

Percepciones sobre el Aprendizaje cooperativo en la virtualidad



David Alberto Quintana

ÍNDICE GENERAL

Contenido	Pág.
Tabla de contenido	
INTRODUCCIÓN.....	4
CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL Y METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	8
1.1 Introducción al capítulo	8
1.2 Antecedentes del Aprendizaje Cooperativo (AC).....	8
1.2.1 Aporte de la Psicología Social al estudio de las interacciones humanas	8
1.2.2 Aporte del constructivismo a la educación	9
1.3 Teorías vinculadas al aprendizaje cooperativo	12
1.3.1 Teoría de la cooperación	12
1.3.2 Teoría de la motivación.....	13
1.4 Generalidades del Aprendizaje Cooperativo	14
1.4.1 Relaciones y diferencias entre aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo	20
1.5 Diseño Metodológico.....	22
CAPÍTULO 2. PERCEPCIONES DE DOCENTES Y ESTUDIANTES SOBRE EL AC..	30
2.1 Concepciones sobre AC.....	30
CAPÍTULO 3. FACTORES ASOCIADOS A LA APLICACIÓN DEL AC	36
3.1 Componentes que favorecen y no favorecen la Aplicación del AC	36
3.2 Valoraciones sobre componentes asociados al AC.....	44
CONCLUSIONES.....	50
REFERENCIAS	52
ANEXOS	56

ÍNDICE DE TABLAS

Contenido	Pág.
Tabla 1. Datos sociodemográficos de los estudiantes y docentes.....	24
Tabla 2. Resumen en porcentaje de respuestas de los estudiantes sobre los roles del docente y estudiante en el desarrollo del AC en clases virtuales.....	39
Tabla 3. Fortalecimiento del trabajo individual y autonomía de los estudiantes al usar el AC en la virtualidad.....	41

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Contenido	Pág.
Gráfica 1. Características de un AC, según estudiantes encuestados.....	32
Gráfica 2. Implementación del AC en clases virtuales.....	40
Gráfica 3. Recursos y herramientas tecnológicas con que cuentan los estudiantes....	43

INTRODUCCIÓN

Uno de los desafíos en la mayor parte de los sistemas educativos de Latinoamérica, ha sido la continua búsqueda de estrategias que contribuyan a minimizar la “crisis de aprendizaje” asociada al limitado rendimiento académico y dificultades de socialización, entre otras (Jonhson & Jonhson, 1989). Entre las iniciativas adoptadas por las instituciones educativas está la metodología del aprendizaje cooperativo, la cual, “favorece el logro de objetivos de aprendizaje, la adquisición de objetivos compartidos dentro de un colectivo y el fortalecimiento de procesos de interacción que incluyen el respeto e inclusión de la diversidad” (Abellán, 2018, p. 186), tanto a nivel individual como grupal.

En su generalidad se sabe que, los docentes han estimulado, a sus estudiantes para que trabajen en proyectos grupales de manera ocasional, en discusiones o debates colectivos o en otras actividades en conjunto. No obstante, los métodos utilizados eran informales, sin estructuración alguna y empleados esporádicamente en determinadas ocasiones (Slavin, 1989). a partir del siglo XIX esta metodología evoluciona de manera significativa, ya que, por primera vez, se desarrollaron estrategias específicas de aprendizaje cooperativo y los mecanismos necesarios para su evaluación aplicada a una diversidad de contextos educativos.

En esta línea, García et al. (2019) plantean que el aprendizaje cooperativo surgió bajo los fundamentos de la Psicología Social y del Constructivismo, en respuesta a una serie de problemas asociados al aprendizaje y de las dificultades identificadas en las interacciones que se producen en la relación docente-estudiante y estudiante (Jonhson & Jonhson, 1989). Sin embargo, a pesar de esta metodología, la problemática parece no reducirse. Los canales nuevos de interacción que trajo consigo la educación a distancia y la virtualidad, mediada por la tecnología convencional y digital, con la flexibilidad necesaria para superar las barreras

espacio-temporales y físicas (Jara, 2002; Buitrago, 2013; Yong et al, 2017), añadió un nuevo desafío, acrecentado por la actual pandemia, ya que obligó a todos los sistemas a pasar de un formato presencial a uno no presencial o mixto o híbrido (Arias et al, 2020).

A nivel universitario, las investigaciones realizadas en los últimos veinte años indican que “a pesar del gran número de beneficios producidos por el uso de los métodos de aprendizaje cooperativo, sorprende que tan pocos maestros los usen” (Cárcomo, 2009, p. 5). Constituyendo, así, un problema en la medida que los estudiantes universitarios no sólo no aprenden, sino que no obtienen los réditos sociales y cognitivos de esta metodología versátil.

Conforme lo anterior, el propósito de la investigación fue diagnosticar la percepción respecto al uso de la metodología del aprendizaje cooperativo en modalidad virtual de los docentes y estudiantes de 3er año de la Licenciatura en Trabajo Social de una universidad privada salvadoreña. El estudio se fundamentó desde la visión epistemológica y metodológica del paradigma interpretativo, considerando que no se buscó la comprobación sino la comprensión de las percepciones del claustro docente y estudiantado (Ricoy, 2006), quiénes constituyen una realidad, en este caso, educativa, holística y divergente implícita en la aplicación de la metodología del aprendizaje cooperativo a nivel universitario.

Por otra parte, es necesario precisar que a partir de la revisión de literatura se identificó la existencia de estudios empíricos, los cuales se pueden agrupar en tres categorías. En primer lugar, se encuentran las que afirman la carencia de formación docente y la visión tradicional con que se orientan los procesos de enseñanza aprendizaje en el contexto universitario (Andrade & Santos, 2019; Ruiz, 2012). En segundo lugar, las que destacan los roles del docente y del estudiante en esta metodología (Lazo, 2018). Y finalmente, las que hacen énfasis en la importancia del desarrollo de competencias previas para el aprendizaje cooperativo en el estudiantado. (Espinoza, 2007; Laguna, 2015) De esta manera, los estudios

mencionados constituyeron valiosos insumos para el análisis y discusión de resultados sobre las percepciones de docentes y estudiantes en relación a la efectividad de la metodología del AC

En suma, el aprendizaje cooperativo, también se ha visto inmerso y apoyado por el desarrollo de la virtualidad como alternativas a la educación presencial. Por ello, ha empleado variados medios de comunicación, herramientas y materiales específicos para la interacción docentes-alumnos, para simular y recrear la realidad sin depender de la comunicación directa (Jara, 2002) utilizando, incluso, la hibridez, como modelos en plena expansión (TEC, 2020).

En esta línea, al intentar establecer un estado del arte de la virtualidad debe considerarse que se ha transitado por seis generaciones: 1ª. Educación epistolar o materiales impresos; 2ª. Educación audiovisual; 3ª. Integración de las TIC; 4ª. Educación basada en web; 5ª. Integración de la web semántica, inteligencia artificial y realidad aumentada; 6ª. Aprendizaje híbrido. En este sentido, revisten importancia estudios teóricos como los de Jara (2002), Buitrago (2013), Yong et al. (2017); Cruz (2020); Aguilar (2020); Arias et al. (2020); Rieble-Aubourg y Viteri (2020), Tecnológico de Monterrey (2020), entre otros. Bajo esta consideración los resultados del estudio están organizados en 3 capítulos, donde el primero describe el marco referencial y diseño metodológico; mientras que el segundo plantea las percepciones de docentes y estudiantes sobre el AC y finalmente en el capítulo 3 se hace un análisis sobre los factores que favorecen y no favorecen de la metodología en mención.

CAPÍTULO 1
MARCO REFERENCIAL Y METODOLÓGICO DE
LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1.

MARCO REFERENCIAL Y METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Introducción al capítulo

Metodológicamente el marco teórico ha sido estructurado en 4 secciones. En la primera se presentan los antecedentes del Aprendizaje Cooperativo, siendo estos vinculados a la Pedagogía y Psicología Social. En la segunda se describen dos teorías relacionadas de manera directa con el Aprendizaje Cooperativo (motivación y cooperación). En la tercera se abordan aspectos generales como la conceptualización, principios, características y ventajas de esta metodología. Finalmente, en la cuarta sección se analizan cuatro factores involucrados en la aplicación de la metodología del aprendizaje cooperativo, los cuales, están referidos a la filosofía educativa de la ULS, la formación y roles del docente, la organización del clima en el aula y las habilidades y estilos de aprendizaje del estudiantado, según se expone a continuación.

1.2 Antecedentes del Aprendizaje Cooperativo (AC)

1.2.1 Aporte de la Psicología Social al estudio de las interacciones humanas

De acuerdo con García, et al (2019) las bases y principios del aprendizaje cooperativo que actualmente se conocen, surgieron en el campo de la Psicología Social. Puesto que, las investigaciones empíricas sobre cooperación y competición ya eran fiel evidencia de que el estudio de las interacciones humanas no constituye algo nuevo; por tanto, eran consideradas un aporte en la tradición de la Psicología Social. En este sentido, ya en 1938 Thorndike investigaba si dos o más individuos resolvían los problemas cooperativamente que trabajando

aisladamente. Esto permitió concluir que la superioridad de “dos cabezas” sobre una era tan evidente que resultaba innegable la importancia de trabajar de manera colectiva (García, et al, 2019).

Este importante hallazgo permitió identificar que una situación social cooperativa era necesaria, productiva y que por tanto podía ser definida como aquella en la que las metas de los individuos separados van tan unidas, que existe una correlación positiva entre las consecuciones y los logros de sus objetivos, (García, et al, 2019). Al respecto, un primer dilema que aparece en el aporte de la Psicología Social es cómo garantizar que los intereses individuales no sean más grandes que los intereses colectivos, lo cual puede convertirse en uno de primeros factores que pueden incidir en la aplicación de la metodología del aprendizaje cooperativo a nivel universitario.

Desde esta perspectiva, la Psicología Social remarca el valor que tienen las interacciones humanas en la construcción de los aprendizajes, por lo que de acuerdo con García et al (2019) el aprendizaje cooperativo está fundamentado en dos aspectos importantes, siendo estos: 1) la unidad de meta para todos los participantes y 2) la colaboración entre ellos para alcanzarla. En este sentido, se valora la interacción social con entre compañeros, puesto que el conocimiento que se pretende construir desde la Universidad es un constructo social, por tanto, es producido como resultado de la interacción.

1.2.2 Aporte del constructivismo a la educación

Como fundamento de ambos aprendizajes se encuentra el constructivismo, como teoría que sostiene la naturaleza y las características de los mismos (Lazo, 2018). En ambas concepciones se considera al ser humano como activo constructor de la realidad, donde el

conocimiento es fruto de esa creación, según las capacidades de cada persona, y la ciencia genera conocimiento para explicar y dar sentido a lo que sucede en la sociedad (Granja, 2015). Este planteamiento ha inspirado a los sistemas educativos del mundo a centrar todos sus esfuerzos en el estudiante como la persona que aprende, superando prácticas adultocentristas que otorgaban al docente el papel central en el proceso de enseñanza y aprendizaje (González, 2017).

Ahora, el aprendiz es un agente activo que construye su propia realidad con las demás personas que forman parte de este proceso y aprende desde la reflexión permanente de las vivencias propiciadas en el ambiente educativo y experiencias de su vida. De ahí surge el aprendizaje activo, que se concibe como:

El aprendizaje centrado en el estudiante el cual se adquiere a través de la motivación, implicación, atención y trabajo constante del estudiante quien participa y se implica en la tarea para que de este modo obtenga los conocimientos propuestos por él mismo. (Domínguez, 2012, p. 43)

En otras palabras, la nueva visión del aprendizaje mueve al estudiante a una mayor implicación de su propio proceso desde su trabajo individual y su participación permanente en la actividad colectiva. De tal forma, que tanto lo cooperativo como colaborativo se convierten en mecanismos para propiciar este aprendizaje activo (Azorín, 2018) y, por lo consiguiente, materializar el constructivismo en el aula, ya que la actuación del estudiante va dirigida a la reflexión de su propia acción y la práctica de sus aprendizajes en la vida diaria (Domínguez, 2012).

Previa consideración que como lo afirma Ovejero (1990) el constructivismo, al estudiar la interacción social y la construcción del conocimiento a través de los procesos interactivos, también puede considerarse un valioso antecedente del aprendizaje cooperativo.

El constructivismo como teoría formal en el ámbito educativo, ha sido ampliamente abordado desde el paradigma interpretativo por Pedagogos como como Lev Vygostky y Jean Piaget, generando representaciones sobre las formas en que se construyen los aprendizajes. Lo cual, es sumamente importante, dado que, la investigación tiene como propósito la comprensión de los factores pedagógicos que limitan la aplicación de una metodología de aprendizaje. Para ello, se es consciente que el constructivismo sostiene que el aprendizaje es esencialmente activo. Vygotsky (1978) y que por lo consiguiente el empleo del aprendizaje cooperativo constituye una propuesta teórica psicopedagógica que permite al estudiantado aprender algo nuevo, incorporando experiencias previas a sus propias estructuras mentales, todo esto bajo la mediación y no imposición pedagógica del docente.

Para Vygotsky (1978) El constructivismo es la teoría, el fundamento científico de una forma de educar y organizar el proceso de enseñanza y para ello, tiene entre sus propuestas educativas más innovadoras la denominada: aprendizaje cooperativo. En este sentido, acorde al constructivismo, es importante que el docente tenga conocimiento de cómo es que el estudiante aprende, lo cual se torna una tarea compleja, dado la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje. Situación que puede convertirse en uno de los factores que obstaculiza la adecuada aplicación y uso de la metodología del aprendizaje cooperativo a nivel universitario.

Dado lo anterior, un aspecto importante es que el constructivismo puede favorecer el uso de esta metodología de aprendizaje en la medida que se les permita a los estudiantes, por un lado, intentar encontrar respuestas por sus propios medios y, por otro lado, con la ayuda de otros compañeros de clase.

Por otra parte, es necesario analizar las valoraciones sobre el constructivismo propuestas por Piaget, (1923) quién considera que el conocimiento es social y que se puede

aprender en la interacción con otros. Acorde este planteamiento. los estudiantes aprenden de los demás porque, en sus discusiones sobre los contenidos aparecen conflictos, debates y razonamientos que les dejan como resultado una mayor comprensión. En otras palabras, el conocimiento resulta de la interacción entre sujeto y objeto. Lo cual, da la pauta para explorar desde el paradigma interpretativo los factores que impiden la aplicación de la metodología del aprendizaje cooperativo a nivel universitario.

Piaget (1923) concibe al ser humano como un ente autogestor que es capaz de procesar la información obtenida del entorno, interpretarla de acuerdo a lo que ya conoce convirtiéndola en un nuevo conocimiento. Planteamiento que es compartido por Vygostky (1978) quien afirma, que las experiencias previas del sujeto le permiten en el marco de otros contextos realizar nuevas construcciones mentales. Esto resulta útil en el ámbito educativo en la medida que cuando los estudiantes trabajan de manera cooperativa, parten de sus conocimientos previos, los cuales son enriquecidos mediante la interacción e intercambio de ideas con los compañeros del grupo. En líneas generales, un aspecto a resaltar es que tanto la Psicología Social como el constructivismo han contribuido a potenciar el desarrollo de métodos pedagógicos como el aprendizaje cooperativo.

1.3 Teorías vinculadas al aprendizaje cooperativo

1.3.1 Teoría de la cooperación

La teoría de la cooperación pone énfasis en el análisis de las relaciones sociales que se desarrollan entre los estudiantes como consecuencia de todo proceso de aprendizaje (Jonhson & Jonhson, 1989). De esta forma, las interacciones individualistas y/o competitivas que se producen en el aula, no deben ser consideradas amenaza alguna para el aprendizaje

cooperativo, al contrario, siendo orientadas adecuadamente, se convierten en fortalezas para el logro de alcance de objetivos colectivos, dado que, entre mayores competencias tenga desarrolladas un estudiante, su aporte será más enriquecedor para el trabajo colectivo.

Ahora bien, a pesar del amplio reconocimiento que el trabajo cooperativo tiene como factor determinante para el fortalecimiento del rendimiento académico, su aplicación se torna compleja, puesto que, se ha observado en experiencias a nivel universitario, que no todos los estudiantes tienen o desarrollan las habilidades necesarias para interactuar en procesos educativos de manera colectiva. Esto abre una oportunidad para investigar las razones por las que algunos estudiantes tienen conductas inadecuadas ante esta metodología.

Al respecto, debe tenerse en cuenta que, según lo afirman Johnson y Johnson (1989) no todos los grupos son cooperativos, ya que el aprendizaje cooperativo es mucho más que poner a los alumnos a trabajar en grupos. Para que un equipo pueda ser considerado cooperativo, y logre desarrollar todo el potencial que tienen, deben estar presente estos por lo menos cinco elementos fundamentales a saber: interdependencia positiva, responsabilidad individual y grupal, interacción promotora, el uso apropiado de habilidades sociales y el procesamiento del del trabajo de grupo. Esto a su vez, supone un nuevo desafío para el trabajo docente y que resulta necesario interpretar desde la óptica del paradigma interpretativo a fin de comprender de qué manera estos componentes pueden convertirse en factores que impidan la aplicación de la metodología del aprendizaje cooperativo.

1.3.2 Teoría de la motivación

Las perspectivas motivacionales sobre el aprendizaje cooperativo se centran fundamentalmente en las estructuras de recompensas u objetivos con las que operan los estudiantes al trabajar en grupos (Slavin, 1993). En el ámbito educativo, la teoría de la

motivación, establece que la “recompensa” a otorgar a los grupos de estudiantes, debe generarse a partir de la suma de los resultados individuales de sus integrantes. Lo cual supone, que esta teoría en el paradigma interpretativo puede ser considerada un factor que favorezca el trabajo cooperativo, puesto que, para obtener el beneficio (por ejemplo, la nota), el grupo debe asegurarse de que todos tengan participación y sobre todo que, no solo una parte del equipo haya aprendido. En esta línea, Jonhson y Jonhson (2005) comparten este planteamiento, en la medida que mencionan que, los objetivos cooperativos crean situaciones en las que los miembros de un grupo sólo pueden alcanzar sus propios objetivos personales si todo el grupo tiene éxito.

Por su parte Slavin (1999). Sin embargo, el no contar con el mismo nivel de motivación en todos los integrantes del equipo puede considerarse uno de los riesgos y por lo consiguiente un potencial factor en contra de la metodología del aprendizaje cooperativo. En este contexto, la interdependencia y la heterogeneidad entre los integrantes del equipo de trabajo se convierten en características fundamentales para el éxito del aprendizaje colaborativo para ello, el docente debe planificar con pertinencia la estructura del aprendizaje, las metas a alcanzar, las “recompensas” individuales y colectivas. (García, Traver, & Candela, 2019). Esto a su vez, supone un desafío para explorar desde la fundamentación epistemológica y metodológica del paradigma interpretativo.

1.4 Generalidades del Aprendizaje Cooperativo

Conceptualización

De acuerdo con Jonhson y Jonhson (1989), para efectos de la presente investigación se entiende por aprendizaje cooperativo la formación de grupos reducidos en los que los estudiantes trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. De esta

manera se comprende que esta metodología contrasta con el aprendizaje competitivo, es decir, donde cada alumno trabaja “en contra de los demás” para alcanzar objetivos individuales. Por lo que, en concordancia con García et al (2019) una situación de aprendizaje cooperativo se concibe como aquella en la que los estudiantes pueden conseguir sus objetivos particulares solo en la medida que los demás compañeros de equipo también logran sus objetivos.

Esta conceptualización de aprendizaje cooperativo en congruencia con Jonhson y Jonhson (1989) asume que el aprendizaje cooperativo comprende tres tipos de grupos de aprendizaje. El primero de ellos, se denomina grupos formales de aprendizaje cooperativo, es decir, son aquellos que funcionan durante un período que va de una hora a varias semanas de clase. El segundo grupo se conciben como grupos informales de aprendizaje cooperativo, los cuales según Jonhson y Jonhson (1989) operan durante poco tiempo, pudiendo ser incluso desde unos minutos hasta una hora de clase. Sin embargo, para los intereses de la presente investigación, la formación de este tipo de grupos no aporta a una formación en aprendizaje cooperativo. Mientras que el tercer grupo lo forman los denominados grupos de base cooperativos, quienes según Jonhson y Jonhson (1989) estos se caracterizan por un funcionamiento de largo plazo (por lo menos de casi un año) y son equipos de aprendizaje heterogéneos, con miembros permanentes, cuyo principal objetivo es posibilitar que sus integrantes se brinden unos a otros el apoyo que cada uno de ellos necesita.

En este sentido, un dilema a reflexionar es que como lo señala Ovejero (1990) no es lo mismo trabajar en grupo, que trabajar en grupo cooperativo. Puesto que todo aprendizaje cooperativo es aprendizaje en grupo, pero no necesariamente todo aprendizaje en grupo puede ser considerado aprendizaje cooperativo., dado que, este debiese estar fundamentado en los cinco principios que Jonhson y Jonhson (1989) describe a continuación.

Principios

En congruencia con la teoría de la cooperación citada por Jonhson y Jonhson (1989) en el apartado 2.1, en esta oportunidad se describen los cinco principios sobre los cuales se rige la metodología del aprendizaje cooperativo.

1. El primer principio es la interdependencia positiva. Esto implica que el docente debe proponer una tarea clara y un objetivo grupal para que los alumnos comprendan que el éxito o el fracaso que obtengan dependerá de todos.
2. El segundo elemento esencial del aprendizaje cooperativo es la responsabilidad individual y grupal. Como lo señala Jonhson y Jonhson (1989) el grupo debe asumir la responsabilidad de alcanzar sus objetivos, y cada miembro será responsable de cumplir con la parte del trabajo que le corresponda.
3. El tercer principio lo constituye la interacción estimuladora. Esto supone que los estudiantes deben realizar juntos una labor en la que cada uno promueva el éxito de los demás, compartiendo los recursos existentes y en particular ayudándose mutuamente.
4. El cuarto principio consiste en orientarles a los estudiantes algunas prácticas interpersonales y grupales imprescindibles. Esto se debe a que, como lo afirma Jonhson y Jonhson (1989) los miembros del grupo deben saber cómo ejercer la dirección, tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse y manejar los conflictos, y deben sentirse motivados a hacerlo.
5. Finalmente, el quinto elemento fundamental en esta metodología según Jonhson y Jonhson (1989) corresponde a la evaluación grupal. Lo cual implica que el docente debe crear las condiciones para que los miembros del grupo puedan analizar en qué medida están alcanzando sus metas. De esta manera, la consideración de estos cinco principios

constituye todo un desafío, en la medida que pueden o no representar una garantía para el éxito de la aplicación de la metodología del aprendizaje cooperativo.

Características

La diversidad de investigaciones referidas al aprendizaje cooperativo (Slavin, 1999) (García, et al, 2019) coinciden en que esta metodología tiene por lo menos tres importantes características, las cuales se exponen de la manera siguiente:

1. Definición de una tarea y reconocimiento grupal. Esto significa que la tarea consiste no solo en hacer algo en común, sino en aprender algo como grupo, por lo que debe ser asociada a un reconocimiento grupal por el alumnado participante en el trabajo cooperativo. Por lo que, de acuerdo con Slavin (1999), es necesario que el docente pueda fomentar la supremacía del refuerzo intrínseco frente a los refuerzos extrínsecos y por la recompensa grupal frente a la individual.

2. Heterogeneidad en la composición de los grupos e intersubjetividad en la construcción conjunta de los conocimientos. Esta característica indica que la importancia de la multidisciplinariedad en la composición de los grupos, le aporta una riqueza a la construcción de conocimientos, al mismo tiempo que posibilita el apareamiento de conflictos sociocognitivos, los cuales son necesarios en todo proceso de aprendizaje.

3. Responsabilidad individual e igualdad de oportunidades para el éxito. Esta última destaca el valor que tiene el compromiso no solo consigo mismo, sino con la responsabilidad de cada miembro del grupo, tanto respecto del aprendizaje de sus compañeros como del suyo propio. Situación que se considera un aspecto a favor de esta metodología, pues, como lo afirman García, et al (2019) cuando el éxito del grupo depende del aprendizaje de todos los miembros

del grupo, todos los miembros del grupo aprenderán. Desde esta óptica, la responsabilidad se centra en realizar acciones de tutorización y de ayuda mutua entre los miembros del grupo a fin de facilitar el aprendizaje de todo el colectivo.

Diversas investigaciones referidas al aprendizaje cooperativo (García, et al. 2019; Slavin, 1989) coinciden en que esta metodología tiene por lo menos tres importantes características, a saber. La primera, corresponde a la definición de una tarea y reconocimiento grupal. Esto significa que la “tarea” consiste no solo en hacer algo en común, sino en aprender como grupo, asociándose a un reconocimiento grupal por el alumnado participante en el trabajo cooperativo. Por lo que, de acuerdo con Slavin (1989), es necesario que el docente fomente la supremacía del refuerzo intrínseco frente a los refuerzos extrínsecos y la recompensa grupal frente a la individual. La segunda corresponde a la heterogeneidad en la composición de los grupos e intersubjetividad en la construcción conjunta de los conocimientos. Esto implica que la importancia de la multidisciplinariedad en la composición de los equipos, le aporta una riqueza a la construcción de conocimientos, al mismo tiempo que posibilita el apareamiento de conflictos sociocognitivos, los cuales son necesarios en todo proceso de aprendizaje. Finalmente, la tercera de las características es la denominada responsabilidad individual e igualdad de oportunidades para el éxito. Esta destaca el valor que tiene el compromiso no solo consigo mismo, sino con el aporte de cada miembro del grupo, tanto respecto del aprendizaje de sus compañeros como del suyo propio. Situación que se considera un aspecto a favor de esta metodología, pues, como lo afirman García et al. (2019) cuando el éxito del grupo depende del aprendizaje de todos los miembros del grupo, todos los miembros del grupo aprenderán. Desde esta óptica, la responsabilidad se centra en

realizar acciones de tutorización y de ayuda mutua entre los miembros del grupo a fin de facilitar el aprendizaje del colectivo.

Ventajas

En el ámbito educativo, ha sido ampliamente demostrado que la metodología del aprendizaje cooperativo resulta útil para el fortalecimiento de aspectos referidos a la socialización y la mejora del rendimiento académico de los estudiantes. Sin embargo, esto no significa que constituyen los únicos beneficios. A manera de síntesis, se describen cinco ventajas potenciales de la aplicación de esta metodología en el contexto universitario.

1. La interacción entre compañeros proporciona oportunidades para practicar la conducta prosocial (es decir, ayudar, compartir, cuidar, etc.). Desde este punto de vista como lo indica Slavin (1999) la metodología del aprendizaje cooperativo favorece fuertemente el componente socioafectivo, el cual es vital para el fortalecimiento de las relaciones humanas.
2. Los alumnos aprenden a ver situaciones y problemas desde otras perspectivas diferentes a la suya propia. Esto constituye una ventaja, pues en concordancia con Ovejero (1990) enriquece en gran medida el espectro con que los estudiantes pueden analizar una situación a fin de llegar a conclusiones muchísimo más amplias.
3. La oportunidad que tiene el estudiantado de desarrollar su autonomía, mediante la capacidad que se logra para entender lo que otros esperan en una situación dada y al mismo tiempo establecer mejores interacciones con sus compañeros de clase.
4. En su interrelación con los compañeros, los alumnos aprenden directamente actitudes, valores, habilidades e información que no pueden obtener de los adultos.
5. Posibilita una distribución más equitativa del poder en el acceso a la información, esto significa que al trabajar de manera cooperativa, el conocimiento no está centralizado en el

profesor, sino distribuido entre todos los estudiantes que forma el equipo de trabajo (Jonhson & Jonhson, 1989). De esta manera, mediante el análisis de las cinco ventajas del aprendizaje cooperativo, todas ellas las cuales dan cabida a una interpretación propia del paradigma constructivista, a fin de comprender la importancia que pueda representar desde la experiencia de los actores involucrados (docentes, estudiantes).

1.4.1 Relaciones y diferencias entre aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo

Con base en esta concepción del aprendizaje cooperativo, es oportuno señalar sus diferencias con el aprendizaje colaborativo, ya que en ocasiones se utilizan para referirse a lo mismo, y conforme los objetivos del estudio, es necesario precisar sus diferencias. Para Lazo (2018), el aprendizaje colaborativo pretende la adquisición y construcción de conocimientos por medio de personas que trabajan en conjunto para lograr metas compartidas. Según Moreno (2004 citado por Lazo 2018), se trata de un intercambio de conocimientos donde el sujeto aprende de sus diferencias y el aprendizaje no solo depende de sí mismo, sino de la interacción de todos, de esta manera se superan los extremos del individualismo y la tendencia a masificar la educación. De esta forma, el aprendizaje colaborativo, contribuye al desarrollo cognitivo y socioafectivo (Santrock, 2006, citado por Lazo, 2018), porque promueve las técnicas de raciocinio y de pensamiento, y favorece el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, la interdependencia, la expresión libre de las ideas y estimula el desarrollo de liderazgos (Lazo, 2018).

Por un lado, para Azorín (2018) el aprendizaje colaborativo es menos estructurado y más simétrico que el aprendizaje cooperativo. Esto se debe a que, la responsabilidad por el trabajo es de todo el grupo, mientras que el cooperativo las tareas son explícitamente

definidas por los docentes y el compromiso en ellas se divide en la tarea individual de cada estudiante. Además, en el colaborativo el trabajo se va realizando simultáneamente entre todos los integrantes del grupo, en cambio, en el cooperativo éste se divide entre sus miembros y la meta se cumple cuando se unen todas las partes individuales, es decir, que en el aprendizaje cooperativo se hace especial énfasis en la tarea a lograr, en cambio en el colaborativo al proceso de trabajar juntos para alcanzar los objetivos previstos. Por otro lado, el rol del docente tiene sus propias precisiones, en lo cooperativo el docente diseña y mantiene el control, delega responsabilidad en los estudiantes, pero limita su empoderamiento controlando el proceso, en cambio, en el colaborativo deja la responsabilidad del aprendizaje principalmente al estudiante, su rol principal es animar y acompañar constantemente todo el proceso (Lazo, 2018).

En definitiva, estas dos metodologías se entrelazan y pueden complementarse en el proceso de formación de la persona, ya que en la medida que cada estudiante logra ser responsable de su propio aprendizaje es capaz de aportarle al grupo. Una vez que se han logrado aprendizajes cooperativos se tienen mejores condiciones para llegar a alcanzar aprendizajes colaborativos. Por esa razón, en esta investigación, se ha optado por centrarse en el aprendizaje cooperativo, como una condición preliminar para lograr aprendizajes colaborativos, de tal forma que al indagar en los docentes y estudiantes de una Universidad privada salvadoreña el conocimiento e implementación del aprendizaje cooperativo, se podría considerar la posibilidad de constatar logros de aprendizajes colaborativos en una próxima investigación.

1.5 Diseño Metodológico

Enfoque de la Investigación

Como se planteó al inicio de la investigación, se buscó aproximarse a la respuesta de la pregunta: ¿Cuál es la percepción respecto al empleo de la metodología del aprendizaje cooperativo en modalidad virtual, según docentes y estudiantes de 3er año de Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Teología y Humanidades de una universidad privada salvadoreña? Esta pregunta general fue segmentada en dos interrogantes específicas que marcaron el camino a seguir: ¿cuáles son las concepciones que los docentes y el estudiantado tienen sobre la metodología del aprendizaje cooperativo? y ¿cuáles son los factores asociados a la aplicación de la metodología del aprendizaje cooperativo en este grupo de estudiantes y docentes?

Para responder estos cuestionamientos se utilizó el enfoque metodológico mixto, en el cual se recolectan y analizan datos cuantitativos y cualitativos, y se interpretan partiendo de la información global que se obtiene en su conjunto (Hernández et al. 2014, p. 554). De esta forma se pretendió obtener una mayor comprensión de la problemática planteada (Pérez, 2011). Es decir, se trata de un enfoque multimétodo con fundamentos pragmáticos, que utiliza evidencia de datos numéricos, verbales, textuales, visuales, simbólicos y de otras clases para tener una perspectiva más amplia (cuantitativa) y profunda (cualitativa) del objeto de estudio (Hernández et al. 2014, p.535). Los datos recolectados se organizaron en diez indicadores que respondieron a las preguntas en mención y juntos otorgaron evidencia cuantitativa y cualitativa a la investigación, produciendo datos muy ricos y variados que permitieron su mayor explotación y exploración (Hernández et al. 2014).

Origen de los Datos

En todo proyecto de investigación, una de las decisiones fundamentales lo constituye la adecuada determinación y construcción de la población o universo, la cual, de acuerdo con Egg (2000), se concibe como el “conjunto de elementos de los que se quiere conocer o indagar alguna de sus características” (p. 112). En este sentido, previo reconocimiento que el interés fundamental del estudio consistió en comprender la percepción referida a la efectividad de la metodología del aprendizaje cooperativo en modalidad virtual, se estimó pertinente la participación de una muestra formada por 65 personas, entre ellos 5 docentes y 60 estudiantes, todos vinculados a la carrera de Licenciatura en Trabajo Social, correspondiente a la Facultad de Teología y Humanidades de una Universidad privada salvadoreña.

En esta línea, con el propósito de propiciar representatividad en los resultados del estudio, se favoreció la participación de mujeres y hombres tanto en el profesorado como el estudiantado. Cabe mencionar, que en lo que respecta a los catedráticos, estos cuentan con experiencia en docencia y amplia trayectoria en la disciplina del Trabajo Social. Por su parte, los estudiantes seleccionados, debido a la situación de pandemia por Covid-19, actualmente cursaron bajo la modalidad virtual cinco asignaturas en su tercer año de carrera, correspondiente al ciclo académico I-2021. Por tanto, resulta necesario precisar que el marco muestral fue construido, a partir del acceso e idoneidad de los sujetos de investigación en el momento en que se desarrolló la fase de campo.

La población objetivo de este estudio abarcó docentes y estudiantes, y desde el punto de vista sociodemográfico está caracterizada por las siguientes variables y datos: 1) Sexo: La mayoría de los docentes son mujeres (60%) mientras que entre los estudiantes predominan

son los hombres (53.3%). 2) Edad: El 100% de los docentes tienen 42 años o más de edad. Entre los estudiantes el mayor rango de edad es de 18-23 años (55%), luego están de 30-35 años (23.3%), 24-29 años (16.7), de 42 o más (3.3%) y por último de 36-41 años (1.7%). 3) Lugar de procedencia: El 100% de los docentes son de municipios de San Salvador; pero los estudiantes provienen de 34 municipios del país, los cuales, al ubicarlos por zona geográfica, reflejan que principalmente son de la zona Central (81.7%), le sigue la Oriental (11.7%) y por último la Occidental (6.7%). Ocupación actual: El 60% de los docentes son de tiempo completo y el 40% hora clase, mientras que el 66.7% de los estudiantes, estudian y trabajan, y el 33.3% solo estudia. 5) Institución educativa donde cursó estudios de educación media o superior: Los docentes se graduaron de la Universidad de El Salvador (60%) y de la Universidad Luterana Salvadoreña (40%). La mayoría de los estudiantes asistieron a un Instituto Nacional (51.7%) o un Complejo Educativo (35%), es decir, del sector público. En la Tabla 1 se pueden apreciar los porcentajes antes descritos en términos de frecuencia.

Tabla 1
Datos sociodemográficos de los estudiantes y docentes

		Docentes (%)	Estudiantes (%)
Sexo	Hombre	40.0	53.3
	Mujer	60.0	46.7
Edad	18-23		55.0
	24-29		16.7
	30-35		23.3
	36-41		1.7
	42 o más	100.0	3.3
	Zona geográfica procedencia	Occidental	
	Central	100.0	81.7
	Oriental		11.7
Ocupación actual	Tiempo completo	60.0	

	Hora clase	40.0	
	Solo estudio		33.3
	Trabajo y estudio		66.7
Título Educación Superior	UES	60.0	
	ULS	40.0	
Título Educación Media	Sector público		93.3
	Sector privado		6.7

Técnicas de Investigación

En correspondencia con el enfoque y objetivos del estudio, fue necesario la recolección de datos cualitativos y cuantitativos referidos a las percepciones de docentes y estudiantes sobre la metodología del aprendizaje cooperativo. En este sentido, el equipo investigador planificó el uso de dos técnicas que propiciaran un acercamiento a los sujetos de estudio. Tales técnicas son la entrevista semiestructurada y la encuesta. La primera de ellas fue utilizada de manera individual con los 5 docentes, tomando en cuenta que ésta, permite un contacto interpersonal por medio de una plática que tiene por objeto recoger información de un individuo o de un grupo mediante una serie de preguntas previamente elaboradas (Rivas, 2010). Conforme esta consideración, la conversación que se sostuvo con cada uno de los catedráticos por medio de videollamadas en la aplicación de Microsoft Teams, también resultó valiosa, dado que, fueron los mismos actores (docentes), quienes mediante el diseño de una guía de entrevista proporcionaron sus opiniones, deseos, y expectativas sobre el aprendizaje cooperativo a nivel universitario. Mientras que la segunda técnica (encuesta), al ser un medio que posibilita de manera eficiente, rápida y económica una serie de conocimientos, actitudes y opiniones de las personas (Rivas, 2010). Resultó valiosa para los intereses del estudio, dado que a partir de un cuestionario permitió

comprender las percepciones sobre esta metodología activa, y sus factores asociados, según la opinión de 60 estudiantes participantes en el estudio.

Instrumentos

En este estudio se utilizó una guía de entrevista y un cuestionario para facilitar la obtención de datos y su posterior análisis. Ambos instrumentos se elaboraron tomando en consideración la pertinencia y oportunidad de caracterizar de forma general a los docentes y estudiantes que han sido tomados en cuenta y, principalmente, recoger sus percepciones en relación con dos constructos sobre el AC: concepciones y factores asociados. Cada uno de los instrumentos, por tanto, se dividió en tres partes.

La primera parte, de la guía de entrevista y de los cuestionarios, recoge datos sociodemográficos como sexo, edad, lugar de procedencia, institución donde cursaron la educación media o superior, si solo estudian o trabajan y estudian y si son docentes a tiempo completo u hora clase. La segunda, explora las concepciones que se tienen sobre el AC como el conocimiento y distinción sobre la existencia del AC y ACL; el reconocimiento de características del AC y la identificación de los beneficios del Aprendizaje Cooperativo. La tercer, indaga sobre algunos factores asociados al AC como la filosofía de la universidad privada donde se realiza el estudio, la formación previa, los roles del docente y del estudiante, la organización de la clase, la autonomía y trabajo individual, las competencias “blandas” previas favorables al AC en el estudiantado y el acceso y uso de tecnología aplicada al AC.

En total, la guía de entrevista semiestructurada incluyó 15 preguntas para los docentes y el cuestionario 20 preguntas para los estudiantes. Desde este punto de vista, y tal como lo sugiere Hernández (2014) se partió de preguntas generales y sencillas, luego complejas, hasta

llegar a aquellas más sensibles y delicadas, y de cierre. Además, se utilizaron preguntas cerradas con dos o varias variables y también alguna(s) abierta(s) para procurar obtener aquellos datos que podrían haber sido discriminados a priori (Hernández, 2014).

Análisis de Datos

El estudio permitió recoger diversos datos por medio de diferentes informantes, empleando distintas técnicas e instrumentos. En tales circunstancias, fue necesario considerar aquellos elementos propios de los enfoques cuantitativo y cualitativo, los cuales, fueron tratados desde un punto de vista ecléctico, es decir, lo mejor de cada una para complementarse y no excluirse entre sí, aumentando el nivel de credibilidad en el tratamiento de los datos. Situación que propició que se optara por la triangulación de datos, como método de análisis (Hernández, 2014).

Es menester destacar que, si una investigación cuantitativa conduce hasta la obtención de datos numéricos, y una cualitativa, en percepciones o apreciaciones conceptuales, la triangulación permite una aproximación al análisis con mayores niveles de validez interna y externa en la que, como afirma Behar Rivero (2008), “cada enfoque cubre las debilidades del otro; ratifica o niega sus resultados y la validez en este caso depende de un doble criterio. Esta combinación de metodologías es también entendida como una estrategia de triangulación: triangulación metodológica” (p. 38).

De esta manera, al realizar la triangulación mediante el enfoque mixto, favoreció la recolección de una serie de datos, utilizando por un lado, cuestionarios autoadministrados y por otro lado, entrevistas semiestructuradas, los cuales, desde una fundamentación pragmática, condujeron a una triangulación concurrente a fin de “confirmar o corroborar resultados y efectuar validación cruzada entre datos cuantitativos y cualitativos, [para]

aprovechar las ventajas de cada método y minimizar sus debilidades” (Sampieri, 2014, p. 557) Es decir, en la medida que, dicha recolección de datos cuantitativos y cualitativos fue de forma simultánea, también contribuyó a que los resultados se compararan entre sí.

Así, para los datos cuantitativos obtenidos del cuestionario, se utilizó estadística descriptiva (como media, mediana, moda, ratio o porcentajes, etc.) con aquellas variables de análisis que así lo ameritaron. En relación con los datos obtenidos de las entrevistas, estos fueron sistematizados por medio de una matriz de triple entrada que permitió triangular las opiniones de docentes y estudiantes, de acuerdo a los constructos previamente establecidos

CAPÍTULO 2
PERCEPCIONES DE DOCENTES Y
ESTUDIANTES SOBRE EL AC

CAPÍTULO 2.

PERCEPCIONES DE DOCENTES Y ESTUDIANTES SOBRE EL AC

2.1 Concepciones sobre AC

El estudio inició con la exploración referida al conocimiento y distinción sobre el aprendizaje cooperativo (AC) y aprendizaje colaborativo (ACL). Al respecto, se identificó que el profesorado concibe el AC como un proceso orientado por el docente, organizando a los estudiantes para que de manera grupal logren una meta educativa, al mismo tiempo que consideran, se trata de metodologías de aprendizaje distintas, en la medida que ven en el colaborativo mayor énfasis en el proceso, mientras que en el cooperativo destacan que su valor radica en la consecución de un objetivo común. Evidencia de ello, lo constituyen los relatos de dos catedráticos que se exponen a continuación.

Docente 4: Es un proceso, una dinámica de conocimientos que se da a nivel grupal. Los estudiantes hacen esfuerzos en grupos de aprendizaje, hacen esfuerzos individuales, se reparten ciertas tareas para lograr una metas y objetivos y concluir en conjunto.

Docente 5: Si yo pienso en aprendizaje cooperativo es que hay una actuación colectiva de un grupo, porque la cooperación la entiendo como la acción colectiva que se hace para conseguir un objetivo común y lo colaborativo incluye además de esa cooperación la posibilidad de que algunos unos apoyen a otros.

Estos planteamientos reafirman las diferencias planteadas por Azorín (2018) y Lazo (2018) quienes sostienen que el aprendizaje colaborativo es menos estructurado y más simétrico que el aprendizaje cooperativo, debido a que la responsabilidad por el trabajo es de todo el grupo, mientras que el cooperativo las tareas son explícitamente definidas por los docentes y el compromiso en ellas se divide en la tarea individual de cada estudiante.

Por otro lado, al investigar la percepción del estudiantado, los resultados de la encuesta indicaron que, pese a que el 90% de ellos si ha tenido alguna experiencia con la metodología del AC, solo el 23.33% logra diferenciarlo del ACL, dejando al descubierto que a pesar que, tanto docentes como estudiantes cuentan con conocimiento sobre AC, el profesorado tiene mayores bases conceptuales que le permiten no solo conocerlo, sino también diferenciarlo de otras metodologías de aprendizaje activo.

Sin embargo, con el interés de continuar indagando sobre las concepciones en torno al AC, uno de los indicadores abordados fue el reconocimiento de las características de esta metodología. En esta línea, cabe mencionar que en términos generales el claustro docente, mostró dificultades para identificarlas, según lo muestran algunas opiniones que se exponen a continuación.

Docente 3: El AC es más dinámico ...

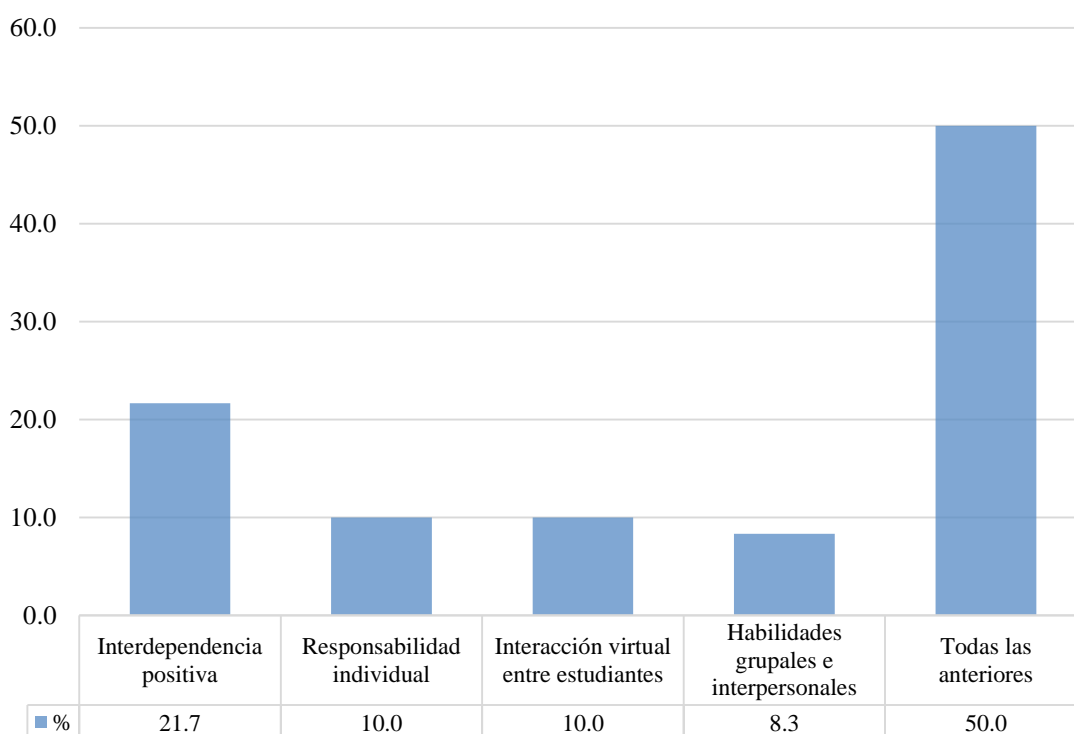
Docente 4: Es espontáneo, rígido, queda en función del propio estudiante.

Conforme lo expresado, se perciben confusiones con las particularidades del AC, puesto que, siguiendo a Jonhson y Jonhson (1989) el AC es estructurado por el docente al organizar a los estudiantes en equipos de trabajo en función de una meta, lo que contrasta con la opinión de los docentes anteriormente citados, al desconocer importantes

características tales como: la definición de tareas y reconocimiento grupal, heterogeneidad en la composición de los grupos, así como la responsabilidad individual e igualdad de oportunidades, ya señaladas por diversas investigaciones (García et al. 2019; Slavin, 1989). Al mismo tiempo, para abordar la perspectiva cuantitativa de este indicador, se planteó en el cuestionario las 5 características que señala Jonhson y Jonhson (1989), esto con el propósito que los estudiantes pudieran identificarlas. En este sentido, los resultados obtenidos se presentan en la gráfica 1.

Gráfica 1

Características de un AC, según estudiantes encuestados



Conforme lo expresado, queda de manifiesto que uno de cada dos estudiantes (50%) identifica cuatro de las cinco características propuestas por Jonhson y Jonhson (1989). Al respecto es necesario precisar que la evaluación grupal sobre el trabajo realizado no constituye una particularidad del AC según los universitarios, en contraste con la

interdependencia positiva que alcanzó un 21.67%. En líneas generales, fue posible constatar que el profesorado y un 50% de los estudiantes tienen problemas para identificar los aspectos más representativos de esta metodología.

La primera sección de resultados cerró con la identificación de beneficios del AC. En este sentido, mediante la guía de entrevista fue posible conocer que los catedráticos consideran que el beneficio de aprender de forma cooperativa es tanto para el docente como también para el estudiante, pero que, no todos los universitarios logran obtenerlos, según se muestra a continuación.

Docente 1: El beneficio es mutuo el docente aprende de las experiencias y conocimiento de los estudiantes, como entre los mismos estudiantes.

Docente 2: Para el docente, es el amplio conocimiento del estudiante, al mismo tiempo que el universitario se puede enfocar mejor en el tema experimentando el proceso en la intervención directa con las personas.

Docente 3: Después de un año de clases virtuales no a todos los estudiantes les funcionó, ya que no todos están acostumbrados a trabajar en grupo. Al estar presencialmente se puede superar mejor el trabajo grupal con respecto al trabajo individual, no todos son autodidactas, además las implicaciones económicas de conectividad también afectan. Todavía en los estudiantes ha faltado la capacidad para sacarle más provecho a los recursos digitales de la educación virtual.

Pese a estas circunstancias, el estudiantado a través del cuestionario en línea indicó que, al realizar trabajo cooperativo en clases virtuales un 21.67% ha fortalecido la responsabilidad individual, un 27.67% el trabajo en equipo, un 5% el respetar, tolerar y ser

solidario, un 5% percibió la mejora en sus aprendizajes y un 46.67% confirmó haber experimentado todos los beneficios anteriores. En consecuencia, estos resultados son congruentes con Jonhson y Jonhson (1989) quien indica que entre las bondades del AC está el fortalecimiento de relaciones positivas y la mejora del desempeño académico. Asimismo, tales resultados son explicables en la medida que, acorde a Sánchez y Girón (2015) el aprendizaje cooperativo tiene efectos sociales que contribuyen a la formación e integración de los miembros del grupo aumentando el respeto, la tolerancia, la solidaridad, el sentido de pertenencia y el ambiente del aula.

CAPÍTULO 3
FACTORES ASOCIADOS A LA APLICACIÓN
DEL AC

CAPÍTULO 3

FACTORES ASOCIADOS A LA APLICACIÓN DEL AC

3.1 Componentes que favorecen y no favorecen la Aplicación del AC

La segunda sección de resultados da cuenta de los factores vinculados a la aplicación del AC. Por tanto, se inició con el análisis de la filosofía educativa de la ULS a fin de conocer desde la óptica de docentes y estudiantes si consideraban que el modelo pedagógico de la Universidad contribuye o no a la construcción de aprendizajes cooperativos. En este sentido, el sector docente concluyó en su totalidad, que si existe una conexión positiva y bidireccional entre ambos aspectos. De esta manera, el planteamiento generalizado se muestra a partir de uno de los relatos de uno de los catedráticos.

Docente 5: El modelo de la Universidad siendo dialógico requiere que el docente produzca eso que se llama diálogo dentro del aula a la hora del proceso enseñanza-aprendizaje para lograr conocimiento colectivo. El modelo de la Universidad da principios, pautas, lineamientos para llevarlo al aula y cristalizar lo cooperativo. El trabajo cooperativo incluye esos valores esas pautas que tiene el modelo educativo. El diálogo es una parte esencial dentro de la dinámica del trabajo cooperativo, sin él no sería posible.

De igual manera, los estudiantes ratifican esta postura, puesto que, al preguntarles si consideraban que ¿el modelo pedagógico dialógico de la ULS favorece la aplicación de la metodología del aprendizaje cooperativo? El 96.7% externó una respuesta afirmativa. En consecuencia, se ratifica que, al caracterizarse el modelo pedagógico institucional por ser participativo, humanista, dialógico y democrático (Hernández & Quintana, 2018), ha favorecido la aplicación de esta metodología, mediante la participación e involucramiento de docentes y estudiantes.

Posteriormente, se constató que la mayoría de los docentes desarrollaron su formación inicial hace mucho tiempo y por consiguiente bajo una visión más tradicional de la educación. Aun así, todos afirmaron haber utilizado el AC en su formación inicial, y sus estudiantes perciben dominio en el conocimiento del AC, incluso en las clases virtuales. Los cinco docentes entrevistados expresaron que en su formación inicial de alguna manera les enseñaron la metodología del AC, aunque no necesariamente de manera explícita en los programas y sin lograr dominio en la comprensión del concepto y sus implicaciones, ya que sus procesos estaban más enmarcados en estructuras tradicionales de la educación superior. En cambio, cuando se les preguntó por la realización de prácticas utilizando el AC en su formación inicial, dos de los cinco docentes, manifestaron que no tuvieron este tipo de prácticas, uno de ellos planteó que solo hasta en los estudios de maestría logró tener prácticas encaminadas a esta metodología, sin embargo, todos los docentes insistieron que habían comprendido mejor las implicaciones del AC al desarrollar su trabajo como docentes universitarios, especialmente en las clases virtuales a causa de la pandemia por COVID-19. Por otro lado, cuando se les preguntó a los estudiantes sobre los conocimientos que sus docentes poseen para promover el AC en el desarrollo de sus clases virtuales, el 88.3% manifestó que sí observan conocimientos en ellos, únicamente el 11.7% manifestó lo contrario. De esta manera se puede constatar la importancia que tanto docentes como estudiantes le otorgan al AC, sobre todo cuando se trata de la educación virtual, que como afirma Jacobs (2020), en ella no hay distinción entre docentes y estudiante, ya que todos aprenden, todos experimentan y cometen errores, y es aquí donde se necesita la paciencia del docente y su capacidad de orientación para no desfallecer en el esfuerzo de centrar la educación universitaria más en el aprendizaje del estudiante y menos en la transmisión de contenidos (Ruiz, 2012).

Los docentes y estudiantes en general reconocen las principales funciones que les otorga el AC, pero en algunos casos no se refleja suficiente claridad y se expresan funciones más afines al aprendizaje colaborativo, lo cual puede reflejar la complementariedad de estas dos metodologías. Los cinco docentes plantean un rol relevante al profesor para el desarrollo del AC, destacando su rol organizador, orientador, motivador, asesor y animador del proceso; además, claramente tres de ellos destacan la importancia del papel del docente en la evaluación como mecanismo para individualizar a los estudiantes y verificar los resultados.

Por otro lado, cuando los docentes se refieren a las funciones de los estudiantes en el AC, manifiestan que es clave la participación, disponibilidad y seguimiento de las indicaciones planteadas por el docente, haciendo las modificaciones según sus propias propuestas. Estas opiniones se complementan con las de los estudiantes, que se observan en la tabla 2, el 81.7% manifestó que el profesor diseña las actividades, lo cual es coherente con el concepto de AC y con lo que expresan los docentes.

Sin embargo, el 13.3% señalan que el docente comparte la autoridad y el 23.3% que deja la responsabilidad principalmente al estudiante, funciones más relacionadas con el aprendizaje colaborativo, situación que puede reflejar la falta de claridad por esta metodología o el avance de algunos docentes en otorgar más liderazgo a los estudiantes y trascender a un aprendizaje colaborativo. Además, la mayoría de los estudiantes tienen claro que deben atender las indicaciones y responder con su trabajo individual, no obstante, el 15% se atribuyen funciones más afines al aprendizaje colaborativo.

Estas opiniones muestran de alguna manera que el AC y el aprendizaje colaborativo no se distinguen con exactitud, se genera una complementariedad entre ambos (Lazo, 2018),

de tal forma que el AC constituye el antecedente fundamental para que se propicie el aprendizaje colaborativo (Andrade & Santos, 2019).

Tabla 2

Resumen en porcentaje de respuestas de los estudiantes sobre los roles del docente y estudiante en el desarrollo del AC en clases virtuales

Funciones que realizan los docentes en el AC en clases virtuales	%
El profesor diseña las actividades a realizar	81.7
El profesor controla la dinámica de las interacciones y los resultados.	43.3
El profesor tiene la autoridad	25.0
El profesor deja la responsabilidad del aprendizaje principalmente a sus estudiantes	23.3
El profesor comparte la autoridad.	13.3
Funciones de los estudiantes en el AC en clases virtuales	%
Atiendo las indicaciones de la dinámica grupal	58.3
Me esfuerzo porque el grupo logre el resultado	50.0
Cumplo con mi trabajo individual	48.3
Diseño la dinámica a seguir en el grupo	15.0
Me concentro en el proceso del trabajo grupal y no en el resultado	15.0
Todas las anteriores	25.0
Ninguna de las anteriores	0.0

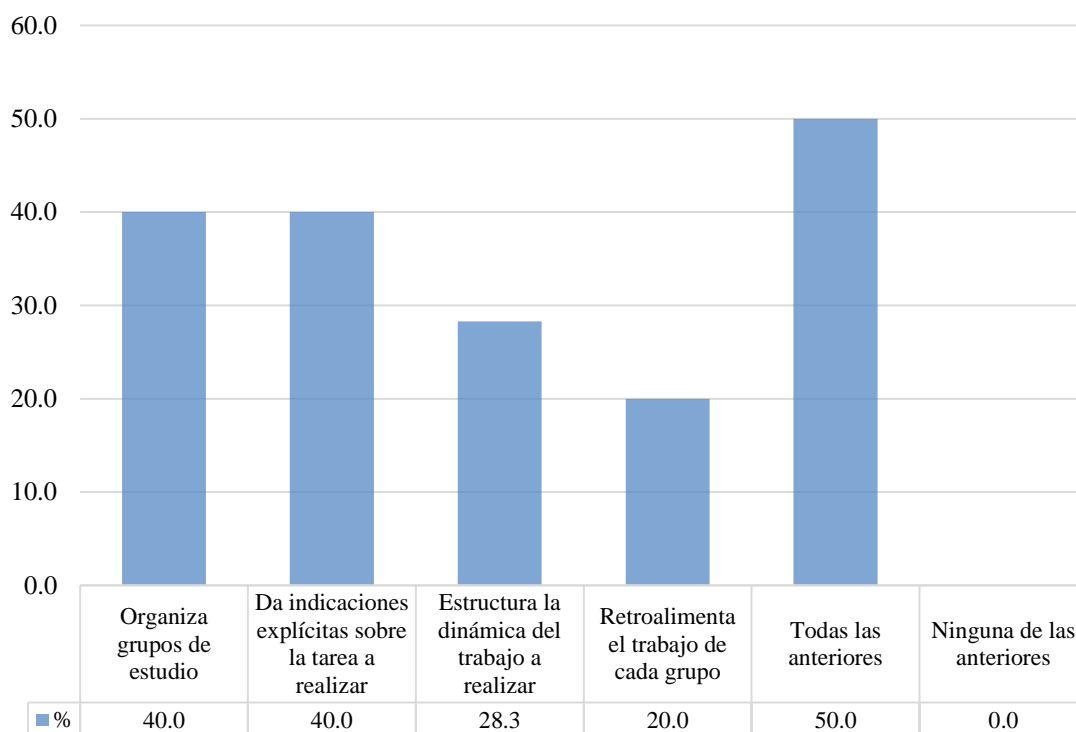
Nota. Los encuestados podían seleccionar más de una opción.

Los docentes consideran la importancia del trabajo en grupo para el AC, sin embargo, solo el 40% de los estudiantes dicen que los docentes organizan dichos grupos en las clases virtuales, lo cual puede implicar uno de los desafíos para la efectividad del AC en la modalidad virtual. Todos los docentes entrevistados hablaron del trabajo en pequeños grupos y de establecer buenos mecanismos de comunicación para lograr los resultados, como establecer guías de trabajo y el uso de herramientas virtuales, pero en la encuesta de los estudiantes menos de la mitad (ver grafica 2) expresan que los docentes organizan grupos y que dan indicaciones explícitas. Además, solamente el 20% manifiestan que el docente retroalimenta el trabajo en cada grupo, situación que desafía la implementación efectiva de esta metodología en la virtualidad, especialmente cuando el trabajo en pequeños grupos, la

división del trabajo y la interdependencia positiva (Lazo, 2018) son fundamentales en el AC, hasta el grado de que no todo trabajo en grupo es AC a pesar que para lograr el AC es indispensable el trabajo en grupo (García, Traver, & Candela, 2019).

Grafica 2

Implementación del AC en clases virtuales



Nota. Los encuestados podían seleccionar más de una opción

De acuerdo con lo expresado por los docentes, el AC ha fortalecido el trabajo individual y la autonomía de los estudiantes. Esto se refleja en la ejecución de tareas individuales, especialmente al usar herramientas virtuales, la información para el análisis personal en las plataformas educativas, los exámenes escritos, la retroalimentación y el refuerzo académico individual. Además, destacaron también que este trabajo individual y autónomo debe ser acompañado y conducido hacia trabajo en grupo, cooperativo, solidario. En este sentido, la responsabilidad personal es un signo del crecimiento y madurez personal.

Ello supone también una cuota de esfuerzo mayor por parte del docente, para individualizar y valorar, el trabajo de cada estudiante, lo cual puede ser complejo por el número de estudiantes y el trabajo virtual. Por su parte los estudiantes, asintieron en su mayoría que el AC les ayuda a desarrollar el trabajo individual (95%) y la autonomía (88.3%), tal como lo señala Jonhson y Jonhson (1989) al enfatizar que cada miembro del grupo asume con responsabilidad el cumplimiento del trabajo que se le ha asignado, sin aprovecharse de los demás, para alcanzar los objetivos trazados.

Tabla 3

Fortalecimiento del trabajo individual y autonomía de los estudiantes al usar el AC en la virtualidad

	Sí (%)	No (%)
La metodología del AC aplicada en clases virtuales fortalece el trabajo individual	95.0	5.0
La metodología del AC aplicada en clases virtuales fortalece la autonomía	88.3	11.7

Por otra parte, se identificó, que los docentes esperan que sus estudiantes tengan la capacidad de trabajar en equipo como una condición indispensable para implementar de manera efectiva el AC en sus estudios universitarios. Las características que asocian a los estudiantes en su mayoría están vinculadas a las habilidades de integrarse de forma consistente en la dinámica grupal, por ejemplo, todos hicieron alusión al manejo de conflictos, unos de forma explícita, otros en cuanto a resolver los problemas cotidianos, ser solidarios y ser respetuosos ante las opiniones de los demás. La mayoría insisten en las capacidades de liderazgo de los estudiantes, tomar decisiones y saber proyectarse en la vida, además de ser responsables como una forma de autodeterminación, especialmente frente a la virtualidad.

Por otra parte, los mismos estudiantes encuestados reconocen que la tolerancia, autonomía y responsabilidad son las principales competencias que les favorecen para poder aprender de forma cooperativa, el 53.3% manifiestan que la tolerancia es la competencia más importante, seguida de la autonomía y responsabilidad con un 51.7%, saber escuchar con 41.7%, habilidades de comunicación con 40% y discutir de manera crítica con el 33.3%. Es decir, que docentes y estudiantes asocian las habilidades personales en pro del trabajo en equipo como un antecedente fundamental o precondition para el AC, y en el caso de las clases virtuales se suman el dominio de las herramientas informáticas como mecanismo de interacción. Esta otra coincidencia entre los docentes y los estudiantes, confirma que para el funcionamiento efectivo de un grupo y alcanzar el AC, sus integrantes deben tener exigibilidad individual, habilidades sociales, liderazgo y capacidades de decisión, de comunicación y de gestión de conflictos (Peña, 2010).

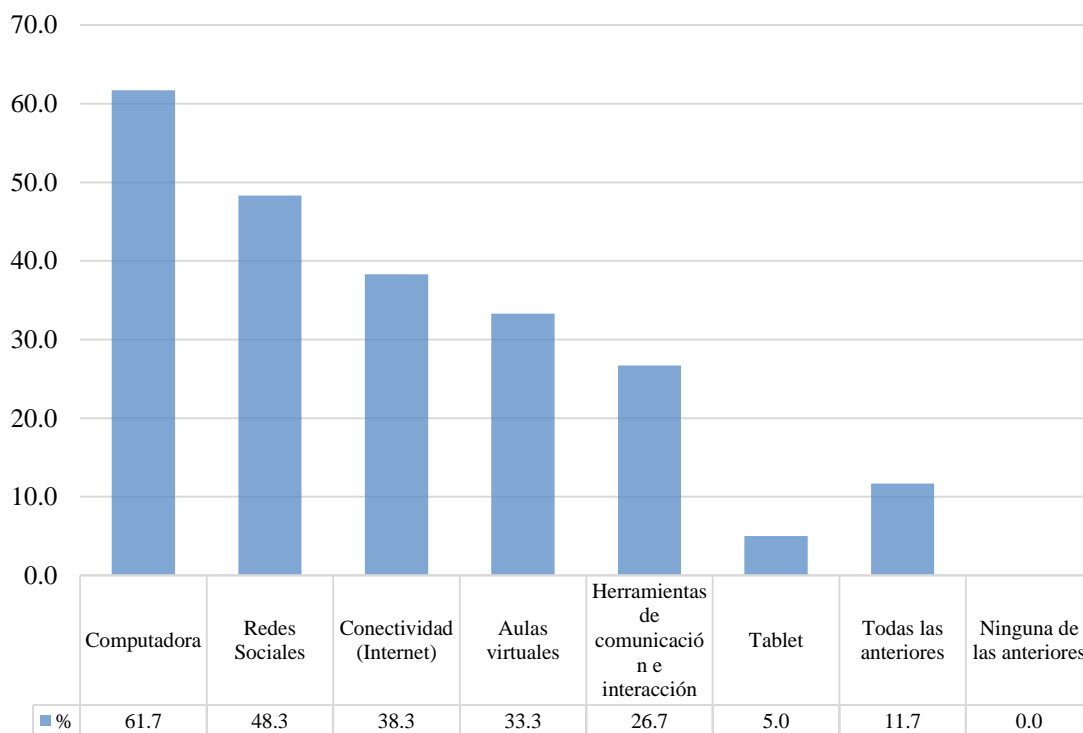
Todos los docentes han indicado que la principal herramienta tecnológica con la que cuenta son sus computadoras y teléfonos personales y la plataforma EVA, aunque algunos también afirman que usan la plataforma Google Teams. Además, han coincidido en señalar que entre las estrategias de trabajo que emplean están el uso de presentaciones en Power Point, videos de YouTube, los correos electrónicos y recursos educativos abiertos (bibliografía, simuladores, aplicaciones en línea). Mención especial merece la aplicación WhatsApp, ya que además de facilitar la comunicación también se ha convertido en una estrategia de apoyo al trabajo cooperativo. No obstante, uno de los más grandes desafíos es tener conectividad para todos, en todo momento y lugar. Por su parte, los estudiantes han señalado que entre sus principales recursos y herramientas tecnológicas están el celular (81.7%), la computadora (61,7%), las redes sociales (48.3%), la conectividad (38.3%).

Llama la atención que solo un 33.3.% marcó las aulas virtuales (Gráfica 3). En todo caso, como señala Lazo (2018) las nuevas oportunidades que ofrece la educación virtual a educadores y estudiantes no solo permiten medios más ágiles de entrega, sino oportunidades reales de explorar, aplicar la información y enriquecer la enseñanza y el aprendizaje de ambos. Es por ello que se necesitan buenos recursos, herramientas, estrategias, etc.

En virtud de lo aquí abordado y con el interés de determinar las percepciones sobre el uso del AC en modalidad virtual, a partir de lo expuesto por los docentes y estudiantes del tercer año de la Licenciatura en Trabajo Social de una universidad privada salvadoreña, se puede concluir que: el uso de la metodología del AC en la educación virtual no resulta cuestionable, puesto que, se ha instalado como parte del desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje y sus aspiraciones trascienden hasta el ACL.

Gráfica 3

Recursos y herramientas tecnológicas con que cuentan los estudiantes.



3.2 Valoraciones sobre componentes asociados al AC

Filosofía Educativa de la ULS

Un primer aspecto que se asume tiene incidencia en la aplicación de la aplicación de la metodología del aprendizaje cooperativo, lo constituye la filosofía educativa de la ULS. Una Institución de Educación Superior que surge a finales de la década de los 80 del siglo pasado, en el contexto de la profundización del conflicto social salvadoreño, por iniciativa de un grupo de iglesias que se propusieron crear un proyecto alternativo de educación que brindara posibilidades de estudios superiores a sectores tradicionalmente empobrecidos y excluidos de la sociedad.

En materia educativa es importante considerar que su modelo pedagógico-dialógico institucional, se caracteriza por ser participativo, humanista, dialógico y democrático. (Hernández & Quintana, 2018). Así mismo, que se fundamenta en el diálogo, como recurso y medio principal para el estímulo y desarrollo de los aprendizajes. Por tanto, este modelo reconoce que el aprendizaje es una actividad participativa entre estudiantes docentes y el contexto. Social. Lo cual evidencia una apertura a la posibilidad de construir aprendizajes de manera cooperativa.

Sin embargo, esto no es una tarea sencilla para las Universidades, puesto que, según un estudio realizado por Tombak & Altun,(2016, pág. 173) el cual concluye que: “Cooperative Learning (CL). CL is a popular method among primary and secondary schools, but it is rarely used in higher education due to the large numbers of students and time restrictions.” [El aprendizaje cooperativo (CL) es un método popular entre las escuelas primarias y secundarias, pero rara vez, se utiliza en la educación superior...]. Situación que

evidencia una posible incongruencia entre la teoría y la práctica, dado que esta metodología estaría conectada con la filosofía educativa de la ULS, sin embargo, es importante comprender desde el paradigma interpretativo los posibles factores que estuviesen obstaculizando el uso de esta estrategia pedagógica con el estudiantado de la ULS.

Formación y roles del docente en el Aprendizaje Cooperativo

Otro factor altamente determinante es la necesidad de formar al claustro docente universitario en el abordaje de la metodología del aprendizaje cooperativo. En este contexto se toma como referencia un estudio que concluye que: “Unfortunately, most teachers were not taught using cooperative learning.” [Desafortunadamente, a la mayoría de los maestros no se les enseñó a utilizar aprendizaje cooperativo] (Jacobs, 2020, pág. 12).

Esta percepción es confirmada por una investigación que plantea que la formación de docentes no contempla una preparación específica en el uso de la metodología del aprendizaje cooperativo. (Meza, 2015). A su vez, esto pone al descubierto que la existencia de esta problemática se convierte en oportunidad para realizar estudios comparativos, bajo la fundamentación epistemológica y metodológica del paradigma interpretativo, a fin de explorar las causas estructurales que han impedido la formación docente en esta metodología.

De igual manera, otro estudio remarca esta postura, al concluir en palabras de Abellán (2018), que la formación que el profesorado recibe sobre este tema (aprendizaje cooperativo), durante su formación universitaria resulta ser muy escasa, por lo que podría llegarse a afirmar que la puesta en práctica de esta metodología, en la mayor parte de los casos no está al alcance del claustro docente, traduciéndose como lo manifiesta el citado autor en una falta de preparación del profesorado, que limita el uso de esta metodología activa. En consecuencia, se estima que esto provoca que muchos docentes decidan obviarla o sustituirla por otra en su

práctica docente, limitando así que los estudiantes de educación universitaria obtengan los beneficios que genera el aprendizaje cooperativo.

Como puede observarse, las conclusiones de estos estudios denotan, la existencia un vacío latente en materia de formación docente, con respecto al tema de la construcción de aprendizajes cooperativos en la educación superior, el cual puede suplirse mediante el desarrollo de estudios, bajo la fundamentación epistemológica del paradigma interpretativo, los cuáles permitan una comprensión holística de la problemática aquí encontrada.

Aunado a la formación docente, otro factor que debe ser analizado para la puesta en práctica de esta metodología corresponde a la diversidad de roles que se deben desempeñar (Andrade & Santos, 2019). Esto implica, por una parte, que el profesor tiene que combinar la exposición en clase con el trabajo en equipo; su papel no es solo transmitir información sino actuar como mediador, facilitador del aprendizaje de sus alumnos, además de organizar las actividades para que puedan ser trabajadas en equipo.

Por otra parte, como lo expone Andrade y Santos (2019) el papel del docente se aprende con el tiempo y con la práctica, al igual que el de los alumnos. Para llevar a cabo esta metodología, el docente debe actuar como modelo de las habilidades sociales y de comunicación que espera de sus alumnos, supervisar el trabajo de cada equipo, observar las interacciones entre los componentes del equipo, escuchar las conversaciones e intervenir cuando sea necesario, sugerir modos de proceder, orientar sobre fuentes de información complementaria, entre otras. Lo que significa que, el profesor asume más tareas y más responsabilidades que con otros métodos tradicionales, situación que puede interpretarse como uno de los factores potenciales que atentan contra la aplicación de esta metodología en el contexto universitario.

Clima del aula

Un tercer factor asociado a la aplicación de la metodología del aprendizaje cooperativo es la organización del “clima del aula.” De acuerdo con García et al (2019) se entiende como el conjunto de características de grupos o instituciones, obtenidas a través de la percepción de esos ambientes sociales por los sujetos que los habitan. Es decir, el clima de aula es el factor básico para crear las condiciones mínimas de comunicación e interacción positiva. De esta manera, la relación profesor-alumno como alumno-alumno, deben dar paso a relaciones basadas en la cooperación y el respeto mutuo. (García, et al, 2019).

Desde esta perspectiva se asume que los dos elementos esenciales en la construcción de los contextos de interacción en el aula son: a) la estructura de participación, o estructura social que se refiere a lo que se espera que hagan el profesor y los alumnos) y b) la estructura de contenido, o estructura académica que tienen que ver con los contenidos de la actividad escolar y a su organización. (García, et al, 2019). En esta línea es de vital relevancia considerar que el clima del aula se puede ver influenciado por las características personales de cada estudiante, o que algunos ambientes pueden resultar más motivadores que otros.

Aunque como lo señala García, et al, (2019) el clima del aula es un factor considerado básico para crear las condiciones mínimas de comunicación e interacción positiva, es evidente que no todos los posibles tipos de clima que se pueden dar en una clase contribuirán de igual modo a la facilitación de la misma. Al respecto, como lo señala Jonhson y Johnson (1989) la inadecuada organización tradicional del aula, el predominio de una visión vertical o bancaria de la educación en el que se favorece la competición más que el trabajo cooperativo, puede contribuir a la generación de clima en el aula que no estimule la aplicación de esta metodología en la Educación Universitaria.

Habilidades y estilos de aprendizaje del estudiantado para el AC.

La frecuente carencia de habilidades o competencias actitudinales que demanda el aprendizaje en grupo a nivel universitario resulta explicable, al considerar que, en los diversos niveles del sistema educativo no se construyen ni estimulan las bases actitudinales del aprendizaje cooperativo, según lo confirma una investigación realizada por Andrade y Santos (2019), donde concluye que “el 60% de los alumnos no aprenden de forma cooperativa,” dado que, durante su formación no desarrollaron las habilidades conductuales necesarias para trabajar y aprender en grupos. Es decir, no cuentan con las bases necesarias como liderazgo, tolerancia, escucha activa, colaboración, entre otras, sobre las cuales se consolida el aprendizaje cooperativo. Para ello, acorde al planteamiento de Slavin (1999) es necesario realizar cierto entrenamiento previo en las habilidades sociales y comunicativas que posibiliten la “preparación del terreno” para la construcción de equipos en una dinámica cooperativa.

Por otro lado, la variedad de estilos y ritmos de aprendizaje del estudiantado no siempre representan una garantía para el aprendizaje en grupo, debido a que, sus potenciales y dinámicas de trabajo representan un desafío al momento de construir experiencias de trabajo en equipo en el que todos los integrantes del colectivo se sientan favorecidos. (Laguna, 2015). Lograr esto último resulta complejo, pues las diferencias entre los estudiantes al no ser bien orientadas pueden no favorecer el aprendizaje cooperativo, sino el individual.

Por lo hasta aquí abordado puede considerarse que la investigación sobre los factores asociados a la puesta en práctica de la metodología del aprendizaje cooperativo a nivel universitario es todavía un tema desconocido, según se observa en las conclusiones de un

estudio, el cual sostiene que: “Although there is a lot of research on the effect of cooperative learning, little is known about the impact of group formation on the outcome of team-working of education students at University.” [Aunque hay mucha investigación sobre el efecto del aprendizaje cooperativo, es poco conocido el resultado del trabajo en equipo de los estudiantes de educación en la Universidad.] (Nhan & Nhan, 2019, pág. 1). En consecuencia, resulta evidente un abanico de oportunidades para el desarrollo de posteriores investigaciones referidas a este objeto de estudio en la Educación Superior.

CONCLUSIONES

1. De forma específica, en relación con las concepciones del AC, los docentes tienen una mayor base conceptual y logran distinguir del aprendizaje colaborativo, no así los estudiantes, a quienes se les dificulta más; sin embargo, tanto los profesores y la mitad de los estudiantes no logran identificar con precisión las características más importantes de esta metodología. A pesar de ello, entre los beneficios del AC que han logrado explorar están el fortalecimiento de relaciones positivas y la mejora del desempeño académico, tal como lo señala Jonhson y Jonhson (1989), además del respeto, la tolerancia, la solidaridad, el sentido de pertenencia, el ambiente del aula, la formación e integración de grupos, lo cual fortalece las competencias sociales en el estudiantado (Sánchez & Girón, 2015).
2. En cuanto los factores asociados a la aplicación del AC, se ha constatado que el modelo educativo de la universidad participante en el estudio favorece el aprendizaje cooperativo y colaborativo, pues en un ambiente de virtualidad no hay distinción entre docentes y estudiante, ya que todos aprenden, todos experimentan y cometen errores (Jacobs, 2020). Pero también, es evidente que algunos docentes ante la falta de claridad por esta metodología otorgan más liderazgo a los estudiantes y trascienden a un aprendizaje colaborativo, y no cooperativo. Por otro lado, todos los docentes entrevistados afirman trabajar en pequeños grupos y hacer uso de guías de trabajo y el uso de herramientas virtuales como mecanismos de comunicación para lograr los resultados, pero menos de la mitad de los estudiantes expresan que los docentes organizan grupos y que dan indicaciones explícitas. Aun así, reconocen en su

mayoría, que el AC les ayuda en el fortalecimiento del trabajo individual y desarrollo de la autonomía. También los docentes y estudiantes asocian las habilidades personales como precondition para el trabajo en equipo y el AC, como por ejemplo dominio de las herramientas informáticas, exigibilidad individual, habilidades sociales, liderazgo y capacidades de decisión, de comunicación y de gestión de conflictos (Peña, 2010).

3. Finalmente, el uso de los recursos y herramientas tecnológicas resulta ser un aspecto clave para el desarrollo del aprendizaje y si se trata del AC, es necesario que tanto docentes como estudiantes sepan hacer el uso más óptimo de ellos y contar con la conectividad necesaria, de cara a los nuevos desafíos que plantea la nueva normalidad post-pandemia.

REFERENCIAS

- Abellán, M. C. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Revista Perfiles Educativos*, 40(161), 181-194.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13258436011>
- Aguilar Gordón, F.R. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Revista Estudios Pedagógicos* 46(3), 213-223.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>
- Andrade, A. B., & Santos, I. S. (2019). Aprendizaje cooperativo. Diagnóstico desde la perspectiva de los docentes. *Revista Conrado*, 15(67), 200-204.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000200200&lng=es&tlng=es
- Arias Ortiz, E.; Brechner, M.; Pérez Alfaro, M. & Vásquez, M. (2020). 4. *Hablemos de política educativa América Latina y el Caribe: De la educación a distancia a la híbrida. Elementos clave para hacerla realidad*. BID / División de educación / Sector social.
- Azorín, C. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Revista Perfiles Educativos*, 40(161), 181-194.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6579991>
- Behar Rivero, D. (2008). *Metodología de la investigación*. Ediciones Shalom.
- Buitrago, S. J. (2013). Educación virtual, pedagogía y didáctica. *Revista Ingenium*, 7(8), 53-61.
<https://repository.usc.edu.co/bitstream/handle/20.500.12421/748/Educaci%C3%B3n%20virtual%2C%20pedagog%C3%ADa%20y%20did%C3%A1ctica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cárcamo, M. A. (2009). *El aprendizaje cooperativo como facilitador para incorporar habilidades cognitivas y sociales y su influencia en el mejoramiento del rendimiento académico* [Tesis de Maestría]. Universidad Católica de El Salvador. Santa Ana, El Salvador. <http://repositoriounicaes.catolica.edu.sv/handle/123456789/31>

- Cruz, Y. M. (2020). Cambios de la enseñanza en educación superior en El Salvador: De lo presencial a lo no presencial. *Revista de Ciencias Sociales Ambos Mundos, 1*, 73-88.
<https://doi.org/10.14198/ambos.2020.1.6>
- Domínguez, H. M. (2012). *El uso de estrategias de aprendizaje activo como evidencia del ejercicio de competencias del docente de Enseñanza Media Superior que ha cursado PROFORDEMS* [Tesis de Maestría Tecnológico de Monterrey].
 Repositorio Institucional Tecnológico de Monterrey.
- Egg, A. E (2000). *Métodos y técnicas de investigación social III. Cómo organizar el trabajo de investigación*. (1ª ed). Editorial Lumen Hvmanitas.
- Espinoza, M. E. (2007). Posibilidades y limitaciones de la metodología del aprendizaje cooperativo en la Universidad. *Universitas, Revista en Ciencias Sociales y Humanas (9)*, 113-128.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4761/476150828007>
- García, R., Traver, J. A., & Candela, I. (2019). *Aprendizaje cooperativo: fundamentos, características y técnicas*. Madrid. CCS.
- González, N. A. (2017). Aprendizaje activo y competencias metacognitivas para lograr la transferencia del aprendizaje en la educación preparatoria. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación, (14)*, 19-25.
<https://riege.mx/index.php/riege/article/view/284/289>
- Granja, D. O. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Revista Sophia. Colección de Filosofía de la Educación, (19)*, 93-110.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846096005>
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; & Pilar Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ª. Ed). Mc Graw Hill
- Hernández, E. M., & Quintana, D. A (2018) *Modelo Pedagógico Dialógico Institucional. El Salvador*. ULS Editores.
- Jacobs, G. (2020). Infusing cooperative learning in distance education. *The Electronic Journal for English as a Second Language, 24(1)*, 1-15.
<https://eric.ed.gov/?q=Infusing+Cooperative+Learning+in+Distance+Education&id=EJ1257225>

- Jara Arancibia, G. (2002). *Educación a distancia: Breve reseña de su desarrollo*.
 Universidad Nacional Autónoma de México.
<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:RXDPAmUKTE4J:www.oas.org/udse/sea/jara.doc+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=sv>
- Johnson, D. W. & R. Johnson (1989): *Cooperation and competition: Theory and research*.
 Interaction. Book Company
- Laguna, L. R. (2015). El trabajo cooperativo. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 1(2), 57-66.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5746/574661395009>
- Lazo, M. (2018). *Estudio de efecto del tipo de estrategia de enseñanza en entornos virtuales sobre el aprendizaje: El aporte del aprendizaje colaborativo* [Tesis Doctoral Universidad de Costa Rica]. Repositorio Institucional Universidad de Costa Rica.
- Peña, J. (2010). El aprendizaje cooperativo y las competencias. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 2, 1-9.<http://www.raco.cat/index.php/RIDU>
- Pérez, Z. P. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804003>
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002>
- Rieble-Aubourg, Sabine y Viteri, Adriana (2020). *1. Hablemos de política educativa América Latina y el Caribe: Educación más allá del Covid19*. BID / División de educación / Sector social.
- Rivas, F. A. (2010) *Guía metodológica para la elaboración de investigaciones científicas*. (1ª ed). Editorial Cáceres.
- Rivero, D. B. (2008). *Metodología de la investigación*. Editorial Shalom.
- Ruíz, M. R. (2012). El aprendizaje cooperativo en la Universidad. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 3(5), 106-128.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4932667>
- Sánchez, K. Y., & Girón, F. A. (2015). *Estrategia de aprendizaje cooperativo y su influencia en los aprendizajes significativos en la práctica docente de la asignatura*

de anatomía humano a nivel universitario. [Tesis de Maestría]. Santa Ana, El Salvador.

Slavin, R. (1989). *Aprendizaje cooperativo: Teoría, investigación y práctica*. Aique.

Tecnológico de Monterrey. (2020). *Modelo HyFlex+Tec*. <https://tec.mx/es/hyflex-tec>

USAID. (2018). *Evaluación de lectura inicial en El Salvador: Informe Final*. San Salvador: USAID El Salvador.

Yong Castillo, E; Nagles García, N; Mejía Corredor, C; Chaparro Malaver & C. E (2017).

Evolución de la educación superior a distancia: Desafíos y oportunidades para su gestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (50),81-105.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1942/194250865006>

ANEXOS

Anexo 1. Instrumentos recolectores de información

GUÍA DE ENTREVISTA

Percepciones sobre la efectividad de la metodología del aprendizaje cooperativo (AC) en la virtualidad, según docentes y estudiantes de la Universidad Luterana Salvadoreña

Indicación: Estimado (a) docente, les saludamos con el deseo que estén muy bien. Como equipo de investigación del Doctorado en Educación de la Universidad Don Bosco agradecemos su disponibilidad para participar en el presente estudio cuyo propósito es diagnosticar la percepción respecto a la efectividad de la metodología del aprendizaje cooperativo en modalidad virtual. En este sentido, se solicita aproximadamente 30 minutos de su tiempo para realiza esta entrevista semiestructurada, cuyas respuestas constituirán valiosos insumos para el estudio. Consecuentemente, le solicitamos amablemente su consentimiento para grabar la entrevista con la garantía absoluta de que la información será tratada con la confidencialidad necesaria y sus respuestas serán utilizadas exclusivamente para usos investigativos.

I. Datos sociodemográficos

1. **Sexo:** a) Mujer b) Hombre
2. **Edad:** a) 18-23 b) 24-29
c) 30-35 d) 36-41
e) 42 o más
3. **Municipio de residencia:** _____
4. **Ocupación actual:** Docente Tiempo Completo Docente Hora-Clase
5. **Institución educativa donde cursó estudios de educación superior**
- _____

II. Concepciones sobre AC

1. ¿En su calidad de docente ha tenido alguna experiencia con la metodología del Aprendizaje Cooperativo (AC)? Explique.

Sí No

2. ¿Qué entiende por aprendizaje cooperativo?

3. ¿Desde su experiencia identifica alguna diferencia entre AC Y ACL?

Sí No

¿Por qué?

4. ¿Cuáles son las principales características del aprendizaje cooperativo? (enuncie algunas)

5. ¿Qué beneficios le ha traído a usted y a sus estudiantes esta metodología?

III. Factores asociados a la aplicación del AC

6. ¿Desde su perspectiva el modelo pedagógico dialógico de la ULS favorece la aplicación de la metodología del aprendizaje cooperativo?

Sí No

Explique

7. ¿Durante su formación inicial docente le enseñaron esta metodología?

Sí

No

Explique

8. ¿Hubo alguna práctica utilizando el AC?

Sí

No

Explique

9. ¿Cuáles son los principales roles del docente y el estudiante para implementar el AC?
(mencione algunos para cada uno)

10. ¿Cómo organiza su clase para favorecer el AC?

11. Mencione algunos ejemplos de cómo el AC ha fomentado la autonomía y trabajo individual en sus estudiantes

12. ¿Cuáles competencias blandas son indispensables en los estudiantes para emplear de manera efectiva el AC?

13. ¿Con cuáles recursos y herramientas tecnológicas cuenta para su labor docente?

14. ¿Cuáles estrategias de tecnología virtual utiliza para crear situaciones de AC? Explique.

15. ¿Cómo se emplean las estrategias de tecnología virtual para crear situaciones de AC?

Encuesta de percepciones sobre la efectividad de la metodología del aprendizaje cooperativo (AC) en la virtualidad, según docentes y estudiantes de la Universidad Luterana Salvadoreña

Indicación: Estimado (a) estudiante, esperando se encuentre bien. Agradecemos su disponibilidad para completar esta breve encuesta elaborada como parte de un proyecto de investigación en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad Don Bosco. El estudio tiene como objetivo explorar sus opiniones respecto a la efectividad de la metodología del aprendizaje cooperativo en modalidad virtual. En este sentido, se solicita aproximadamente 10 minutos de su tiempo para responder desde su experiencia 20 preguntas de la encuesta, las cuáles constituirán valiosos insumos para el estudio. Por lo que, solo deberá dar clic a las respuestas que considere conveniente. (En algunos casos podrá responder más de una). No existen respuestas correctas o incorrectas. La información brindada es anónima y será utilizada exclusivamente para propósitos investigativos. De nuevo muchas gracias.

I. Datos sociodemográficos

1. Sexo: a) Mujer b) Hombre
2. Edad: a) 18-23 b) 24-29
 c) 30-35 d) 36-41
 e) 42 o más
3. Municipio de residencia: _____
4. Ocupación actual: Solo estudio Trabajo y estudio
5. Institución educativa donde cursó estudios de educación media (Bachillerato)
- _____

II. Concepciones sobre AC

6. ¿Como estudiante universitario ha tenido alguna experiencia con la metodología del Aprendizaje Cooperativo (AC)?

- Si No

7. ¿Con qué frecuencia considera que la metodología del AC ha sido utilizada en sus clases virtuales?

- Siempre Algunas veces Nunca

8. ¿Desde su perspectiva ¿Cuál de estas definiciones corresponde a la metodología del AC?

- Es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.
- Es aquel donde cada uno de los participantes del grupo intervienen en todas y en cada una de las partes del proyecto o problema a resolver, trabajan de forma conjunta. Comparten la responsabilidad dándole mayor énfasis al proceso más que a la tarea.

9. A partir de este listado ¿Cuáles considera que son las características de un AC?

- Interdependencia positiva (Significa que el aprendizaje de los diferentes componentes del grupo depende de las acciones que realice cada uno de los miembros del equipo)
- Interacción virtual entre estudiantes.
- Responsabilidad individual (cada estudiante tiene una tarea que cumplir dentro del grupo)
- Habilidades grupales e interpersonales
- Evaluación grupal
- Todas las anteriores
- Ninguna de las anteriores

10. Al realizar trabajo cooperativo en clases virtuales ¿Cuáles de estos aspectos considera que ha fortalecido?

- Responsabilidad individual
- Trabajar en equipo
- Respetar, tolerar y ser solidario.
- Mejorar mis aprendizajes.
- Todos los anteriores
- Ninguno de los anteriores

III. Factores asociados a la aplicación del AC

11. ¿Considera que el modelo pedagógico dialógico de la ULS favorece la aplicación de la metodología del aprendizaje cooperativo?

Si

No

12. ¿Observa que sus docentes cuentan con los conocimientos para el desarrollo de clases virtuales en las que se promueve el AC?

Si

No

13. ¿Cuáles de estas funciones son realizadas por los docentes cuando organizan situaciones de AC en clases virtuales? (puede marcar más de una)

- El profesor diseña las actividades a realizar en el aula.
- El profesor tiene la autoridad en todo momento
- El profesor controla la dinámica de las interacciones y los resultados.
- El profesor comparte la autoridad.
- El profesor deja la responsabilidad del aprendizaje principalmente a sus estudiantes.

14. Cuando el docente orienta actividades de AC en clases virtuales ¿Cuáles de estas funciones realizas tú? (puede marcar más de una)

- Cumpló con mi trabajo individual.
- Atiendo las indicaciones de la dinámica grupal.
- Me esfuerzo porque el grupo logre el resultado.
- Diseño la dinámica a seguir en el grupo.
- Me concentro en el proceso del trabajo grupal y no en el resultado.
- Todas las anteriores.
- Ninguna de las anteriores.

15. ¿Cómo favorece el docente la implementación del AC en clases virtuales?

- Organiza grupos de estudio.
- Estructura la dinámica del trabajo a realizar.
- Da indicaciones explícitas sobre la tarea a realizar
- Retroalimenta el trabajo de cada grupo.
- Todas las anteriores.
- Ninguna de las anteriores.

16. ¿Considera que la metodología del AC aplicada en clases virtuales ha fortalecido su trabajo individual?

- Si No

17. ¿Considera que la metodología del AC en clases virtuales ha fortalecido su autonomía? (Por autonomía se entiende la libertad que tiene una persona para disponer de sí mismo, expresar sentimientos, ideas y emociones, sin limitaciones).

- Si No

18. Seleccione en el orden de prioridad las competencias que considera le pueden favorecer para aprender de forma cooperativa. (la más importante será la 1y la de menor importancia la número 5)

- Tolerancia
- Habilidades de comunicación
- Saber escuchar
- Discutir de manera crítica
- Autonomía y responsabilidad

19. ¿Con qué recursos y herramientas tecnológicas cuenta como estudiante?

- Computadora
- Celular
- Tablet
- Conectividad (Internet)
- Aulas virtuales
- Redes sociales
- Herramientas de comunicación y/o interacción de Google.
- Todas las anteriores
- Otras: ¿Cuáles? _____
- Ninguna de las anteriores.

20. ¿Con qué frecuencia el docente utiliza alguna estrategia tecnológica virtual para crear situaciones de AC?

- Siempre Nunca Algunas veces

Anexo 2. Matriz de triangulación de datos

Constructos	Origen de los datos		Literatura sobre el tema
	datos	Estrategia de recolección de	
	Docentes (Guía de entrevistas)	Estudiantes (Cuestionario)	
I. Concepciones sobre AC			
1. Conocimiento y distinción sobre la existencia del AC y ACL	<p>1. ¿En su calidad de docente ha tenido alguna experiencia con la metodología del Aprendizaje Cooperativo (AC)? Explique.</p> <p>2. ¿Qué entiende por aprendizaje cooperativo?</p> <p>3. ¿Desde su experiencia identifica alguna diferencia entre AC Y ACL?</p>	<p>6. ¿Como estudiante universitario ha tenido alguna experiencia con la metodología del Aprendizaje Cooperativo (AC)?</p> <p>A) Sí B) No</p> <p>7. ¿Con qué frecuencia considera que la metodología del AC ha sido utilizada en sus clases virtuales?</p> <p>Siempre Algunas veces Nunca</p> <p>8. Desde su perspectiva ¿Cuál de estas definiciones corresponde a la metodología del AC?</p> <p>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> <p>Es aquel donde cada uno de los participantes del grupo intervienen en todas y en cada una de las partes del proyecto o problema a resolver,</p>	<p>Jonhson & Jonhson 1999, citado por Andrade & Santos, 2019) (Laguna, 2015, pág. 59) (Lazo, 2018)</p> <p>Jonhson & Jonhson 1999, citado por Andrade & Santos, 2019)</p> <p>Lazo, 2018</p>

		trabajan de forma conjunta. Comparten la responsabilidad dándole mayor énfasis al proceso más que a la tarea.	
2. Reconocimiento de características del AC	4. ¿Cuáles son las principales características del aprendizaje cooperativo? (enuncie algunas)	9. A partir de este listado ¿Cuáles considera que son las características de un AC? <input type="radio"/> Interdependencia positiva (Significa que el aprendizaje de los diferentes componentes del grupo depende de las acciones que realice cada uno de los miembros del equipo) <input type="radio"/> Interacción virtual entre estudiantes. <input type="radio"/> Responsabilidad individual (cada estudiante tiene una tarea que cumplir dentro del grupo) <input type="radio"/> Habilidades grupales e interpersonales <input type="radio"/> Evaluación grupal Todas las anteriores Ninguna de las anteriores	(Jonhson & Johnson 1999)
3. Identificación de beneficios del Aprendizaje Cooperativo	5. ¿Qué beneficios le ha traído a usted y a sus estudiantes esta metodología?	10. Al realizar trabajo cooperativo en clases virtuales ¿Cuáles de estos aspectos considera que ha fortalecido? Responsabilidad individual. Trabajar en equipo. Respetar, tolerar y ser solidario. Mejorar mis aprendizajes. Todos los anteriores	Pujolás, 2002) (Comenius, 2004 citado por Andrade & Santos, 2019) (García, Traver, & Candela, 2019). (Abellán, 2018, pág. 186) (Sánchez & Girón, 2015, pág. 153). (Cárcamo, 2009, pág. 23). (Jonhson & Johnson 1999)

		Ninguno de los anteriores	
II. Factores asociados a la aplicación del AC			
4. Filosofía educativa de la ULS	6. ¿Desde su perspectiva el modelo pedagógico dialógico de la ULS favorece la aplicación de la metodología del aprendizaje cooperativo? ¿Sí? ¿No? Explique.	11. ¿Considera que el modelo pedagógico dialógico de la ULS favorece la aplicación de la metodología del aprendizaje cooperativo? A) Sí B) No	(Catálogo ULS, 2020) (Hernández & Quintana 2018)
5. Formación en AC	7. ¿Durante su formación inicial le enseñaron esta metodología? 8. ¿Hubo alguna práctica usando el AC?	12. ¿Observa que sus docentes cuentan con los conocimientos para el desarrollo de clases virtuales en las que se promueve el AC? A) Sí B) No	(Jacobs, 2020, pág. 12). (Meza, 2015). (Abellán (2018) Ruíz (2012, pág. 159), Fraile, Bilbao, & Urquijo (2015, pág. 386),
6. Roles del docente y del estudiante en AC	9. ¿Cuáles son los principales roles del docente y el estudiante para implementar el AC? (mencione algunos para cada uno)	13. ¿Cuáles de estas funciones son realizadas por los docentes cuando organizan situaciones de AC en clases virtuales? (puede marcar más de una) A) El profesor diseña las actividades a realizar b) El profesor tiene la autoridad c) El profesor controla la dinámica de las interacciones y los resultados. d) El profesor comparte la autoridad. e) El profesor deja la responsabilidad del aprendizaje principalmente a sus estudiantes. 14. Cuando el docente orienta actividades de	(Jonhson & Johnson 1999) (Andrade & Santos, 2019). (Andrade & Santos, 2019, pág. 202). (Ruíz, 2012, pág. 122) (Lazo, 2018, p. 36-39) Con estas en color amarillo es de tener cuidado porque eran "distractores"

		<p>AC ¿Cuáles de estas funciones realizas tú?</p> <p>A) Cumplo con mi trabajo individual B) Atiendo las indicaciones de la dinámica grupal. C) Me esfuerzo porque el grupo logre el resultado. D) Diseño la dinámica a seguir en el grupo. E) Me concentro en el proceso del trabajo grupal y no en el resultado.</p>	<p>Con estas en color amarillo es de tener cuidado porque eran “distractores”</p>
7. Organización de la clase	10. ¿Cómo organiza su clase para favorecer el AC?	<p>15. ¿Cómo favorece el docente la implementación del AC en clases virtuales?</p> <p>A) Organiza grupos de estudio B) Estructura la dinámica del trabajo a realizar C) Da indicaciones explícitas sobre la tarea a realizar E) Retroalimenta el trabajo de cada grupo.</p>	<p>(Jonhson & Jonhson, 1999) (García, Traver, & Candela, 2019).</p>
8. Autonomía y trabajo individual	11. Mencione algunos ejemplos de cómo el AC ha fomentado la autonomía y trabajo individual en sus estudiantes	<p>16. ¿Considera que la metodología del AC aplicada en clases virtuales ha fortalecido su trabajo individual?</p> <p>Si No</p> <p>17. ¿Consideras que la metodología del AC ha fortalecido tu autonomía? (Por autonomía se entiende la libertad que tiene una persona para disponer de sí mismo, expresar sentimientos, ideas y emociones, sin limitaciones).</p>	

		Si No	
9. Competencias "blandas" previas favorables al AC en el estudiantado.	12. ¿Cuáles competencias blandas son indispensables en los estudiantes para emplear de manera efectiva el AC?	18. Seleccione en el orden de prioridad las competencias que considera le pueden favorecer para la implementación del AC <input type="checkbox"/> Tolerancia <input type="checkbox"/> Habilidades de comunicación <input type="checkbox"/> Saber escuchar <input type="checkbox"/> Discutir de manera crítica <input type="checkbox"/> Autonomía y responsabilidad	Peña (2010)
10. Acceso y uso de tecnología aplicada al AC	13. ¿Con cuáles recursos y herramientas tecnológicas cuenta para su labor docente? 14. ¿Cuáles estrategias de tecnología virtual utiliza para crear situaciones de AC? Explique. 15. ¿Cómo se emplean las estrategias de tecnología virtual para crear situaciones de AC?	19. ¿Con qué recursos y herramientas tecnológicas cuenta como estudiante? <input type="checkbox"/> Computadora <input type="checkbox"/> Celular <input type="checkbox"/> Tablet <input type="checkbox"/> Conectividad (Internet) <input type="checkbox"/> Aulas virtuales <input type="checkbox"/> Redes sociales <input type="checkbox"/> Herramientas de comunicación y/o interacción de Google. <input type="checkbox"/> Todas las anteriores <input type="checkbox"/> Otras: ¿Cuáles? <hr/> <input type="checkbox"/> Ninguna de las anteriores. 20. ¿Con qué frecuencia el docente utiliza alguna estrategia tecnológica virtual para crear situaciones de AC? Siempre A veces Nunca	Lazo (2018) Pendiente de agregar otras fuentes