Rompín Ruiz
 identificado con DNI. N° 16420564 certifico que realicé el juicio del
 experto al instrumento diseñado por el (los) tesista (s) Lynethia Abigail
 Fariña Morales en la investigación:
 "Habilidades de mediación escolar para el aprendizaje cooperativo en los
 estudiantes de sexto grado, nivel Primaria, Educación Básica Regular."

EVALUADOR C

6. Tabla de calificación

Ítems o reactivos	Calificativo Máximo	Calificativo obtenido
1	2	2
2	2	2
3	2	2
4	2	2
5	2	2
6	2	2
7	2	2
8	2	2
9	2	2
10	2	2
Punta Total	20	20

Nota: Índice de validación del test (ivt) = [puntuación total / 20] x 100.

7. Escala de valoración

Puntaje	Nivel de validación	Descripción
100-68	Alta	El instrumento evaluado está apto para su aplicación
67- 34	Media	El instrumento evaluado requiere reajuste, antes de su aplicación
33- 00	Baja	Rehacer el instrumento

8. Conclusión general de la validación (en coherencia con el nivel de validación alcanzado)

El instrumento de acuerdo a la puntuación obtenida tiene una alta valoración en consecuencia está apto para su aplicación

9. Constancia de Juicio de experto

El que suscribe, Santiago Octavio Bobadilla Acuña
identificado con DNI. N° 16550243 certifico que realicé el juicio del
experto al instrumento diseñado por el (los) tesista (s) Cynthia Zavala
Manuelo en la investigación:

EVALUADOR D

6. Tabla de calificación

Ítems o reactivos	Calificativo Máximo	Calificativo obtenido
1	2	2
2	2	2
3	2	2
4	2	1
5	2	2
6	2	2
7	2	2
8	2	2
9	2	2
10	2	2
Punta Total	20	19

Nota: Índice de validación del test (ivt) = [puntuación total / 20] x 100.

7. Escala de valoración

Puntaje	Nivel de validación	Descripción
100-68	Alta ✓	El instrumento evaluado está apto para su aplicación
67-34	Media	El instrumento evaluado requiere reajuste, antes de su aplicación
33-00	Baja	Rehacer el instrumento

8. Conclusión general de la validación (en coherencia con el nivel de validación alcanzado)

El instrumento está apto para su aplicación.

9. Constancia de Juicio de experto

El que suscribe, Pedro Palacios Lombardo
identificado con DNI. N° 16466065 certifico que realicé el juicio del
experto al instrumento diseñado por el (los) tesista (s) Genthi Nigail Za-
vala Marcelo en la investigación:

EVALUADOR E

RESULTADO DE JUICIO DE EXPERTOS PARA ENCUESTA

1. IDENTIFICACIÓN DEL EXPERTO

Nombre : Manuel Perales Quiroz

Centro Laboral : Psicotareas . Centro de Atención al Desarrollo Personal y el Aprendizaje
www.psicotareas.com La Molina-Lima

Título : Psicólogo- Universidad Nacional Mayor de San Marcos-Lima Perú

Grado : Magister

Mención : Psicología de la Educación

Institución : Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima

ITEMS	RESPUESTA	Puntos
5.1	Suficiente	2
5.2	si	2
5.3	suficiente	2
5.4	si	2
5.5	suficiente	2
5.6	suficiente	2
5.7	si	2
5.7	si	2
5.8	si	2
5.9	si	2
5.10	si	2
	Total	20

7.- Valoración

Índice de Validación del Test : 100

Nivel de Validación Alta.

Descripción: El Instrumento evaluado está listo para su aplicación.

8.- Conclusión General de Validación (En coherencia nivel de validación alcanzado)

El Instrumento “soy capaz de solucionar conflictos y trabajar en equipo” es evaluado como válido por ser adecuado, pertinente y coherente para medir “habilidades de mediación escolar para el aprendizaje cooperativo”.

9.- El que suscribe: Manuel Perales Quiroz Identificado con DNI 10612783. Certifico que realice el juicio de experto diseñado por la tesista Cynthia Abigail Zavala Marcelo en la investigación “Habilidades de mediación escolar para el aprendizaje cooperativo en estudiantes del sexto grado de Educación Básica Regular”

Manuel Perales Quiroz Psicólogo especialista en Psicología de la Educación CPP 4050

Dejo Constancia. Que: No gráfico mi firma por tener dificultades con el programa informático y estar fuera de la Ciudad de Chiclayo.

Nota: El suscrito obtuvo el Grado de Magíster con Investigación sobre “Efectos de aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo en el área lógica-matemática en alumnos de sexto grado de primaria”

ANEXO 8
Validaciones de propuesta

EVALUADOR A

4. Escala de valoración

<i>Muy baja</i>	<i>Baja</i>	<i>Intermedia</i>	<i>Alta</i>	<i>Muy Alta</i>
00-20 %	21-40 %	41-60 %	61-80%	81-100%
La propuesta de investigación está observada		La propuesta de investigación requiere reajustes para su aplicación		La propuesta de investigación está apta para su aplicación
Interpretación: Cuanto más se acerque el coeficiente a cero (0), mayor error habrá en la validez				

5. Promedio final: 96.36 %.

La propuesta de investigación está observada (...)/ La propuesta de investigación requiere reajustes para su aplicación (...)/La propuesta de investigación está apta para su aplicación (X)

Chiclayo,..... de 201...

Firma del experto

DNI.....16774374.....Teléfono N°.....978870421

EVALUADOR B

4. Escala de valoración

<i>Muy baja</i>	<i>Baja</i>	<i>Intermedia</i>	<i>Alta</i>	<i>Muy Alta</i> ✓
00-20 %	21-40 %	41-60 %	61-80%	81-100%
La propuesta de investigación está observada		La propuesta de investigación requiere reajustes para su aplicación		La propuesta de investigación está apta para su aplicación
Interpretación: Cuanto más se acerque el coeficiente a cero (0), mayor error habrá en la validez				

5. Promedio final: 100 %.

La propuesta de investigación está observada (...)/ La propuesta de investigación requiere reajustes para su aplicación (...)/La propuesta de investigación está apta para su aplicación (X)

Chiclayo, 5/7 de 2017.

Firma del experto

DNI.....16420964.....Teléfono N°.....966836496

EVALUADOR C

4. Escala de valoración

<i>Muy baja</i>	<i>Baja</i>	<i>Intermedia</i>	<i>Alta</i>	<i>Muy Alta</i>
00-20 %	21-40 %	41-60 %	61-80%	81-100%
La propuesta de investigación está observada			La propuesta de investigación requiere reajustes para su aplicación	La propuesta de investigación está apta para su aplicación
Interpretación: Cuanto más se acerque el coeficiente a cero (0), mayor error habrá en la validez				

5. Promedio final: 100 %.

La propuesta de investigación está observada (...)/ La propuesta de investigación requiere reajustes para su aplicación (...)/La propuesta de investigación está apta para su aplicación (✓)

Chiclayo, 07 de 2017.



Firma del experto

DNI. 16550243 Teléfono N° 248985

EVALUADOR D

4. Escala de valoración

<i>Muy baja</i>	<i>Baja</i>	<i>Intermedia</i>	<i>Alta</i>	<i>Muy Alta</i>
00-20 %	21-40 %	41-60 %	61-80%	81-100%
La propuesta de investigación está observada			La propuesta de investigación requiere reajustes para su aplicación	La propuesta de investigación está apta para su aplicación ✓
Interpretación: Cuanto más se acerque el coeficiente a cero (0), mayor error habrá en la validez				

5. Promedio final: 93 %.

La propuesta de investigación está observada (...)/ La propuesta de investigación requiere reajustes para su aplicación (...)/La propuesta de investigación está apta para su aplicación (X)

Chiclayo, 27/10 de 2017.



Firma del experto

DNI. 42423645 Teléfono N° 943012530

EVALUADOR E

4. Escala de valoración

<i>Muy baja</i>	<i>Baja</i>	<i>Intermedia</i>	<i>Alta</i>	<i>Muy Alta</i>
<i>00-20 %</i>	<i>21-40 %</i>	<i>41-60 %</i>	<i>61-80%</i>	<i>81-100%</i>
La propuesta de investigación está observada			La propuesta de investigación requiere reajustes para su aplicación	La propuesta de investigación está apta para su aplicación
Interpretación: Cuanto más se acerque el coeficiente a cero (0), mayor error habrá en la validez				

5. Promedio final: ...~~80~~... %.

La propuesta de investigación está observada (...)/ La propuesta de investigación requiere reajustes para su aplicación (~~x~~)/La propuesta de investigación está apta para su aplicación (...)

Chiclayo, ~~11/9~~ de 2017.



.....

Firma del experto

DNI. ~~16466065~~.....Teléfono N° ~~945544158 (074-219086)~~