

EVALUACIÓN AUTÉNTICA PARA UN APRENDIZAJE COOPERATIVO
EN LA ASIGNATURA DE HISTORIA

POR: MARÍA LORETO URREJOLA AGUILERA

Seminario de Intervención presentado a la Facultad de Educación de la Universidad del
Desarrollo para optar al grado académico de Magíster en Innovación Curricular y
Evaluación Educativa.

PRFESORA GUIA:

Sra. GILDA BILBAO VILLEGAS

Abril de 2023
SANTIAGO

© Se autoriza la reproducción de esta obra en modalidad de acceso abierto para fines académicos o de investigación, siempre que se incluya la referencia bibliográfica.

TABLA DE CONTENIDOS

	PÁGINA
RESUMEN	3
I. INTRODUCCIÓN	4
1. Presentación del problema de investigación	6
1.1. Descripción del contexto	6
1.2. Planteamiento del problema	7
1.3. Pregunta de Investigación	8
2. Justificación del problema	9
3. Objetivos de la intervención	10
4. Marco teórico de referencias	11
II. DESARROLLO	
1. Diagnóstico	20
1.1 Planificación del diagnóstico	20
1.2. Resultados del diagnóstico	24
2. Intervención	35
2.1. Diseño de la intervención	35
2.2. Desarrollo de la intervención	38
2.3. Evaluación de la intervención	40
III. CONCLUSIONES	53
IV. BIBLIOGRAFÍA	56
V. ANEXOS	58

RESUMEN

Las instituciones educativas del siglo XXI deben proveer a sus estudiantes de oportunidades para desarrollar habilidades cooperativas para asegurar una inserción exitosa en la sociedad. La siguiente investigación acción aborda una intervención llevada a cabo en un curso de estudiantes mujeres de entorno a quince años, en que se midió su sensibilidad hacia el desarrollo de habilidades cooperativas. Luego de detectar la existencia de resistencias para llevar a cabo trabajos grupales se innovó incorporando el diseño de un trabajo cooperativo junto con estrategias de evaluación auténtica en el desarrollo de un trabajo grupal en la asignatura de historia. El objetivo consistió en observar la posible existencia de una relación entre la incorporación de estrategias de evaluación auténtica y la disposición al desarrollo de habilidades cooperativas. Los resultados demostraron que la incorporación de estrategias de evaluación auténtica sí impactan en una mejora de la disposición a desarrollar habilidades cooperativas aun cuando dicho proceso requiere de un cambio cultural al interior de la escuela y del largo plazo para constatar mayores alcances.

Palabras claves: Aprendizaje cooperativo, evaluación auténtica, habilidades del siglo XXI, habilidades cooperativas.

INTRODUCCIÓN

El contexto actual requiere que las instituciones educativas formen personas capaces de adaptarse a los desafíos del siglo XXI, lo cual implica cambios acelerados, un paradigma digital y un contexto social, político y económico desafiante en cuanto a la convivencia y al cuidado del medioambiente, entre otros aspectos. Es por ello que las habilidades cooperativas, es decir, la capacidad de trabajar con otros en la consecución de metas comunes, se considera hoy una necesidad que la escuela debe abordar y una prioridad a desarrollar en los estudiantes en virtud de las llamadas habilidades del siglo XXI.

Esta investigación acción se encuadra dentro de la temática anterior: la necesidad de constatar que los futuros adultos tengan las herramientas socioemocionales y cognitivas para poder abordar la convivencia con otros y los desafíos que esta implica. Logrando esto, los estudiantes podrán contar con las habilidades necesarias para afrontar múltiples desafíos: el contexto, la convivencia ciudadana, las relaciones socioafectivas, entre otras dimensiones en que se manifiestan y ponen a prueba las habilidades cooperativas.

Esta investigación acción se centra en lo que constituye hoy un desafío del quehacer educativo: avanzar en cambios de paradigmas respecto tanto de cómo se conciben las actividades de aprendizaje en las escuelas, así como de las formas en que insertamos la evaluación en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Incorporar estrategias de aprendizaje cooperativos con autonomía de los estudiantes y desarrollo del pensamiento crítico a la vez que, con desarrollo de habilidades emocionales, nos llevan a preguntar cuánto de esto se está realizando en nuestras escuelas. Por otro lado, dichas estrategias de aprendizaje donde los estudiantes son el centro de las acciones, investigan y desarrollan proyectos en grupos requieren de una evaluación que esté en sintonía con esos objetivos. Esto es lo que vincula al aprendizaje cooperativo con las estrategias de evaluación auténtica.

1. Presentación del problema de investigación

1.1. Descripción del contexto

La investigación-acción a realizar se sitúa en un colegio particular pagado, comuna de Vitacura de Santiago de Chile. Este establecimiento cuenta con casi 65 años de existencia, pertenece a una congregación religiosa católica y cuenta con poco menos de 2.000 estudiante y cerca de 240 funcionarios entre docentes y administrativos. En cuanto a la estructura de los cursos, en los últimos diez años se ha avanzado progresivamente en la mezcla de estudiantes en los cursos, antes segregados por género. Actualmente, del total de 56 cursos existentes en el colegio, solo el 14% de estos siguen siendo cursos segregados por género.

En cuanto a la propuesta pedagógica, este establecimiento comenzó el año 2015 un proceso de implementación de estrategias propias de la corriente conocida como Aprendizaje para la Comprensión, capacitando progresivamente a los docentes del establecimiento mediante cursos con consultoras educativas externas con lo cual se fueron transformando las prácticas de enseñanza aprendizaje, lo cual implicó un cambio de paradigma pedagógico al interior del colegio. La “cultura del pensamiento” que se ha ido instalando, ha implicado un desafío tanto para los docentes, estudiantes y apoderados, pues requiere dejar atrás la concepción tradicional de la educación basada en la entrega de contenidos para incorporar en el aula la utilización de rutinas de pensamiento que permiten visibilizar los procesos de comprensión y con ello, dar un espacio importante en las clases a los momentos de reflexión, experimentación y elaboración de documentación o evidencias de aprendizaje.

Actualmente el colegio se encuentra avanzando en la incorporación de técnicas de Aprendizaje Cooperativo en el aula. Tal cómo se llevó a cabo con la implementación del Aprendizaje para la Comprensión, existen docentes capacitados y/o en proceso de capacitación sobre Aprendizaje Cooperativo. También se han realizado jornadas iniciales de introducción al modelo para todos los miembros de la institución (incluyendo docentes y paradocentes) y se ha comenzado a introducir algunos cambios concretos en el aula como sentar a los estudiantes en grupos definidos según criterios establecido específicamente por el modelo.

1.2. Planteamiento del problema

En los cursos que realizan los profesores del Departamento de Historia y Ciencias Sociales, se implementan, evalúan y califican trabajos en grupo, los cuales han presentado dificultades de seguimiento, evaluación de proceso y en cuanto a la equidad en las responsabilidades y desarrollo de las tareas, así como en la constatación del logro de aprendizaje de todos los miembros de cada grupo.

Tomando en cuenta que el Aprendizaje para la Comprensión requiere de estudiantes involucrados en sus procesos de aprendizajes, donde estos apunten a objetivos de comprensión significativos para sus vidas, muchos de los trabajos grupales que realizan los estudiantes requieren de organización grupal, toma de decisiones conjuntas, distribución de tareas entre otras acciones, a la vez que constituyen evaluaciones desafiantes en cuanto a la creatividad y aplicación de los contenidos en formatos novedosos y vinculados con su realidad.

El problema que se levanta, por lo tanto, sugiere que, pese a que los docentes de la asignatura de historia destinan instancias de planificación exclusivas para el diseño de trabajos grupales novedosos y desafiantes, se constata tras la realización de dichos trabajos numerosas dificultades. Entre estas podemos señalar la incapacidad de generar un sistema de seguimiento efectivo para el desarrollo de los trabajos, tampoco se ha podido constatar el trabajo equilibrado de todos los integrantes de cada equipo, a la vez que no se han implementado instrumentos de evaluación capaces de evidenciar el aprendizaje de todos los estudiantes de cada grupo. Sumado a esto en muchas oportunidades se generan conflictos internos al interior de los equipos de trabajo donde en gran medida surgen quejas sobre el trabajo desigual de sus miembros y la falta de compromiso de algunos integrantes ante el trabajo.

Considerando que el aprendizaje cooperativo consiste en trabajar en equipos para alcanzar metas juntos (Jhonson & Jhonson, 2018) resulta fundamental poder comenzar a trabajar con un grupo de estudiantes que tengan herramientas emocionales para cooperar, esto quiere decir, que cuenten con la disposición y el compromiso necesario para ir en busca de las metas comunes. La cohesión grupal, es por lo tanto, una necesidad básica para emprender un aprendizaje cooperativo (Zariquiey, 2016).

1.3. Pregunta de investigación

Considerando el problema señalado anteriormente, la pregunta de investigación que se plantea es ¿Cómo impacta la evaluación auténtica en la adquisición de habilidades cooperativas a través del desarrollo de trabajos grupales en la asignatura de historia de un curso I o medio?

2. Justificación del problema

Los y las estudiantes del establecimiento de esta investigación-acción realizan frecuentemente en la asignatura de historia (tanto en los cursos del plan común como de los electivos) trabajos en grupo que constituyen evaluaciones de proceso y calificadas. Para su desarrollo, en la primera clase los docentes presentan el trabajo a realizar, se establecen los grupos de trabajo, explica el instructivo y la pauta de corrección y se da espacio para preguntas y luego para la organización de cada grupo. Para llevar a cabo los trabajos grupales, se asignan horas de trabajo en clases donde los profesores acompañan a los grupos mientras estos avanzan en la elaboración del trabajo. Tanto este año como el año anterior, el equipo de docentes del Departamento de Historia ha ido probando distintas estrategias para el acompañamiento de estos trabajos, sin embargo, reiteradamente el equipo se ve enfrentado a situaciones de conflicto entre estudiantes de un mismo grupo o ante el descontento del estudiantado frente a la calificación final de cada trabajo.

La inexistencia de un seguimiento efectivo del trabajo de cada estudiante se traduce en que, ante situaciones de conflicto en los grupos, los estudiantes acusan no haber logrado un trabajo equitativo y organizado, ante lo cual los docentes deben buscar estrategias para la resolución de conflictos, las cuales los desgastan emocionalmente tensionando también, en algunos casos, la relación entre estos y los estudiantes.

Abordar este problema resulta necesario para poder avanzar en el desarrollo de habilidades cooperativas en los estudiantes, contar con estrategias evaluativas que permitan un acompañamiento eficiente capaz de asegurar el trabajo equitativo y provechoso de todos los integrantes de cada grupo, así como para constatar el

aprendizaje de los y las estudiantes.

Teniendo en cuenta que las habilidades del trabajo cooperativo son claves para el desenvolvimiento de las personas en el siglo XXI y considerando también, que hoy se asume la diversidad en el aula lo que implica abordar de manera inclusiva y democrática la convivencia en la escuela, desarrollar habilidades de trabajo cooperativo en la sala de clases resulta fundamental.

3. Objetivos de investigación

Objetivo general

Evaluar, en instancias de trabajo en grupo, el impacto de la implementación de procesos de evaluación auténtica en el desarrollo de habilidades cooperativas en estudiantes de la asignatura de historia de un curso Iº medio.

Objetivos específicos

1. Describir percepciones ante la evaluación grupal previo a la intervención.
2. Analizar el desarrollo de habilidades cooperativas previo a la intervención.
3. Describir el proceso de implementación de la intervención.
4. identificar el impacto de la implementación de estrategias de evaluación auténtica en el desarrollo de un trabajo grupal.

5. Analizar el impacto de la intervención en el desarrollo de habilidades cooperativas en las estudiantes.

4. Marco teórico de referencias

A continuación, se revisarán los conceptos de aprendizaje cooperativo, evaluación auténtica y habilidades cooperativas. Mediante la revisión de la literatura existente se pretende entregar un marco conceptual para comprender el problema detectado, así como los lineamientos generales que definen al Aprendizaje Cooperativo.

1. Aprendizaje Cooperativo

Las escuelas son espacios de sociabilidad. Allí es donde los seres humanos inician el desarrollo de su convivencia con otros y es donde aprenden a interactuar con personas que van más allá del círculo nuclear familiar, lo cual implica el desarrollo no sólo de habilidades de socialización y comunicación, sino que también de convivencia democrática.

El modelo pedagógico denominado Aprendizaje Cooperativo se alinea con esa mirada, entendiendo el contexto escolar como de un lugar donde la convivencia con otros, la valoración de la cooperación y de la diversidad adquieren importancia fundamental para desarrollar el aprendizaje según las necesidades que el contexto actual y el futuro demandan (Torrego y Negro, 2012).

La vida en el siglo XXI no sólo demanda en las personas habilidades nuevas en términos del uso de TIC y alfabetización digital, sino que requiere del desarrollo también

de otro tipo de capacidades, como la adquisición de herramientas socioemocionales para la convivencia en la era de la globalización, donde la convivencia ciudadana requiere de individuos éticos, inclusivos y solidarios (Martínez, 2021).

Desarrollar en los estudiantes habilidades cooperativas tributa a lo anterior, como lo señalan Torrego y Negro (2012)

(...) detrás de estas destrezas “cooperativas” no hay solo un interés de eficiencia (hacer bien lo que sea menester) sino también un *valor*, un *principio ético* muy preclaro a nuestras tradiciones y culturas, vinculado a la solidaridad, al emprendimiento de proyectos en conjunto, por la satisfacción colectiva de lograr metas más allá de nuestras fuerzas individuales y a la oportunidad de que en todas ellas muchos puedan participar en función de sus competencias y habilidades, encontrando con ello espacio para que la diversidad se acomode en esas mismas empresas colectivas. (pp. 22-23)

Para hablar de aprendizaje cooperativo se debe diferenciar lo que este enfoque plantea respecto de otras metodologías como el trabajo colaborativo o los tradicionales trabajos en grupo. El concepto *aprendizaje cooperativo* ha variado a lo largo del tiempo (Azorin, 2018). En palabras de Johnson y Johnson el trabajo cooperativo tiene como foco el trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes, donde el éxito del equipo depende de todos y para considerar como alcanzado el objetivo, es necesario que todos los miembros aporten y sean parte del objetivo común (Johnson y Johnson, 1994; p.5). No consiste en dividir tareas para alcanzar un resultado final común, sino que trabajar coordinadamente con tareas comunes e individuales a lo largo del proceso siempre bajo un principio de co-construcción.

El desarrollo del aprendizaje cooperativo requiere de un contexto que lo permita y donde exista una cultura de cooperación. Existe cierto acuerdo en la literatura en cuanto a cuáles son las condiciones básicas requeridas para el desarrollo del trabajo cooperativo en el espacio escolar. Estas son:

- Interdependencia positiva entre los participantes
- Responsabilidad personal y rendimiento individual
- Interacción promotora
- Habilidades sociales
- Evaluación periódica (Torrego y Negro, 2012, p.26-34) (para una explicación de cada una de estas ver cuadro no 1 ANEXO).

Para alcanzar una situación cooperativa exitosa, Zariquiey (2016) plantea que es clave el rol del docente en el diseño de propuestas pedagógicas que permitan garantizar, al menos tres condiciones esenciales, las cuales el denomina *tríada cooperativa*, pues se compone de tres aspectos fundamentales:

- Que los estudiantes se necesiten unos a otros para hacer el trabajo
- Que todos los miembros del equipo puedan participar en las tareas a realizar
- 3. Que se pueda comprobar lo realizado por cada uno de los integrantes del grupo (Zariquiey, 2016, p.94).

El docente tiene que tener a su vez las competencias necesarias para diseñar

procesos de enseñanza aprendizaje que posibiliten el aprendizaje cooperativo. Esto quiere decir que la planificación de las tareas a realizar por cada equipo, deben responder a un cuidadoso diseño que permitan la triada cooperativa mencionada anteriormente. Aquí es donde resulta necesario detenernos sobre la evaluación.

2. Evaluación auténtica y aprendizaje cooperativo

Actualmente la evaluación tradicional, entendida como la medición de contenidos mediante instrumentos estandarizados, generalmente aplicados al final del proceso de enseñanza aprendizaje y diseñada con el fin de calificar resultados, ha sido cuestionada tanto desde la academia como desde otros espacios como las mismas escuelas que buscan nuevas estrategias y, con mayor fuerza, mediante políticas educacionales como lo es el establecimiento del Decreto 67 sobre evaluación del Ministerio de Educación de Chile (2018). Pese a estos intentos, las investigaciones arrojan que las prácticas evaluativas tradicionales o tecnológicas siguen manteniendo alta presencia en el sistema escolar chileno, lo cual se explica por causas culturales, sociales y políticas, como la existencia de pruebas estandarizadas y la respectiva presión que esta ejerce sobre los centros educativos y sus respectivos docentes y directivos y, por otro lado, en parte debido la escasa preparación de los docentes para llevar a cabo proceso de evaluación formativa y la falta de una cultura de la retroalimentación y de concepción de la evaluación dirigida a la mejora de los proceso de aprendizaje en vez de una evaluación dirigida a los resultados finales (Ríos y Herrera, 2022).

¿Qué entenderemos por evaluación auténtica y cómo esta se vincula al aprendizaje cooperativo? La evaluación auténtica constituye una propuesta de *evaluación para el aprendizaje*, que en esencia se define por ser lo contrario a la “evaluación tradicional”. Dentro de las definiciones de esta, caben muchos elementos,

los cuales son enfatizados indistintamente por la teoría, pero que a grandes rasgos supone como base el ser una *evaluación para el aprendizaje*, caracterizada por poner el foco en la evaluación de proceso, incorporar la retroalimentación constante, gestionar del error como instancia de aprendizaje, plantear instancias descentralizadas de la evaluación (dando espacio a todos los agentes), fomentar un aprendizaje experiencial, entre otros elementos. Destaca también la condición de ser una evaluación contextualizada:

Ahondando en esta línea, la evaluación auténtica destaca la importancia de la aplicación de una habilidad en el contexto de una situación de la vida real, teniendo en consideración que con ello no solo se refiere a saber hacer algo fuera de la escuela (en la calle), sino que más bien se refiere a mostrar un desempeño significativo en situaciones y escenarios que permitan capturar la riqueza de lo que los alumnos han logrado comprender, solucionar o intervenir en relación con asuntos de verdadera pertinencia y trascendencia, tanto a nivel personal como también social. (Vallejo y Molina, 2014, p.15)

Este elemento, si bien se entiende en cuanto a que la evaluación permita generar sentido en los estudiantes en cuanto esta lo vincula con su vida, realidad e inquietudes, también puede entenderse en cuanto debe atender al contexto particular de cada escuela y cada curso.

El aprendizaje cooperativo se alinea con esta mirada de la evaluación en cuanto el foco está puesto en el proceso de aprendizaje, la evaluación formativa con monitoreo y retroalimentación desde el docente, el diseño de un trabajo contextualizado y significativo para los estudiantes, la posibilidad de una evaluación descentralizada en

donde los miembros del equipo sean capaces de evaluarse a sí mismos y a sus compañeros (coevaluación y autoevaluación).

Según Torrego y Negro (2012) la evaluación realizada por el docente debe ser sobre conocimientos y competencias; sobre cómo se está desarrollando el trabajo en grupo y sobre la experiencia educativa. Para la coevaluación y la autoevaluación desarrollada por el grupo cooperativo, sugieren que estas consideren: conocimientos o competencias, ofreciendo la opción de evaluar los progresos desde el nivel inicial correspondiente a cada estudiante; procedimientos cooperativos y habilidades para trabajar en equipo y finalmente la motivación y la implicación de cada estudiante respecto de su propio trabajo y del trabajo del equipo (Torrego y Negro, 2012; p. 182).

Finalmente, ambos autores destacan la importancia de una evaluación permanente que permita entregar información de fortalezas y debilidades de modo de poder aprovechar el proceso del trabajo para realizar cambios y tomar medidas a fin de poder redirigir al grupo al grupo, si es necesario, hacia el logro de los fines propuestos.

Dentro de los focos con que se debe realizar una evaluación formativa del aprendizaje cooperativo está el detectar si al interior del grupo se están dando dinámicas psicosociales negativas (Torrego, Negro, 2012), pues estas resultan perjudiciales para el trabajo cooperativo no se puede dar ninguna de las condiciones básicas mencionadas anteriormente si dentro del grupo no existe cohesión grupal.

Entendemos por cohesión de grupo la existencia de un vínculo afectivo que funcione como elemento unificador que *obligue* a los estudiantes a trabajar juntos y a saber contar con el apoyo entre ellos. Para trabajar con un grupo cohesionado, en muchos casos hay que llevar a cabo actividades previas que generen esa cohesión. Los estudiantes deben conocerse en instancias agradables, de juegos, por ejemplo, donde disfruten con otros y se conozcan más de modo de generar confianza, una confianza que luego naturalmente los comprometa a querer y a poder trabajar cooperativamente. La cohesión es el pie a partir del cual se podrán desarrollar habilidades cooperativas. La cohesión viene a ser, de este modo, el resultado de la existencia de las llamadas habilidades cooperativas.

Zariquiey (2016) plantea que los docentes deben comenzar por evaluar a modo diagnóstico las “competencias cooperativas” y que esta evaluación debe considerar a su vez la participación de los propios estudiantes y de sus compañeros. Elaborar un plan o currículum cooperativo, con indicadores, es una tarea inicial que se debe llevar a cabo para aplicar como diagnóstico, que luego se pueda volver a aplicar durante el proceso y luego al final del trabajo. Este autor plantea que cuando en el principio los establecimientos estén recién implementando el modelo de aprendizaje cooperativo, el ideal es evaluar las habilidades cooperativas sin vinculación con los contenidos curriculares de las asignaturas, es decir, hacer de las habilidades cooperativas contenidos con valor en sí mismos que no se mezclen con los objetivos de aprendizajes netamente curriculares.

Si bien no lo considera recomendable, el autor plantea que en el caso que se decida llevar a cabo trabajos grupales y calificarlos (como contenido curricular de

asignatura), sugiere que se consideren las siguientes características básicas:

- Que todos los miembros del equipo estén en condiciones de realizar las tareas propuestas.
- Que todos sean necesarios para realizar el trabajo
- Que todos puedan participar y aportar algo.
- Que seamos capaces de monitorizar el trabajo de cada uno de los miembros del equipo.
- Que seamos capaces de evaluar lo que ha aprendido cada uno. (Zariqueiy, 2016, p. 284)

Respecto de la relación virtuosa entre la realización de trabajos grupales y la evaluación Johnson D. y Johnson R. (2018) plantean que

Los grupos de aprendizaje contribuyen a la utilidad de la evaluación, proporcionan el contexto en el que involucrar a los alumnos en el proceso evaluativo y permiten al profesor realizar evaluaciones más frecuentes, evaluar una variedad mayor de resultados académicos, utilizar más modalidades evaluativas y más fuentes de información a la hora de llevar a cabo la evaluación, crear sistema de apoyo y evaluar tanto a los grupos como a los miembros de cada grupo. (p.37)

3. ¿Cómo medir habilidades cooperativas?

La literatura nos permite observar que se han realizado variadas investigaciones y

diseñado herramientas para medir habilidades cooperativas (Fernández-Río, et al. 2017),

sin embargo, muchas de estas investigaciones se centran en contexto donde el aprendizaje cooperativo lleva un ya cierto tiempo desarrollándose y por lo tanto el están situadas en un contexto específico.

Una investigación que entrega una alternativa interesante corresponde a la construcción de la Escala de Actitud Cohesiva, encuesta validada y expuesta a análisis factorial, entregando positivas conclusiones respecto a su eficacia y correspondencia. Esta encuesta se diseñó para comprobar la adquisición de habilidades cooperativas en contextos donde no se había comenzado a implementar previamente el modelo. El estudio concluyó que el factor que se puede medir es la “sensibilización hacia el trabajo cooperativo” la cual involucra actitudes como la valoración a la diversidad, la cohesión grupal, el clima de confianza, la ayuda mutua, entre otros factores (Moliner, et al., 2017)

II. DESARROLLO

1. Diagnóstico

1.1. Planificación del diagnóstico

Antes de presentar el plan de trabajo, resulta necesario señalar que esta investigación – acción corresponde al modelo metodológico de investigación cualitativo, cuyo objeto de estudio corresponde a la observación de los actores y su desenvolvimiento en el contexto real, en este caso el escolar, con lo cual se busca evaluar a el desarrollo natural de lo que sucede en el entorno social.

El enfoque en el cual se enmarca esta investigación corresponde al paradigma interpretativo, el cual en palabras de Yagüe “Intenta comprender la realidad. El conocimiento no es aséptico ni neutro; es un conocimiento relativo a los significados de los seres humanos en interacción. Sólo tiene sentido en la cultura y en la vida cotidiana” (Yagüe, 1998; p. 39).

La etapa de diagnóstico tiene por objetivo constatar la existencia del problema detectado en torno a la efectividad de las estrategias utilizadas en el colegio para el desarrollo y seguimiento de los trabajos en grupo, tanto en la asignatura de historia como en otras. Al mismo tiempo se busca detectar si existen habilidades cooperativas esenciales en las estudiantes para el desarrollo exitoso del aprendizaje cooperativo. Estas habilidades cooperativas corresponden principalmente a una serie de actitudes hacia el trabajo en grupo, las cuales hacen posible la cohesión, condición de base para alcanzar el aprendizaje cooperativo.

El diseño del diagnóstico debe responder al logro de los siguientes objetivos específicos:

1. Describir percepciones ante la evaluación grupal previo a la intervención.
2. Analizar el desarrollo de habilidades cooperativas previo a la intervención.

A modo de especificar de manera concreta de alcanzar ambos objetivos específicos se presenta a continuación la tabla 1 con la especificación de las técnicas de recolección de información a utilizar, las herramientas y los agentes participantes y tiempos implicados.

Tabla 1

Objetivos específicos para elaboración del diagnóstico y estrategia:

OBJETIVO ESPECÍFICO	ESTRATEGIA E INSTRUMENT A UTILIZAR	PARTICIPANTE	TIEMPO APROXIMADO
Describir estrategias de evaluación grupal previo a la intervención	Entrevista grupal (pauta de entrevista semi-estructurada) a estudiantes escogidas al azar. Se utilizará una pauta de preguntas de sondeo y se	Se entrevistará a un grupo de entre cinco y siete estudiantes del curso I o medio.	Una semana para la realización de la entrevistas y posterior transcripción de las respuestas. La entrevista tendrá una duración no mayor a 30 minutos

	tomará notas de campo de la entrevista, así como registros de audio.		
2. Analizar el desarrollo de habilidades cooperativas en las estudiantes.	Aplicación de la Encuesta Escala Actitud Cohesiva, modificada. La encuesta consta de 24 preguntas.	Estudiantes del curso (34 estudiantes aproximadamente).	30 minutos (aproximadamente) para aplicación de encuesta online.

Justificación del diseño del diagnóstico

El diagnóstico busca indagar en las percepciones de las estudiantes respecto de la realización de trabajos en grupo en la asignatura de historia y en otras asignaturas. También se busca recoger datos sobre las habilidades cooperativas existentes en las estudiantes del curso 1º medio. Estas habilidades corresponden a aspectos sociales como la capacidad de pedir y entregar ayuda, la confianza en el trabajo del otro, la capacidad de enfrentar dificultades y encontrar acuerdos, entre otros aspectos.

Acerca de las estrategias dirigidas a la exploración de datos de las estudiantes, se considera apropiada la realización de entrevistas grupales, a través de las cuales se busca recoger antecedentes y percepciones sobre la experiencia en trabajos grupales anteriores.

La segunda estrategia de recogida de información corresponde a la aplicación de la Encuesta Escala Cohesiva la cual fue diseñada y validada como herramienta para la medición de actitudes cooperativas. Esta encuesta será mínimamente modificada en virtud de los objetivos de esta investigación acción y será aplicada a todas las estudiantes del curso 1º medio en que se llevará a cabo la intervención. Se busca recoger datos mediante una escala validada de modo de poder contrastar aquellos resultados, una vez realizada la intervención de esta investigación-acción y aplicada nuevamente la misma encuesta escala.

Respecto del proceso de validación de los instrumentos de recogida de información, se recurrió a la docente Valentina Errázuriz, del curso “Taller I: Técnicas de recolección de información” quien revisó ella Encuesta Escala Cohesiva, elaborada en 2017 por un equipo académico integrado por Moliner, Aguirre, Domenech, Bellmunt, Vallet & Alegre. Junto a Valentina se revisaron las preguntas y ella aprobó las categorías de análisis propuestas para codificar las 24 preguntas, que fueron establecidas especialmente para poder analizar posteriormente los resultados de la encuesta en esta investigación.

Esta encuesta, a su vez, está validada mediante el coeficiente de fiabilidad de Alfa de Cronbach y, por otro lado, mediante los coeficientes de Spearman-Brow y Guttman (Molinier, et. Alt, 2017, p.222). A modo de constatar el lenguaje de la encuesta se le presentó a dos adolescentes de la misma edad pertenecientes al contexto familiar de la autora de este informe. Ambas jóvenes comprendieron las 24 preguntas y fueron capaces de responder la encuesta completa.

En cuanto a las preguntas de la entrevista semi-estructurada, la validación del instrumento se realizó con la profesora Valentina Errázuriz en el curso Taller I: Técnicas de recolección de información”. Se revisaron todas las preguntas propuestas para la entrevista y entregaron algunos consejos para el desarrollo de esta, de modo de generar un contexto propicio para una conversación distendida entre las adolescentes.

Ambos instrumentos, a la vez, fueron presentados a la Vicerrectoría Académica del colegio en que se lleva a cabo esta investigación- acción a modo de tener su autorización para la ejecución de ambas estrategias de recogida de información. La vicerrectora en cuestión posee mucha experiencia en educación, postgrados y recientemente se formó en el post-título “Experta Cooperativa” por la Universidad de Alcalá, por lo cual podemos afirmar que posee conocimientos específicos sobre el modelo de aprendizaje cooperativo. Tanto la encuesta como las preguntas de la entrevista fueron validadas por esta profesional.

1.2. Resultados del diagnóstico

A continuación, se presentan la información obtenida tras la aplicación de las dos estrategias de recolección de datos señaladas en el punto anterior.

1.2.1 Aplicación de Encuesta

En primer lugar, se aplicó la Encuesta Escala Cohesiva, la cual originalmente está compuesta por 24 preguntas, de las cuales se mantuvieron todas y sólo se modificaron vocablos mínimos en pos de utilizar un lenguaje más familiar a las estudiantes. La encuesta original (ver anexo no 2). Cada una de las preguntas se respondía mediante una escala de Lickert que iba de 0 a 10, donde 0 correspondía a “totalmente en desacuerdo”

y 10 a “totalmente de acuerdo”.

Las preguntas de la encuesta se clasificaron en cuatro categorías generales, las cuales se presentan en la tabla 2 acompañadas del número de pregunta correspondiente en la encuesta.

Tabla 2

Clasificación preguntas Encuesta Escala Cohesiona

Categoría	No de pregunta en la encuesta Cohesiona	Cantidad de preguntas por categoría
1. Capacidad de dar y pedir ayuda	4; 5; 21; 22	4
2. Valoración a la diversidad	1; 7, 8; 9; 23	5
3. Valoración al trabajo con otro/s	6; 11; 16; 20; 24	5
4. Valoración del diálogo	12; 13; 14; 17	4
5. Disposición emocional al trabajo con otros.	2; 3; 10; 15; 18; 19	6
Nº Total de Preguntas		24

La encuesta se aplicó a 31 estudiantes del curso 1º medio de la institución en que se enmarca esta investigación. Los resultados de la aplicación de la encuesta se presentan sintetizados a continuación.

Considerando la escala de 0 a 10 donde 0 corresponde a “totalmente en desacuerdo” y 10 a “totalmente de acuerdo”, se estableció que los valores igual o mayor a 6 correspondían a respuestas con resultados “favorables”, es decir aquellos en los cuales las estudiantes demostraban una “actitud de sensibilización positiva” frente al trabajo cooperativo (Moliner, et al., 2017; p. 232)

Dentro del universo de 31 estudiantes que respondieron la encuesta, sólo un 38% (correspondiente a 12 personas) tuvieron sólo respuestas favorables para las 24 preguntas.

En la tabla 3 se presentan promedios obtenidos para cada una de las cinco categorías o ámbitos de actitud en que se clasificaron las preguntas de la encuesta:

Tabla 3

Promedios obtenidos en las cinco categorías de la encuesta

Categoría	Promedio total de preguntas de cada categoría (de 0 a 10)
1. Capacidad de dar y pedir ayuda	7,4
2. Valoración a la diversidad	6,9
3. Valoración al trabajo con otro/s	7,5
4. Valoración del diálogo	7,9
5. Disposición emocional al trabajo con otros.	6,7

Podemos observar que en promedio todas las categorías establecidas alcanzan una valoración favorable. Destaca como actitud con valoración más baja la disposición emocional a trabajar con otros, mientras que la valoración más alta corresponde a la importancia que le entregan al diálogo al interior de un equipo.

Observando la categoría más descendida correspondiente a la Disposición emocional al trabajo con otros, se obtiene que casi la mitad de las estudiantes encuestadas (15 de 31, correspondiente al 49%) declara no saber o no estar de acuerdo con la afirmación: *He aprendido que el trabajo en equipo me puede aportar una mayor satisfacción emocional y afectiva gracias a los aprendizajes que realizo de mis compañero/as*, correspondiente a la pregunta 10, la cual alcanzó el resultado más bajo. Por otro lado, el 38% de las encuestadas (correspondiente a 12 estudiantes) declara no saber o estar en desacuerdo con la afirmación: *He aprendido que un trabajo en equipo puede ser más agradable que un trabajo individual*. Respecto de la afirmación: *He generado un clima de confianza con mis compañeros/as* también existe un 38% de las estudiantes que señalan no saber o no estar de acuerdo con esa afirmación. Por último, al deber posicionarse ante la afirmación *He aprendido que el trabajo en equipo me puede aportar un crecimiento personal gracias a los aprendizajes que realizo de mis compañero/as*, nuevamente un alto porcentaje de las estudiantes, correspondiente al 38%, declara no saber o estar en desacuerdo con dicha afirmación.

Con respecto a otras afirmaciones con resultados que nos pueden aportar información sobre el problema planteado en esta investigación, encontramos que la respuesta que obtiene el promedio más alto, es decir, la afirmación ante la cual existe mayor acuerdo e identificación de parte de las estudiantes, corresponde a la frase *He aprendido que el resultado final depende de las responsabilidades individuales*. Resulta interesante observar esto pues, si bien dentro del aprendizaje cooperativo la

responsabilidad individual y la autocrítica sobre el propio trabajo es una actitud fundamental, en el caso de esta encuesta, esa afirmación aparece dissociada de la esencia del trabajo en equipo que consiste, a la vez, en que para alcanzar las metas propuestas también es clave debe realizar un trabajo conjunto. Esto último, que se mide 18 en las preguntas 7,8 y 9 alcanza un nivel de acuerdo bastante más bajo (promedio 6,8) que la afirmación sobre la responsabilidad individual (promedio 8,5).

La categoría que alcanza el segundo promedio más bajo corresponde a la **Valoración a la diversidad**. Esto resulta interesante de observar pues justamente es el indicador que más interpela la actitud y disposición emocional hacia el trabajo en grupo, pues implica la aceptación del otro que es distinto y el darle validez en su diferencia y valorar su aporte hacia a la meta común.

En síntesis, se pueden establecer los siguientes hallazgos tras la aplicación de la encuesta en la información que proporciona la tabla 4:

Tabla 4

Resumen de hallazgos tras la aplicación de la Encuesta Escala Cohesiona

	Principales hallazgos
1.	Menos del 40% del curso posee una alta sensibilización al trabajo cooperativo (estudiantes con todas las respuestas en rango “favorable”).
2.	La categoría más descendida corresponde a la disposición emocional a trabajar con otros.
3.	Las estudiantes presentan alta valoración al trabajo individual.

4.	La disposición hacia la diversidad dentro de los grupos de trabajo se presenta descendida.
----	--

1.2.2 Entrevista semi estructurada

Respecto del segundo instrumento de recogida de información, este correspondió a la realización de una entrevista grupal para la cual se escogieron al azar a cinco estudiantes cuyas autorizaciones de apoderados y asentimiento informado estuviesen en regla, de modo de resguardar los protocolos necesarios y llevar a cabo una grabación del audio de la entrevista para su posterior transcripción y análisis. La entrevista se llevó a cabo dentro del horario escolar, se buscó un espacio cómodo para facilitar la conversación, con dulces y se escogió como lugar uno de los patios del colegio, el cual goza de lindos jardines y grandes árboles que invitan a la conversación distendida que favorece a una buena disposición para la conversación.

Con el propósito de realizar una entrevista semiestructurada se plantearon preguntas de sondeo que permitiesen iniciar una conversación espontánea entre las estudiantes. La primera pregunta planteada fue **“¿Qué es lo primero que piensan o qué les pasa, cuando los profesores les decimos que vamos a hacer un trabajo en grupo?** Ante la cual cuatro de las cinco niñas respondieron casi al unísono “Pienso ¡qué lata!” generando risas entre ellas. Luego la estudiante A, explicó que “siempre es una lata porque casi siempre los grupos son al azar, entonces siento que cuando los hacen no están seguros de sí esos grupos nos acomodan o nos hacen sentir seguras para trabajar”. Luego la misma estudiante señaló que “A veces hay grupos donde te tocan todas las personas que no trabajan tanto, entonces *terminai* haciendo todo sola, entonces igual

es chato, es una lata”. La estudiante B, respondiendo a su compañera señaló que “Creo que los trabajos en grupos tienen *sus pro y sus contra*, no sólo así como por las personas que son parte del grupo, sino que, por ejemplo, porque en clases no alcanzas y entonces tienes que juntarte en la tarde, y dicen no yo no puedo, pero no sé qué, y siempre hay como hartos problemas. Pero también pienso que por otro lado los trabajos en grupo son buenos para hacer cosas, y para conocerse mejor”. A esto la estudiante A agregó “y ver lo bueno de la otra”.

Por otro lado, al preguntarles por las emociones que vinculan con las experiencias de trabajo en grupo, la estudiante C plantó que “Me siento agobiada, siempre termino haciendo toda sola, me va mucho mejor además cuando trabajo sola, de hecho en el trabajo en grupo de historia me saqué un 6,1 y después en la prueba que hice sola me saqué un 7.0... a veces los profesores nos dicen que nos hacen trabajar en grupo para conocer a las compañeras y yo pienso, ahora las odio, ahora sí que no quiero estar con ellas” frase que genera risas en otras dos estudiantes de la entrevista.

La estudiante D señala que al ser nueva en el curso (llegó este año) lo pasa mal en los trabajos en grupo señala “siento que no me conocen, no sé, siento que me dejan de lado, como que me menosprecian, que me rebajan ni toman en cuenta mi opinión ni me dejan trabajar... sinceramente prefiero trabajar sola”.

Tomando esa respuesta, al ser una entrevista semiestructurada se les preguntó a las cinco “Y entonces si los profesores les preguntamos si prefieren trabajar solas o en grupo, ¿qué dicen?” Ante lo cual cuatro de las cinco entrevistadas dijeron “sola”. La

respuesta diferente vino de la entrevistada E que dijo “depende, de si es una materia que me cuesta más o no, por ejemplo, en historia que me cuesta sí me gusta, pero también resulta bien cuando trabajamos en parejas”.

Ante la pregunta de ¿Cuál piensan que sería una forma para que esos grupos funcionen bien? Ante lo cual la estudiante B señaló “quizás que los grupos tengan cuatro, por ejemplo, en que haya una que no le cueste tanto, con otras que sepan comunicarse bien y sepan expresar bien las ideas, que no sea tanta pelea ... que quizás una no entienda tanto la materia, pero se complemente”.

Respecto a la pregunta ¿y que piensan que pueden hacer ustedes? La estudiante C plantea “nada, si una nunca trabaja, nunca va a trabajar, es que si es en grupo siempre va a haber una que sabe más y va terminar haciendo ella el trabajo”. Luego, ante la misma pregunta, la estudiante E señaló “una cosa que una vez pasó y fue bueno, fue que al final cada una tenía que hacer una reflexión individual y mostrar lo que aprendió”, ante lo cual las compañeras asienten, pero la estudiante A señala “sí pero una vez nos pasó que todas pensábamos igual la reflexión y nos decían que teníamos que hacerlas distintas entonces no sabíamos qué hacer...”

Finalmente, ante la pregunta del acompañamiento durante el trabajo, las estudiantes señalaron que una vez “cuando chicas” las hicieron evaluar a las compañeras del grupo (coevaluación) lo cual recuerdan como algo bueno o, por otro lado, también les parece bien que haya “una parte individual y una grupal” porque según dice la estudiante B “...porque así puedes ver de verdad quien trabajó y quien no... quien en realidad estuvo tomándose para la chacota o estuvo muy poco pendiente del trabajo”.

Cerrando la entrevista se les pregunta ¿qué es lo mejor del trabajo en grupo? Las respuestas demoran en llegar...y se escuchan “mmm” ante lo cual la estudiante E agrega “igual en los trabajos en grupo siempre me va mejor”, haciendo referencia a la nota.

A continuación, se presenta la tabla 5 con síntesis de los principales hallazgos de la entrevista:

Tabla 5

Resumen de hallazgos tras la aplicación de la entrevista semi estructurada:

Tabla Resumen Entrevista Semiestructurada	
1.	Existe baja disposición a los trabajos en grupo y preferencia por trabajos individuales.
2.	Requieren de mayores habilidades de comunicación para trabajar en equipos.
3.	Consideran que el trabajo en equipos no es equitativo pues muchas veces es una o pocas integrantes las que efectivamente trabajan en las tareas implicadas.
4.	Consideran como estrategia positiva la incorporación de instancias de coevaluación y de evaluación individual paralela a la evaluación grupal.

1.3 Análisis de los resultados del diagnóstico

Considerando que los objetivos del diagnóstico buscaban analizar las habilidades cooperativas de las estudiantes del curso I medio y en segundo lugar describir las percepciones de las estudiantes ante los trabajos en grupo podemos señalar que ambos objetivos se cumplen una vez recogidos los datos tanto de la entrevista grupal como de la aplicación de la Encuesta Escala Cohesiona.

A través de la entrevista se puede establecer que las estudiantes experimentan

emociones diversas ante la posibilidad de realizar trabajos grupales, donde prima le desgano (“la lata”), desmotivación, llegando en algunos casos a la sensación de agobio y frustración. También en la entrevista, otras estudiantes compartieron experiencias negativas en trabajos en grupo anteriores, calificando incluso la situación vivida por una de ellas como de “desprecio” (“me rebajaban”). Sólo una estudiante se planteaba con más convicción frente al sentido de los trabajos en grupo, destacando cómo estos eran una oportunidad de aprender otras cosas como la comunicación y el “conocer lo bueno de los demás”.

Al cruzar los datos recogidos en la entrevista con los resultados de la Encuesta Actitud Cohesiona, se observa una coherencia entre las percepciones de las estudiantes y la categoría más descendida de la encuesta, referida a la disposición emocional para trabajar con otros. También se observa coherencia entre lo manifestado por las entrevistadas la afirmación *He aprendido que el resultado final depende de las responsabilidades individuales*, lo cual se expresa con fuerza en las afirmaciones de la estudiante C.

1.4. Conclusiones del diagnóstico

Tras la aplicación de ambos instrumentos de recogida de información se ha podido constatar que las estudiantes del curso I medio no presentan en su totalidad una disposición emocional favorable para la realización de trabajos en grupo, lo cual se comprueba al recoger desde la entrevista información como la sensación de desmotivación, frustración y dificultad con que describen su experiencia en trabajos grupales anteriores.

Considerando que el aprendizaje siempre requiere de una disposición emocional apta que permita alcanzar una comprensión profunda y, por otro lado, tal como hemos

revisado en el marco teórico, que en la base del Aprendizaje Cooperativo se requiere como condición esencial la cohesión social, podemos concluir que los resultados de este diagnóstico confirman la existencia de un problema frente a la realización de trabajos grupales en el curso 1º medio.

2. Intervención

2.1. Diseño de la intervención

A partir de los resultados del diagnóstico que demuestran “baja sensibilización” hacia las habilidades cooperativas en el curso I medio del colegio en cuestión, se propuso intervenir a través de la realización de un trabajo en grupo calificado que incorporase elementos de evaluación auténtica e instancias que intencionaran la mejora en la cohesión grupal, y con ello, la sensibilización hacia las habilidades cooperativas.

Específicamente lo que hizo fue modificar el trabajo original de la unidad de contenido que se estaba trabajando en la asignatura de historia. Esa modificación implicó la incorporación de estrategias de cohesión grupal y estrategias de evaluación auténtica como la implementación de una bitácora de trabajo, instancias de evaluación formativa e instrumentos de auto y coevaluación.

La calificación final del trabajo se obtuvo de los resultados demostrados en la entrega del trabajo físico (creación de una infografía), la cual se calificó a partir de una pauta de corrección que las alumnas conocieron desde el comienzo. Se evaluó formativamente el aprendizaje individual mediante la presentación oral de las infografías al resto del curso.

Objetivo general de la intervención:

- Aumentar la sensibilización hacia las habilidades cooperativas en las estudiantes de I^o medio mediante la incorporación de estrategias de evaluación auténtica.

Objetivos específicos de la intervención:

1. Implementar estrategias de cohesión en los grupos cooperativos establecidos y con ello desarrollar sensibilización hacia las habilidades cooperativas.
2. Implementar el diseño de un trabajo grupal según la teoría del aprendizaje cooperativo en la asignatura de historia para desarrollar sensibilización hacia las habilidades cooperativas.
2. Incorporar elementos de evaluación auténtica en el proceso de desarrollo del trabajo de investigación (autoevaluación, coevaluación y evaluación formativa) para desarrollar sensibilización hacia las habilidades cooperativas.

Población que participará y se beneficiará de la implementación de la intervención + innovación:

Esta intervención considera la participación de un curso completo (compuesto por 34 alumnas). Dichas estudiantes pertenecen al curso en donde se identificó el problema de esta investigación y en el cual se realizó el diagnóstico que corroboró la existencia del problema. Además, se ha podido observar su forma de trabajo e interacciones durante todo el año escolar al ser la autora de esta tesis la profesora de dicha asignatura.

Es importante señalar que las estudiantes están sentadas en sus salas según las

directrices del aprendizaje cooperativo. Este establece que los estudiantes deben sentarse en la sala en grupos de entre tres y cinco estudiantes. Dichos grupos de trabajo deben cumplir con ciertas condiciones mínimas (ver anexo 1). Para ello se realiza un cuidadoso proceso de “conformación de grupos” el cual considera las miradas de distintos equipos del colegio: dirección de formación del ciclo, dirección académica del ciclo, equipo de psicopedagogía e integración, equipo de psicología y orientación, equipo de convivencia escolar y finalmente, la mirada experta del o la profesor/a jefe quien es la persona que más conoce a sus estudiantes. El colegio comenzó con esta forma de sentar a los estudiantes así recién en mayo del año 2022, pero hasta esta investigación-innovación, no se había llevado a cabo ninguna evaluación grupal siguiendo la lógica cooperativa para la conformación de grupos.

Análisis de factibilidad de la intervención

La intervención planificada fue viable a nivel técnico pues se cuenta con el apoyo de la Vicerrectoría Académica del colegio que permitió realizar la intervención y puso a disposición los tiempos y apoyos requeridos. Fue factible también en cuanto a que se lograron insertar las actividades de la intervención dentro de la planificación de clases. Esto se explica también en cuanto a que los objetivos de la intervención estaban alineados con los objetivos curriculares y además debido al alto interés de la institución por ver los resultados de la intervención. Esto se explica ya que el colegio está en un proceso pedagógico de instalación del modelo de Aprendizaje Cooperativo.

En términos operativos se contó con los espacios necesarios, la biblioteca y sus computadores, que permitieron a las alumnas investigar. También se contó con el apoyo de la profesora jefe del curso para la conformación de los grupos. En términos económicos el plan de intervención no tuvo costos.

2.2. Desarrollo de la intervención

La intervención se llevó a cabo según un plan de trabajo planificado que no sufrió prácticamente alteraciones. (Anexo 4)

A continuación, se sintetizan las actividades realizadas:

Actividad nº 1: Clase con asistencia completa (35 estudiantes). Se realizó una actividad de cohesión llamada “Preguntas aleatorias”, la cual consiste en que las estudiantes caminan por la sala hasta que la profesora da una señal. En ese momento se detiene y se juntan en parejas con la compañera que se encuentra más cerca. La profesora plantea una pregunta general que cada pareja debe responder a su compañera. Luego se da la señal de continuar caminando y se repite lo mismo con diferentes preguntas. Al realizar la actividad, las estudiantes fueron entusiasmándose de a poco. Una alumna solicitó que fuese con música y se incorporó ese elemento. Tras la actividad se realizó una hora de clases expositiva, la cual contó con un excelente ambiente de trabajo.

Actividad 2: Clase en que asistieron 32 estudiantes. Se introdujo al tema y contenidos del trabajo a realizar y luego se presentaron las instrucciones. Se les anunció que trabajarían en grupos definidos por la profesora jefe y se les explicó que era un requisito para aplicar esta intervención-innovación. Luego se realizó el sorteo de los temas y los grupos pudieron intercambiar entre temas los disponibles según su preferencia. Durante el tiempo restante de la clase los grupos trabajaron complementando la bitácora grupal planificando el trabajo a realizar las próximas sesiones.

Actividad 3: Clase en que asistieron 30 estudiantes. Se trabajó las dos horas de clases en biblioteca. Allí cada grupo dispuso de al menos dos computadores. Antes de terminar la

clase todas las estudiantes respondieron el ticket de salida nº 1 con auto y coevaluación. Se recogieron también las bitácoras para una revisión formativa.

Actividad 4: Clase a la que asistieron 32 estudiantes. Se trabajó las dos horas en biblioteca. Al comienzo se les entregó la bitácora grupal y se revisó junto a cada grupo los avances y las tareas a realizar ese día. Al terminar la hora de clase, las alumnas respondieron el ticket de salida nº 2. Se recogieron también las bitácoras.

Actividad 5: Presentación de los trabajos grupales. Todos los grupos presentaron sus trabajos. Se asignó en torno a 10 minutos por cada grupo. Se promovió que todas las integrantes hablaran y comunicaran sus aprendizajes. Cuando no ocurrió espontáneamente, se les realizaron preguntas dirigidas a las estudiantes que no habían participado. El resto del curso también realizó preguntas y observa con interés el trabajo de sus compañeras.

Actividad 6: Aplicación de Encuesta Cohesiva para medir la sensibilización ante las habilidades cooperativas. Se logró aplicar la encuesta en formato digital (google form) a todas las alumnas que asistieron (33 estudiantes)

Ajuste al plan inicial de intervención: En el diseño inicial se esperaba que al final del proceso, cada grupo elaborara una reflexión grupal sobre “celebraciones y oportunidades” del trabajo realizado. Debido a la falta de tiempo para la realización de esa actividad se optó por incorporar a la encuesta final dos preguntas abiertas desde donde se podría recoger las impresiones de las estudiantes.

2.3. Evaluación de la intervención

A continuación, se exponen los resultados de la intervención los cuales se presentan siguiendo el orden de los objetivos específicos de la intervención.

Objetivo nº 1: Implementar estrategias de cohesión en los grupos cooperativos establecidos y con ello desarrollar sensibilización hacia las habilidades cooperativas.

Durante la intervención se implementó en forma intencionada una actividad de cohesión antes de comenzar a realizar el trabajo en grupo. Esta actividad llamada “Preguntas Aleatorias”), permitió generar durante la clase un ambiente emocional grato entre de las estudiantes y a la vez, les permitió conocerse más e interactuar con compañeras que no siempre se relacionan. La evidencia recogida en las notas de campo contiene registro de que sólo una estudiante (de un total de 35) no quiso participar. Las demás 34 estudiantes se entusiasmaron, cantaron y siguieron las instrucciones de la actividad. Se observó que todas las parejas aleatorias lograron generar una conversación en torno a las preguntas que iban dirigidas a compartir anécdotas, sueños y aspectos de su vida personal. Hubo ocasiones en que algunas estudiantes quedaron solas y la profesora las “juntó con otra” y funcionó, es decir, ninguna estudiante se negó a conversar con otra (Notas de campo 04/11/2022).

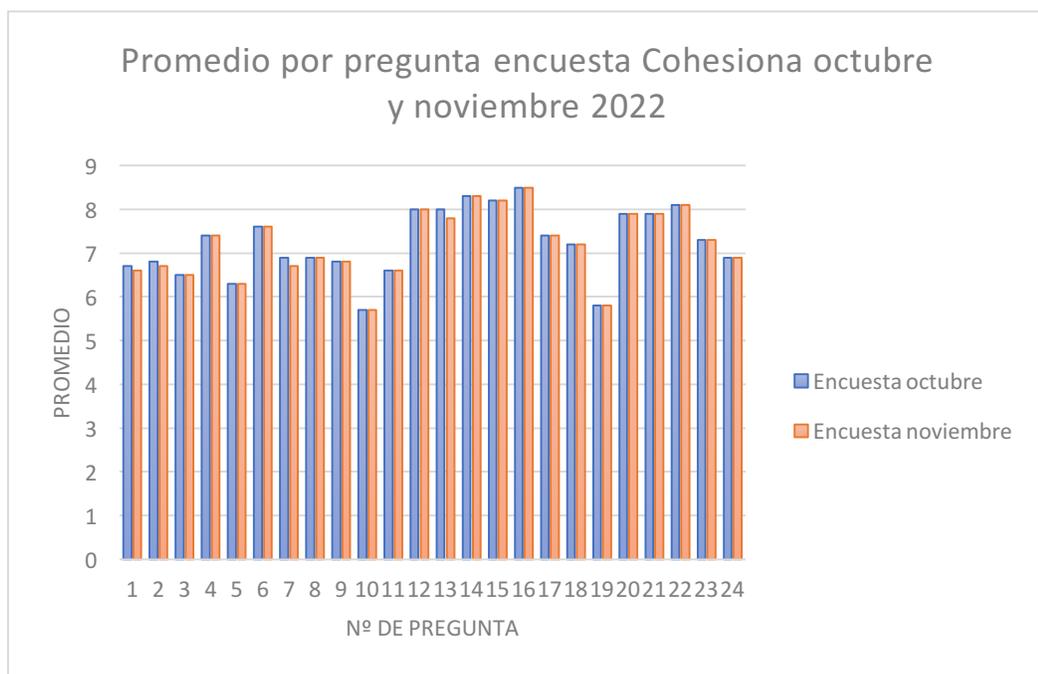
Inmediatamente después de la actividad se realizó una clase tradicional (expositiva). Se constató en la actitud de las estudiantes el efecto emocional generado por la actividad de cohesión. “Se genera un clima de aprendizaje excelente: las estudiantes se conectan con la exposición de contenidos, participan ordenadamente, se entusiasman con las ideas planteadas, registran en sus cuadernos. El timbre suena y muchas de las estudiantes agradecen la clase y se despiden.” (Notas de campo 04/11/2022).

Cabe destacar que si bien fue sólo una la actividad de cohesión llevada a cabo dentro de los plazos establecidos para la intervención, este tipo de actividades se han estado realizando de modo esporádico dentro del año. Es importante recordar que el curso en cuestión es nuevo, originado a inicios de año a partir de la mezcla de dos cursos anteriores. Es decir, algunas estudiantes se conocen mucho pero no todas, además, el año 2022 se incorporaron dos estudiantes que venían de otros colegios.

Por otro lado, los resultados generales de la Encuesta Cohesiva, que en suma permiten observar la sensibilidad hacia el desarrollo de habilidades cooperativas, no evidencian cambios notorios respecto de la encuesta aplicada en la etapa de diagnóstico, con lo cual no se puede afirmar que la actividad de cohesión realizada haya impactado en un aumento de la sensibilidad hacia el desarrollo de habilidades cooperativas.

Figura 1

Resultados de la Encuesta Escala Cohesiva pre y post intervención



Se observa que sólo en 4 de las 24 preguntas de la encuesta existe una leve diferencia entre los resultados de octubre y noviembre (preguntas nº 1, 2,7,13). Según el criterio establecido para el análisis de la encuesta, un promedio igual o sobre 6 se considera como “actitud favorable” hacia las habilidades cooperativas y en ese sentido la encuesta arroja disposición favorable en todas las respuestas salvo en dos preguntas que no alcanzan en valor 6 (pregunta nº 10 y 19, ver encuesta en Anexo 2).

En la tabla 6 se presenta el contraste de los resultados de la encuesta aplicada en octubre y noviembre respectivamente:

Tabla 6

Comparación de los resultados en la aplicación de la Encuesta Escala Cohesiona pre y post intervención:

Categoría	Promedio total de preguntas de cada categoría (de 0 a 10)	
	Encuesta aplicada previo a la intervención	Encuesta aplicada posterior a la intervención
1. Capacidad de dar y pedir ayuda	7,4	7,4
2. Valoración a la diversidad	6,9	6,7
3. Valoración al trabajo con otro/s	7,5	7,5
4. Valoración del diálogo	7,9	7,9
5. Disposición emocional al trabajo con otros.	6,7	6,7

En síntesis, considerando sólo los resultados de la encuesta, no se observa un

aumento en los promedios tras la intervención si no que estos resultados se mantienen pese a las innovaciones incorporadas. Una primera conclusión que se puede obtener es que modificar sólo una vez la forma de trabajo y hacerlo para un trabajo acotado (que implicó para las estudiantes sólo dos semanas) no logra alterar los índices de sensibilidad hacia las habilidades cooperativas. Sin embargo, los mismos resultados evidencian que pese al haber introducido un nuevo formato, que requería nuevas tareas (bitácora y tickets de salida) así como la nueva variable de trabajar en grupos asignados y formados según los lineamientos de la teoría cooperativa, no generó una baja en la disposición al trabajo con otros. En general los promedios de los indicadores se siguieron manteniendo bajo el nivel “favorable”. Sólo se observa una leve baja en la categoría “Valoración a la diversidad”, la cual justamente puede deberse a la innovación de grupos de trabajo asignados donde no pudieron elegir a ninguna amiga,

Objetivo nº 2: Implementar el diseño de un trabajo grupal según la teoría del aprendizaje cooperativo en la asignatura de historia para desarrollar sensibilización hacia las habilidades cooperativas.

Tal como se planteó en el marco de referencias, el trabajo cooperativo no consiste en realizar actividades junto a otros o “trabajar en equipo”, sino que implica generar en los estudiantes una forma de enfrentarse a la tarea donde exista conciencia de que todos los integrantes se necesitan respectivamente para alcanzar las metas. Se busca que los estudiantes sean conscientes de que el objetivo es que todos aprendan y que se pueda constatar que cada uno de los integrantes del grupo efectivamente cumplió un rol y aportó para el logro de esa meta.

En el caso de esta intervención la implementación del trabajo cooperativo se tradujo en las siguientes acciones concretas:

- Formación de grupos según criterio de cooperación.
- Incorporación de una bitácora de trabajo: a cada grupo se les entregó una bitácora donde debían organizar su trabajo, compartir ideas previas, ponerse de acuerdo, asignar tareas, comprometerse al cumplimiento de estas. La bitácora debía ser una guía para encauzar las acciones concretas del trabajo en clases, por ello era importante que la usaran y fueran completando su información. Las estudiantes no están acostumbradas a trabajar con una bitácora por lo que esta significó una novedad.

La revisión de las bitácoras una vez acabado el trabajo entregó la información que se sistematizó en la tabla 7:

Tabla 7

Información obtenida de las bitácoras de trabajo utilizadas por las estudiantes en la intervención

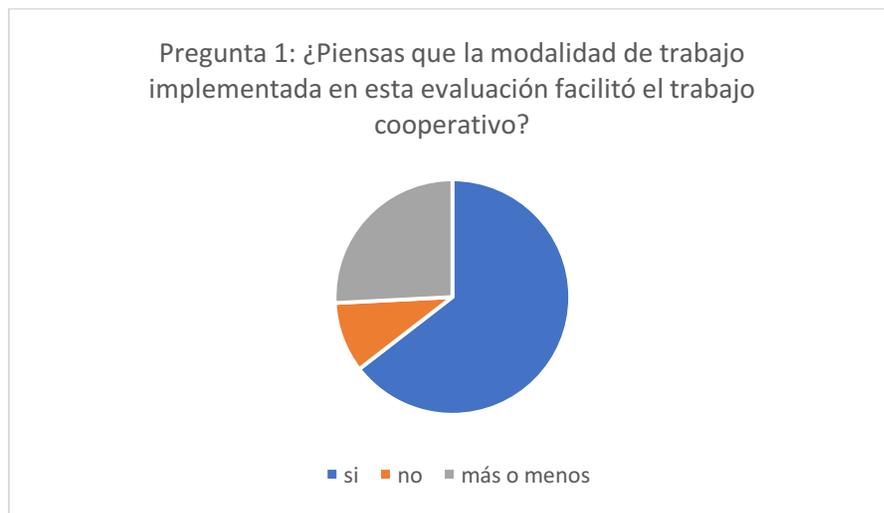
Descripción del trabajo llevado a cabo en la bitácora	Nº de grupos
<p>Alto nivel de apropiación y trabajo del instrumento:</p> <p>El grupo trabaja la bitácora de modo completo, llenando todos sus ítems, evidenciando un proceso de trabajo entre las distintas sesiones, con información que evidencia reflexión y apropiación de la bitácora como apoyo al proceso de trabajo.</p>	1
<p>Mediano nivel de apropiación y trabajo del instrumento:</p> <p>El grupo trabaja la bitácora de modo completo, llenando todos sus ítems, evidenciando un proceso de trabajo entre las distintas sesiones y aportando información precisa.</p>	5
<p>Bajo nivel de apropiación y trabajo del instrumento:</p> <p>El grupo trabaja la bitácora de modo incompleto, llenando sus ítems de modo simple, con poca información evidenciando un proceso de trabajo poco riguroso.</p>	3
Nº total de grupos	9

Se puede concluir que más de la mitad de los grupos completaron toda la bitácora, sin embargo, se observa que sólo un grupo demostró una mayor apropiación de esta como herramienta de trabajo, incorporando una reflexión del trabajo por sesión, entregando información precisa sobre las actividades logradas y evidenciando organización de grupo (asignación de encargados de tareas y acuerdos).

La apreciación obtenida desde la evidencia documental expuesta en la tabla anterior, contrasta con la percepción de las mismas estudiantes la cual se recogió mediante una pregunta abierta en la encuesta. Los resultados de la pregunta se presentan a continuación:

Figura 2

Respuesta de estudiantes a pregunta n° 1 de la encuesta aplicada post intervención



En la figura 2 se observa que las estudiantes muestran una percepción mayoritariamente positiva sobre la metodología de trabajo utilizada en este trabajo. Algunas de sus respuestas entregan argumentos como los siguientes:

“Pienso que sí favoreció el trabajo cooperativo, ya que muchas veces hay gente que le cuesta más saber que hacer o en qué aportar en el trabajo, con esto sabían y se avanzaba más fácil porque no había nadie no haciendo nada y tampoco mi aporte personal se veía afectado por tener que decirle a los demás que hacer.” (respuesta estudiante 22).

En esta respuesta se mencionan en forma explícita algunos elementos de trabajo cooperativo: la definición de tareas claras que aporten a la meta común, la factibilidad de realizar la tarea individual asignada, la valoración al aporte de cada integrante para el logro del objetivo.

Otra respuesta que evidencia el logro de este objetivo es la siguiente *“si yo creo que si aparte hizo que fuera un trabajo más organizado y con metas compartidas, que el trabajo individual aportara a todos”* (respuesta estudiante 25). En esta estudiante se observa con bastante claridad la mirada cooperativa en cuanto declara explícitamente la idea de que el trabajo individual aportara “a todos” y la existencia de una meta común.

Las notas de campo también dan cuenta de un impacto positivo de la metodología utilizada. Las estudiantes tuvieron buena disposición al trabajo grupal, lo cual se manifestó en que al momento de trabajar en biblioteca la mayoría de los grupos aprovechó el tiempo y siguió el plan de trabajo establecido en la bitácora. El comportamiento llamó la atención de las encargadas de biblioteca. Una de ellas lo explicitó de la siguiente manera *“Te quiero felicitar por como trabajaron las niñas. Un ejemplo. Trabajaron demasiado bien lo que llama la atención comparado con los otros*

cursos que vienen, además si consideramos especialmente esta altura del año (mediados de noviembre). Diles también a ellas que las felicito". (Notas de campo 14/11/2022)

La percepción entregada por la bibliotecaria coincide con lo registrado en las notas de campo. "En general todos los grupos trabajaron activamente manteniendo un excelente comportamiento. Fueron comunicando sus dudas a la docente y completaron la bitácora de trabajo". (Notas de campo 18/11/2022)

Dentro de los nueve grupos hubo dos en que se evidenciaron algunas tensiones entre sus integrantes. En ambos casos se conversó con las estudiantes, escuchando sus reclamos que, en ambos casos, se referían al poco trabajo de algunas estudiantes en particular. Estos episodios corroboran el hallazgo obtenido en el diagnóstico sobre el desafío que constituye este tipo de trabajos y confirma la necesidad de seguir avanzando en el camino de desarrollar sensibilización hacia las habilidades cooperativas.

Objetivo nº 3: Incorporar elementos de evaluación auténtica en el proceso de desarrollo del trabajo de investigación (autoevaluación, coevaluación y evaluación formativa) para desarrollar sensibilización hacia las habilidades cooperativas.

Para el logro de este objetivo se ejecutaron dos acciones: la implementación de dos instancias de auto y coevaluación formativas mediante el uso de "tickets de salida" y el acompañamiento formativo a los grupos mediante la retroalimentación de la bitácora de trabajo, lo que constituyó un espacio de evaluación de proceso.

Tal cómo se señaló en la evaluación de los resultados para el objetivo nº 2, hubo sólo un grupo que aprovechó y demostró apropiación de la bitácora como herramienta de trabajo. Las retroalimentaciones realizadas a partir de lo que cada grupo registraba en la bitácora fueron pocas. La retroalimentación formativa estuvo dada en mayor

medida por la constante resolución de dudas que las estudiantes solicitaban a la profesora durante los tiempos de trabajo realizado en clases. Esto se constata en las notas de campo “Las estudiantes realizan muchas preguntas a la docente. Las preguntas van desde asuntos de contenido a la aclaración de las instrucciones y de la pauta de corrección.” (Notas de campo)

El análisis de los tickets de salida con auto y coevaluación y, por otro lado, la incorporación de una pregunta abierta en la encuesta aplicada al final de la intervención son los instrumentos que nos entregan mayor información sobre la implementación de estrategias de evaluación auténtica.

La aplicación de auto y coevaluación constituye una práctica poco utilizada en el contexto escolar en que se realizó la intervención. No existe una *cultura* en torno a ésta, no está instalada como práctica y la experiencia previa en esta asignatura no ha sido exitosa pues los y las estudiantes suelen evaluarse a ellos mismos y a sus pares con poca capacidad crítica.

Para esta intervención se aplicaron los tickets al final de las dos clases en que cada grupo acudió a biblioteca a realizar su trabajo. Cada estudiante completó un ticket con una autoevaluación y coevaluación de sus compañeras de grupo. Debían señalar su nombre y el de sus compañeras.

La tabla 8 sintetiza la información obtenida de esa documentación.

Tabla 8

Síntesis de aplicación de tickets de salida con auto y coevaluación:

	Ticket nº 1	Ticket nº 2
I. AUTOEVALUACIÓN	nº de estudiantes	nº de estudiantes
La estudiante se autocalifica con máximo puntaje en todos los ítems de autoevaluación	22 (73,3%)	28 (87,5%)
La estudiante se autocalifica con menos del máximo puntaje en un indicador.	5 (16,6%)	1 (3,1%)
La estudiante se autocalifica con menos del máximo en dos o más indicadores	3 (10%)	3 (9,3)
Total de estudiantes	30	32
II. COEVALUACIÓN		
La estudiante califica a sus compañeras con el máximo puntaje en todos los ítems	21 (70%)	17 (53,1%)
La estudiante califica a una de sus compañeras con menos del máximo puntaje en algún indicador.	4 (13,3%)	11 (34,3%)
La estudiante califica a más de una compañera con menos del máximo en algún indicador	5 (16,6%)	4 (12,5)
Total de estudiantes	30 (100%)	32 (100%)

De esta tabla se puede concluir que respecto de la autoevaluación las estudiantes en su mayoría tienden a evaluarse con el máximo (80% promedio en ambos tickets) y que esa autopercepción se incrementa incluso en la aplicación del ticket nº 2. Esto nos lleva concluir sobre la existencia de una baja capacidad de autocrítica en la gran mayoría de las estudiantes (80%).

Por otro lado, respecto de la coevaluación se puede concluir que hay una tendencia de mayor capacidad crítica hacia los pares. En el segundo ticket bajó el % de estudiantes que evaluaron a sus compañeras con el máximo, pasando de un 70% en el

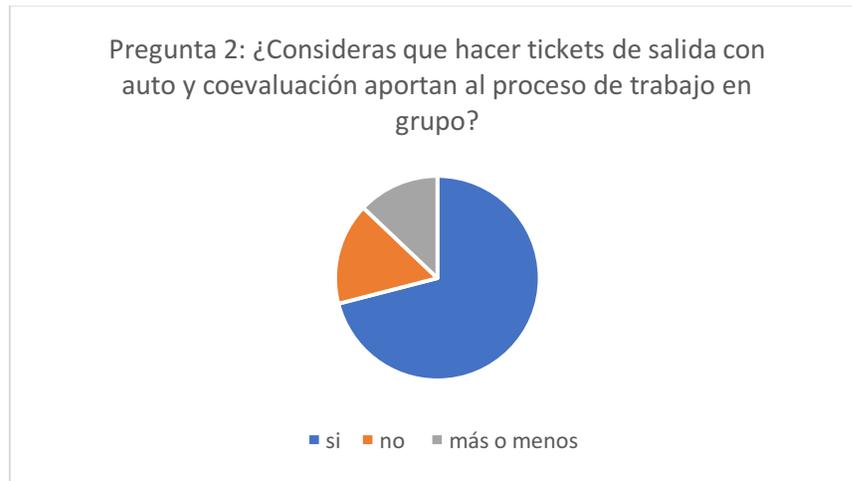
primer ticket a un 53% en el segundo. No obstante, aun así la mitad del curso evalúa en ambos tickets con puntaje máximo a todas sus compañeras. Se podría concluir que en general, hay una baja capacidad crítica hacia las compañeras, sin embargo, sí existe esta capacidad y, por cierto, evidencia mayor capacidad crítica para evaluar el trabajo del otro que el propio.

En síntesis, el análisis de los tickets entrega evidencias de que la aplicación de instancias de auto y coevaluación no constituyen prácticas evaluativas instaladas en la cultura escolar. También que, considerando la etapa de crecimiento en que se encuentran estas estudiantes (14 y 15 años, es decir plena adolescencia), la autopercepción se encuentra muchas veces interferida por una tendencia al egocentrismo y a extremar los juicios sobre los demás, sobre todo en virtud de los afectos y la amistad.

Otro insumo para evaluar el impacto de la incorporación de la auto y coevaluación se obtiene de la segunda pregunta abierta incorporada en la encuesta aplicada en noviembre.

Figura 3

Respuesta de estudiantes a pregunta n° 2 de la encuesta aplicada post intervención



En el gráfico se observa que un 71% de las estudiantes encuestadas considera que es un aporte positivo aplicar estrategias de co y autoevaluación. Entre los argumentos que utilizan para sostener esa postura se encuentra el que les permite ser autocríticas y que entrega a la profesora una forma para saber cómo está trabajando el grupo desde una mirada interna, con lo cual puede tomar acciones para interceder en el caso que sea necesario.

Algunos ejemplos son *“Yo creo que si aportan los de autoevaluación para ser crítico con uno mismo sobre cuanto trabajo y los de coevaluación nos ayudan a decirles a los profesores quien no trabajo o apporto nada al trabajo.”* (respuesta estudiante 27)

“Si, porque al final te dan la oportunidad de evaluar a alguien a partir de como trabaja y también a ti mismo y darte cuenta de cosas que haces bien o necesitas mejorar.” (respuesta estudiante 28)

“Creo que si porque finalmente me daba el espacio de pensar en el trabajo personal y el de los demás. también daba cierta tranquilidad en que si había alguien que no trabajaba se podía hacer algo al respecto”. (respuesta estudiante 23)

Podemos ver que estas estudiantes rescatan el aporte que entrega dicho instrumento de evaluación tanto desde una perspectiva de autocrítica como de oportunidad de mejora para el trabajo en grupo. Dentro de las estudiantes que señalan no ver aspectos positivos de esta modalidad de evaluación encontramos argumentos como *“no porque esas respuestas solo lo saben las misses no nosotras”* (respuesta estudiante 1), *“No mucho creo, ya que no hacen nada con eso. (respuesta estudiante 7)”* Y en las que se mantienen en un punto intermedio se encuentran comentarios como *“Puede ser, pero no siempre se contestan con sinceridad”* (respuesta estudiante 30) y *“No ya que las otras no lo veían pero por otro lado si ya que me cuestione el trabajo de las demás y logré aportar lo que ellas no aportaron.”* (respuesta estudiante 15)

En síntesis, podemos ver que en la percepción de las estudiantes la aplicación de estrategias de co y autoevaluación fueron un aporte que les permitió ser autocríticas y a la vez, críticas con sus pares. Esta evidencia refuerza lo que la teoría cooperativa plantea de la autoevaluación y de la coevaluación y su impacto en el desarrollo de habilidades socioemocionales. Para Johnson y Johnson (2018) *“La autoevaluación conduce a ser consciente de uno mismo y saber autorregularse, supervisarse, presentarse y comprenderse, y a desarrollar sensibilidad social”* (Johnson, D., Johnson R., 2018, p.204). Sobre la coevaluación señalan *“La supervisión y la evaluación de los compañeros puede tener una gran influencia en los logros, y son muchas las variables que afectan al desarrollo cognitivo y social”* (Johnson, D., Johnson R., 2018, p.203).

III. CONCLUSIONES

Tanto la Evaluación Auténtica cómo el Aprendizaje Cooperativo son conceptos que encierran propuestas pedagógicas alineadas con los desafíos educacionales del quehacer docente en el siglo XXI. Ambas propuestas conllevan un cambio de paradigma respecto de la educación tradicional, la primera en cuanto al fin y las formas en que se debe incorporar la evaluación de los aprendizajes; la otra en cuanto a la manera de aprender y de convivir que se debe adquirir en la escuela y que impacta luego al momento en que los estudiantes pasan a ser adultos que desenvuelven en la sociedad, trabajando en equipos y conviviendo y afrontando desafíos con otros. Ambos conceptos constituyen el eje de esta investigación.

Trabajar con otros en el contexto escolar, donde existen jerarquías y normas, implica tener que acatar condiciones que no surgen de las intenciones y deseos personales de los estudiantes. Es más, este es un desafío que los interpela y que conlleva habilidades y disposiciones socioemocionales. En este trabajo a esto último lo hemos llamado “sensibilidad al desarrollo de habilidades cooperativas”. Tras el levantamiento de un problema identificado en un colegio de Santiago, comuna de Vitacura, se propuso intervenir en un curso de 1º medio con el objetivo de observar si la incorporación de actividades de cohesión y, por otro lado, la implementación de estrategias de evaluación auténtica, podían impactar en la sensibilización hacia el desarrollo de habilidades cooperativas.

Los resultados de la intervención arrojaron que las estudiantes mantuvieron su sensibilidad hacia el desarrollo de habilidades cooperativas, aun cuando se les impuso trabajar con un grupo no elegido y se les cambiaron las condiciones con las que estaban acostumbradas a trabajar.

En cuanto a la implementación de herramientas de evaluación auténtica, la incorporación de una bitácora de trabajo, en la percepción de las estudiantes, fue una

herramienta que favoreció el trabajo cooperativo, aun cuando la documentación no evidenció una apropiación de este instrumento por parte de todos los grupos de trabajo.

Por otro lado, la incorporación de instancias de auto y coevaluación fueron percibidas por las estudiantes como una innovación positiva, mirada que no coincidió con la información del análisis documental que demostró una baja capacidad de autocrítica en las estudiantes y una mayor capacidad crítica hacia los pares. No obstante, es importante visibilizar que la capacidad de autocrítica y crítica a las demás no fue un objetivo trabajado con las estudiantes, y así los instrumentos de co y autoevaluación aplicados entregaron una “fotografía” sobre ese ámbito que permite iluminar el trabajo a seguir para alcanzar una sensibilización hacia las habilidades cooperativas. Sí resulta un hallazgo observar que las estudiantes valoraron la aplicación de la co y autoevaluación, lo cual implica un avance hacia el cambio de paradigma en evaluación que comentábamos anteriormente.

En términos generales podemos señalar que la intervención e innovación realizada alcanzó su objetivo general en cuanto a que sí se pudo evaluar en instancias de trabajo en grupo el impacto de la implementación de procesos de evaluación auténtica en el desarrollo de habilidades cooperativas en estudiantes de la asignatura de historia de un curso 1º medio.

La pregunta de investigación planteada al inicio ¿Cómo impacta la evaluación auténtica en la adquisición de habilidades cooperativas a través del desarrollo de trabajos grupales en la asignatura de historia de un curso I o medio? se responde señalando que la incorporación de estrategias de evaluación auténtica permite a las estudiantes avanzar hacia habilidades cooperativas, sin embargo alcanzar esas habilidades implica un largo y lento camino de cambio cultural, y por ende, el impacto se puede observar en el largo plazo. Generar cohesión grupal, tal como lo señala la literatura, sigue siendo una base necesaria para alcanzar un trabajo cooperativo exitoso,

y tras lo observado en esta investigación, propiciar instancias de cohesión en los cursos debe ser un requisito clave que se incorpore a la rutina del curso de forma planificada y con cierta periodicidad.

En esta investigación no pudimos constatar el efecto en el largo plazo tanto de las actividades de cohesión como de la incorporación de estrategias de evaluación auténtica para el desarrollo de más habilidades cooperativas. El tiempo acotado para llevar a cabo la intervención y el análisis de resultados constituyó una limitante para poder constatar efectos más profundos en las estudiantes.

Como proyecciones para esta investigación, resultaría interesante estudiar el impacto que puede generar en la misma institución la incorporación de un plan sistemático de prácticas de co y autoevaluación, proyectado para el largo plazo y comenzando con un plan piloto en una asignatura en específico por un plazo fijo de un año para medir los primeros resultados. Este plan permitiría observar, paralelamente, tanto si se va generando un cambio al interior de la escuela hacia una cultura de evaluación auténtica y si estas, a su vez, tributan al desarrollo de habilidades cooperativas.

IV. BIBLIOGRAFÍA

Azorín Abellán, C. M. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles educativos*, 40(161), 181-194.

Bravo, A., & Fernández, J. (2000). La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. *Psicothema*, 12(2), 95-99.

Brown, S. (2015). La evaluación auténtica: El uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(2), 1-10. [fecha de Consulta 5 de Agosto de 2022]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91643847007>

Fernandez-Rio, J., Cecchini, J. A., Mendez-Gimenez, A., Mendez-Alonso, D., & Prieto, J. A. (2017). Diseño y validación de un cuestionario de medición del aprendizaje cooperativo en contextos educativos. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 33(3), 680–688. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.3.251321>

Jhonson, D., Jhonson, R. (2018) *La evaluación en el aprendizaje cooperativo. Cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo*. Prólogo de Francisco Zariqueiey. España: SM

Martínez Lirola, M. (2021). Aprendizaje cooperativo y desarrollo de competencias sociales: ejemplos en una clase de lengua inglesa. *Revista Guillermo de Ockham*. 19(1), 39-54.

Moliner Miravet, L., Aguirre García-Carpintero, A., Domenech Vidal, A., Vallet Bellmunt, T., Vallet Bellmunt, I., & Alegre Ansuategui, F. (2017). Diseño, validación y análisis factorial exploratorio y confirmatorio de la escala de actitud Cohesiona para la evaluación de la eficacia de los talleres de habilidades

cooperativas. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 213–234.

<https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100013>

Ríos, Daniel, Herrera, David. (2022) Concepciones subyacentes a las racionalidades evaluativas de docentes escolares. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación educacional Latinoamericana* 2022, 59(1) 1-18.

Torrego, J.A., Negro, A., (2012). *Aprendizaje Cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implementación*. Madrid: Alianza Editorial

Vallejo, M., Molina, J. (2014) La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación* nº 64 pp.11-25 (ISSN:1022-6508)

Yagüe, J. M. (1998). *El trabajo colaborativo como estrategia de formación permanente del entrenador de fútbol*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervante. (s.f.).

Zariquiey, F. (2016). *Cooperar para aprender*. España: SM.

Zurita Aguilera, M. (enero-abril de 2020). El aprendizaje cooperativo y el desarrollo de las habilidades cognitivas. *Revista Educare*, 24(1).

V. ANEXOS

Anexo 1 Las cinco condiciones básicas en que se requieren para la implementación del Aprendizaje Cooperativo

Condiciones básicas A. Cooperativo	
Interdependencia positiva entre los participantes	<p>Implica que los estudiantes tengan la percepción de un vínculo necesario entre ellos, de modo de que el éxito de cada uno dependa del éxito del otro, y con ello, que el aprendizaje de cada miembro redunde en el aprendizaje de todos.</p> <p>Emoción asociada: <i>“Trabajar y aprender contigo me beneficia”</i></p>
Responsabilidad personal y rendimiento individual	<p>Cada miembro del grupo debe tener una responsabilidad específica, y ojalá un rol. El resultado eso sí de las respectivas tareas debe ser un “producto colaborativo” que depende de los aportes de todos.</p> <p>Emoción asociada <i>“Tengo que mejorar, no vale esconderse en el grupo”</i></p>
Interacción promotora	<p>Debe existir interacción “cara a cara”, no se trata de hacer cada uno su tarea y luego pegarlas. Debe haber una construcción conjunta de los productos de aprendizaje, con estrategias que lo permitan y cuidando que la cantidad de integrantes lo permita. (máximo 4 integrantes, de</p>

	composición heterogénea, pero no al azar.
	Emoción asociada <i>“Estamos comprometidos con el trabajo que hacemos”</i>
Habilidades sociales	De debe trabajar en el desarrollo de habilidades para cooperar con otros, lo cual implica invertir en ello, destinar tiempo a la adquisición de esas. Estas habilidades son, entre otras: dejarse ayudar-ayudar a otros; participar, animar, resolver conflictos, comunicar apropiadamente, conocer y confiar en el otro. También implica tener “habilidades organizativas” (importancia de asignar roles.)
Evaluación periódica	La evaluación juega un rol clave, debe ser constante y con foco en la identificación de avances, retrocesos, fortalezas y debilidades del trabajo, así como de las dinámicas psicosociales.
	Emoción asociada: <i>“Se puede mejorar lo que hacemos y sabemos reconocer y celebrar nuestros éxitos”.</i>

Fuente: Torrego & negro, 2012

ANEXO 2

ENCUESTA ESCALA COHESIONA (Moliner Miravet, L., Aguirre García-Carpintero, A., Domenech Vidal, A., Vallet Bellmunt, T., Vallet Bellmunt, I., & Alegre Ansuategui, F. (2017).

La escala de valoración va de 0 a 10, donde 0 es totalmente en desacuerdo y 10 totalmente de acuerdo. Marca sólo UN número.		
<i>En mi experiencia de realización de trabajos grupales ...</i>		
1	Me he dado cuenta de que la diversidad de los miembros del equipo enriquece al grupo.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2	He tenido la oportunidad de conocer más y mejor a mis compañero/as.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3	He generado un clima de confianza con mis compañeros/as.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4	He aprendido a ayudar a los/as demás.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5	He aprendido a pedir ayuda a los/as demás.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6	He aprendido a trabajar en colaboración por un objetivo común, no individual.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7	He aprendido que, trabajando en equipos, el resultado del trabajo es más completo y mejor ya que aprovecha las diversas visiones de los diferentes componentes del equipo.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

8	He aprendido que, trabajando en equipo, el resultado del trabajo es más completo y mejor ya que aprovecha las diversas capacidades de los diferentes componentes del equipo.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
---	--	------------------------

9	He aprendido que, trabajando en equipo, el resultado del trabajo es más completo y mejor ya que aprovecha las diversas potencialidades de los diferentes componentes del equipo.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10	He aprendido que el trabajo en equipo me puede aportar una mayor satisfacción emocional y afectiva gracias a los aprendizajes que realizo de mis compañero/as.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11	He aprendido que el trabajo en equipo me puede aportar un crecimiento personal gracias a los aprendizajes que realizo de mis compañero/as.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
12	He sido consciente de la importancia de la comunicación y del diálogo al interior de los equipos.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
13	He aprendido a dialogar para que la comunicación sea más afectiva.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
14	He aprendido la necesidad de escuchar y valorar distintos puntos de vista de mis compañeros.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

15	He sido consciente de que lo que quiero comunicar no se entiende de la misma manera para todo/as.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
16	He aprendido que el resultado final depende de las responsabilidades individuales.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
17	He aprendido la importancia de saber solucionar los conflictos que se generan en equipo, mediante el diálogo empático y la confianza mutua.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
18	He aprendido que los conflictos, propios de todas las relaciones humanas, si son bien gestionados, pueden ser positivos.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
19	He aprendido que un trabajo en equipo puede ser más agradable que un trabajo individual.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
20	He reflexionado sobre la necesidad de compartir un objetivo común para conseguir las metas fácilmente.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
21	He sido consciente de la importancia que tiene el apoyo mutuo dentro del equipo para conseguir los objetivos y las metas más fácilmente.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
22	He aprendido la importancia de la solidaridad, de estar al lado de un compañero/a que más lo necesita.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
23	He valorado la importancia de relativizar las propias ideas.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

24	He tomado conciencia de los beneficios que se obtienen a través del trabajo en equipos cooperativos.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
----	--	------------------------

Anexo 3

Preguntas de sondeo para aplicación de entrevista semiestructurada a estudiantes

1. ¿Qué es lo primero que piensan cuando los profesores les decimos que haremos trabajos en grupo?
2. ¿Cómo han sido sus experiencias anteriores realizando trabajos en grupo?
3. ¿Cómo se sienten trabajando en grupo?
4. ¿Qué consideran que es lo mejor de los trabajos en grupo?
5. ¿Qué consideran que es lo más difícil de los trabajos en grupo?
6. ¿Qué creen que podríamos hacer los profesores para que funcionen mejor los trabajos en grupo?
7. ¿Piensan que es importante hacer trabajos grupales? ¿Por qué?

Anexo 4:**Plan de evaluación de la intervención**

Objetivos de la intervención	noviembre	diciembre
1. Implementar estrategias de cohesión en los grupos cooperativos establecidos y con ello desarrollar sensibilización hacia las habilidades cooperativas.	Momento en que se aplicará: Durante la intervención Técnica o Instrumento: Observación participante. Notas de campo.	Momento en que se aplicará: Después de la intervención Técnica o Instrumento: - Aplicación de Encuesta cohesiona. Contraste con los resultados de la misma encuesta aplicada en el mes de junio, antes de la intervención. - Entrevista grupal semi estructurada. Análisis de resultados y contraste con información de entrevista realizada antes de la intervención.
2. Implementar el diseño de un trabajo grupal según la teoría del aprendizaje cooperativo en la	Momento en que se aplicará: Durante de la intervención. Técnica o Instrumento: - Observación participante y notas de	Momento en que se aplicará: Después de la intervención Técnica o Instrumento: - Aplicación de Encuesta cohesiona. Contraste con

<p>asignatura de historia para desarrollar sensibilización hacia las habilidades cooperativas.</p>	<p>campo</p>	<p>los resultados de la misma encuesta aplicada en el mes de junio, antes de la intervención.</p>
<p>3. Incorporar elementos de evaluación auténtica en el proceso de desarrollo del trabajo de investigación (autoevaluación, coevaluación y evaluación formativa), para desarrollar sensibilización hacia las habilidades cooperativas.</p>	<p>Momento en que se aplicará: Durante de la intervención</p> <p>Técnica o Instrumento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observación participante - Notas de campo - tickets de autoevaluación - tickets de coevaluación - Bitácora de trabajo grupal. - retroalimentación formativa. 	<p>Momento en que se aplicará: Después de la intervención</p> <p>Técnica o Instrumento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aplicación de Encuesta cohesiona. Contraste con los resultados de la misma encuesta aplicada en el mes de junio, antes de la intervención. - Análisis a partir de evidencia (documentación). Resultados de auto y co evaluación. - Entrevista grupal semi estructurada. Análisis de resultados y contraste con información de entrevista realizada antes de la intervención.

Anexo 5

Anexo 5.1: Instrumentos Aplicados en la intervención: Bitácora de trabajo grupal

Bitácora de Trabajo Evaluación Unidad III
Las contradicciones de la idea de progreso a inicios del siglo XX

Grupo n°: _____ Curso: _____ Tema: _____

Nombres de los/as integrantes:

Instrucciones

- Esta bitácora de trabajo es un documento en el cual cada grupo deberá ir documentando su proceso de trabajo.
- Se deberá ir completando las actividades según las instancias señaladas por el calendario de trabajo asignado al curso.
- Alguna información deberán completarla en conjunto todo el equipo de trabajo, otra información se responde en forma individual (auto y co evaluación).
- La bitácora debe ser entregada a el/la profesor/a al final de cada clase.
- El contenido de la bitácora será evaluado sólo en términos formativos.
- Se considerará para la calificación final sólo el cumplimiento de completar la pauta y sus respectivos ítems o actividades.

Día 2: Trabajo en biblioteca:

Nombre Integrante	Tarea a realizar día 1 en biblioteca	Registro de Avance
Integrante		
Integrante		
Nombre Integrante		

Comentarios/ Acuerdos:

Día 3: Trabajo en biblioteca:

Nombre Integrante	Tarea a realizar día 2 en biblioteca	Registro de Avance
Integrante		
Integrante		
Nombre Integrante		

Comentarios/ Acuerdos

Anexo 5.2: Instrumentos Aplicados en la intervención: Tickets de salida: auto y coevaluación

Ticket de salida

Nombre estudiante: _____ Fecha: _____

Completar cada indicador con un número de 1 a 4 según la siguiente correspondencia:

- 1: En desacuerdo
- 2: Escasamente de acuerdo
- 3: En gran parte de acuerdo
- 4: Muy de acuerdo

I. Autoevaluación:

<i>Respecto a tu propio trabajo en esta clase consideras que:</i>	Número asignado
1. Logré enfocarme en realizar la tarea a la cual me había comprometido	
2. Transmití mis dudas e ideas a mis compañeras de equipo.	
3. Acogí las inquietudes y aportes de mis compañeras.	
4. Fui un aporte para el trabajo de mi equipo.	
5. Sentí confianza para transmitir mis ideas, opiniones e inquietudes a las integrantes de mi equipo.	

II. Coevaluación:

Completa cada recuadro con las iniciales de las integrantes de tu equipo			
<i>Respecto al trabajo de tus compañeras de equipo en esta clase consideras que:</i>	*Nombre compañera	*Nombre compañera	*Nombre compañera
1. Se esforzó por lograr cumplir la tarea asignada			
2. Fue acogedora ante las dudas e ideas de los demás.			
3. Compartió sus ideas y pidió ayuda o preguntó a las demás en caso de necesitarlo.			
4. Su trabajo en esta clase fue un aporte para la meta final del equipo.			

Anexo 6

Comunicación a apoderados del curso I^º Medio X con autorización para participar en el proceso de investigación:

Estimados apoderados y apoderadas del I^ºX:

Muy buenas tardes, junto con saludarles y bajo la autorización de la Vicerrectoría Académica les informamos que la profesora Loreto Urrejola, jefa del departamento de Historia y profesora de la asignatura del curso de sus hijas, se encuentra realizando una investigación sobre “Aprendizaje Cooperativo para una Evaluación Auténtica”, en el marco de su estudio de Magister.

Es por esto que se ha invitado a las estudiantes del I^º D a participar en la aplicación de dos encuestas y de una entrevista grupal (solo para algunas estudiantes), que se realizarán dentro de la jornada académica durante este semestre.

El tema a investigar se vincula a las estrategias de trabajo grupal en la asignatura de Historia. Las estudiantes ya han sido informadas sobre esto y han mostrado entusiasmo con la iniciativa.

Sus hijas podrán decidir libre y voluntariamente si desean participar o no. Para ello se les enviará un formulario una vez recibida su autorización.

Todos los datos que se recojan en la actividad serán absolutamente **confidenciales** y solo se usarán para el proyecto de investigación. La profesora Loreto Urrejola será la encargada de cuidar y proteger los datos, y tomará todas las medidas necesarias para esto.

Su hija puede decidir retirarse de la actividad en cualquier momento, si así lo desea.

Esperando su cooperación y atenta a sus dudas,

Les saluda cordialmente,

Loreto Urrejola Aguilera
Jefa de Departamento de Historia y Ciencias Sociales.

Para autorizar la participación de su hija en esta investigación INGRESE AQUÍ (link)

<https://forms.gle/WBNyamsryFChBAKs5>

Se recibieron los permisos correspondientes.

A continuación, se presenta a modo de evidencia uno de los permisos, guardando el anonimato de la estudiante y de su apoderado/a.

Correo *
almonarredondo@gmail.com

Nombre del apoderado * _____ / 0
Alejandro Herate

Añadir comentarios a una respuesta individual

Nombre de su hija * _____ / 0
Isabella Herate

Añadir comentarios a una respuesta individual

Acepto voluntariamente que mi hija participe de la investigación de la profesora Loreto Urrejola * _____ / 0

Sí

No

Añadir comentarios a una respuesta individual