

Aprendizaje cooperativo y capacidades emprendedoras

en estudiantes de educación básica regular en el Perú

Isabel Menacho Vargas
Luz Emerita Cervera Cajo
Aura Elisa Quiñones Li
Yeny Flora Condori Lazarte
Sara Pamela Sánchez Sandoval
Jhimmy Alberth Quisocala Herrera



***Aprendizaje cooperativo y capacidades
empreendedoras en estudiantes de
educación básica regular en el Perú***



***Aprendizaje cooperativo y capacidades
empreendedoras en estudiantes de
educación básica regular en el Perú***



Autores

Isabel Menacho Vargas

Luz Emerita Cervera Cajo

Aura Elisa Quiñones Li

Yeny Flora Condori Lazarte

Sara Pamela Sánchez Sandoval

Jhimmy Alberth Quisocala Herrera

Aprendizaje cooperativo y capacidades emprendedoras en estudiantes de educación básica regular en el Perú

Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquiera otro, sin la autorización previa por escrito al Centro de Investigación y Desarrollo Ecuador (CIDE).

DERECHOS RESERVADOS

Copyright © 2021
Centro de Investigación y Desarrollo
Ecuador

Guayaquil, Ecuador
Tel.: + (593)
04 2037524

<http://www.cidecuador.com>
ISBN: 978-9942-844-45-3

Impreso y hecho en Ecuador

Dirección editorial: Lic. Max Olivares MSc.
Coordinación técnica: Lic. María J. Delgado
Diseño gráfico: Lic. Danissa Colmenares
Diagramación: Lic. Alba Gil
Fecha de publicación: noviembre, 2021



Guayaquil - Ecuador

La presente obra fue evaluada por pares académicos experimentados en el área.

Catalogación en la Fuente:

Aprendizaje cooperativo y capacidades emprendedoras en estudiantes de educación básica regular en el Perú / Isabel Menacho Vargas, Luz Emerita Cervera Cajo, Aura Elisa Quiñones Li, Yeny Flora Condori Lazarte, Sara Pamela Sánchez Sandoval, Jhimmy Alberth Quisocala Herrera. –Guayaquil: CIDE, 2021

110 p.: incluye anexos

ISBN: 978-9942-844-45-3

1. Emprendimiento

SEMBLANZA DE LOS AUTORES

Isabel Menacho Vargas

Estudios en Doctorado en Administración de la Educación y Gestión Pública y Gobernabilidad. Maestría en Medición, Evaluación de la Calidad Educativa. Licenciada en Educación y Psicología. Docente investigador reconocida por Concytec como Carlos Monge, nivel III. Experiencia en la gestión educativa y la docencia universitaria en pregrado y posgrado.

Luz Emerita Cervera Cajo

Ph.D en Ética Responsabilidad Social y Derechos Humanos – Universitat Abat Oliva CEU. España, Doctora en Educación, Profesional en Coach y Habilidades Blandas; Maestro en Educación con mención en Gestión Educativa; licenciada en Fisicomatemática. Con gran capacidad de liderazgo y gran experiencia en dirección de instituciones educativas de Educación Básica y Universitaria, sensibilizando y desarrollando competencias personales y profesionales, en la transformación de una sociedad cualitativa justa, con conciencia ambiental, con rostro y cultura humana.

Aura Elisa Quiñones Li

Abogada y Lic. Relaciones Industriales con Maestrías en Administración, Gestión Pública, Gobierno y Políticas Públicas, Business Innovación: Competencias y Herramientas Avanzadas para la Generación de Innovación, Recursos Humanos y Gestión Organizacional, en prestigiosas entidades de enseñanza superior nacionales y en el extranjero. Ejecutiva con más de 20 años de experiencia como asesora y consultora en Gestión Pública, ha sido Viceministra de Desarrollo Social, Directora Técnica y Directora General en diferentes entidades públicas, Docente Universitaria en escuelas de Post grados en prestigiosas universidades nacionales.

Yeny Flora Condori Lazarte

Doctora en Educación, Magíster Scientiae en Educación mención Didáctica de la Educación Superior, Segunda Especialidad en Gestión y Administración Educativa, Licenciada en Educación Especialidad Lengua Literatura, Psicología y Filosofía por la

Universidad Nacional del Altiplano Puno, Estudios de Segunda Especialidad en Lenguas Originarias del Perú por la Universidad José Carlos Mariátegui – Moquegua, Docente Ordinario de la Universidad Nacional del Altiplano.

Sara Pamela Sánchez Sandoval

Egresada del Doctorado en Educación, Magíster en Docencia Universitaria y Lic. En Educación, con catorce años de experiencia laboral en docencia y de ellos, ocho años de experiencia en la enseñanza en el nivel superior universitario. Asimismo, ha participado en diferentes eventos internacionales y nacionales como ponente en temas relacionados a competencias educacionales. También cuenta con una especialización en Gestión de la Calidad del Currículo en Instituciones de Educación Superior basado en Estándares de Calidad otorgado por la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Jhimmy Alberth Quisocala Herrera

Magíster en Cs. de la Ingeniería Mecánica Eléctrica mención en Gestión Ambiental Energética por la Universidad Nacional del Altiplano, Ingeniero Electricista, otorgado por la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, Candidato a Doctor en Cs. de la Ingeniería Mecánica Eléctrica y Candidato a Magíster en Contabilidad y Administración con mención en Gestión Empresarial por la Universidad Nacional del Altiplano, Docente de Pregrado y Postgrado de la UNA Puno, Experto en Consultoría y Gestión Energética.

AGRADECIMIENTO

Los autores brindamos nuestro más sincero agradecimiento a todas las instituciones y personas que mediante sus valiosos aportes y constante impulso, hicieron posible el desarrollo de esta obra; aportes y puntos de vista que fueron compartidos en pro de obtener un trabajo de calidad que a su vez será un apoyo para investigadores actuales y futuros.

Su interés y ánimo incondicional brindado, fue el impulso para culminar exitosamente este libro.

CONTENIDO

Semblanza de los autores	6
Presentación.....	10
Introducción	12
CAPÍTULO 1	
Aprendizaje cooperativo	20
CAPÍTULO 2	
Capacidades emprendedoras.....	46
CAPÍTULO 3	
El aprendizaje cooperativo y las capacidades emprendedoras en los estudiantes de quinto año de secundaria de la Institución Educativa República del Ecuador	70
CAPÍTULO 4	
Reflexiones finales.....	76
Referencias.....	80
Anexos.....	91

PRESENTACIÓN

La presente investigación titulada: *Aprendizaje cooperativo y capacidades emprendedoras en estudiantes de educación básica regular en el Perú*, se efectúa a partir de la necesidad de incorporar nuevas perspectivas en la malla curricular de los escolares, en virtud de afrontar satisfactoriamente las nuevas exigencias que la sociedad del siglo XXI demanda.

Por tanto, el objetivo del presente estudio es hallar la relación existente entre el aprendizaje cooperativo y las capacidades emprendedoras, en estudiantes de secundaria de educación básica regular de Villa María del Triunfo.

En la actualidad, las instituciones se encuentran en la búsqueda de mejorar los contenidos que son impartidos a los escolares, lo cual implica nuevos planes de gestión, cambios en las prácticas docentes, entre otros; para mejorar la calidad educativa y promover la productividad en la nación, a la vez que se mejora el rendimiento del educando.

No obstante, estos cambios y su consecuente despliegue de recursos deben estar alineados con las demandas de la sociedad actual, para que así, la educación deje de ser un simple proceso de memorización de contenidos, y pase a tener una contribución mucho más significativa en el desarrollo de la sociedad, aportando no solo contenidos, sino valores, trabajo cooperativo, capacidades, habilidades blandas, y en otras; los cuales son muy apreciados en esta época muy cambiante.

Lo mencionado anteriormente, evidencia que el aprendizaje cooperativo y las capacidades emprendedoras pueden conducir a una alternativa acorde con satisfacer las exigencias del mercado laboral actual. En tal sentido, la presente investigación se realizó porque es de

suma necesidad promover y garantizar el desarrollo social y económico de la sociedad, permitiendo a su vez garantizar el desarrollo de las generaciones futuras; y la educación es el pilar fundamental del desarrollo, y por tanto tienen que ir a la misma velocidad con la que esta evoluciona.

INTRODUCCION

El emprendimiento ha estado siempre presente en la historia de la humanidad sin embargo nunca como durante las últimas décadas su práctica ha sido tan renombrada. Ha ganado importancia significativa en gran medida impulsada por la necesidad de cubrir demandas tanto de las familias como de la población. El incremento de tales demandas permite proyectar el emprendimiento como una de las mejores opciones de crecimiento económico para los próximos años, a nivel familiar y de la población en general. Acerca de ello, Marín et al. (2015), expresan que surge la necesidad imperante de formar estudiantes con capacidad emprendedora. Para tal fin es indispensable innovar en la forma de enseñanza. Una forma de lograrlo es empleando nuevas metodologías y espacios (reales y virtuales) así como relacionar la materia con la práctica de manera que los estudiantes puedan desarrollar mejor sus capacidades, que sean lo suficientemente competentes para desenvolverse en un mercado laboral donde el trabajo cooperativo juega un rol muy valioso.

Silva y Maturana (2017) al referirse a los cambios sociales, políticos, culturales y económicos sostienen que la realidad demanda la acción de individuos colaborativos, creativos, autónomos, responsables y competentes. Esto implica nuevos desafíos para el sistema educativo actual particularmente a nivel escolar. Su carácter universal, general y muchas veces obligatorio será el espacio en el cual todos los niños y adolescentes compartirán las mismas materias y objetivos. En virtud de ello se debe promover la enseñanza de capacidades emprendedoras y habilidades cooperativas sumados a los procesos de enseñanza aprendizaje. También incorporar las tecnologías de la información y comunicación orientadas a facilitar metodologías activas para la

construcción de actividades contextualizadas que ubican al alumno como eje del proceso formativo.

El aprendizaje cooperativo comporta diversas ventajas, Martínez (2021) menciona que en los últimos años, en estudios efectuados acerca de este fenómeno, los estudiantes señalaron que la incorporación de actividades cooperativas facilitó su desarrollo de competencias sociales lo cual significa que su proceso de aprendizaje trasciende la adquisición de conocimientos, que es como tradicionalmente ha sido concebida la enseñanza. El aprendizaje cooperativo favorece en los estudiantes la consecución exitosa de las actividades propuestas mientras facilita otras competencias, entre las que resaltan la capacidad de síntesis, la búsqueda de información respecto a un tema en específico, la capacidad de liderazgo y el reparto de tareas.

De hecho Hernández (2018) indica que en los últimos años se han puesto en funcionamiento múltiples experiencias de innovación docente con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes universitarios. Dentro de estos resalta la incorporación de modelos de aprendizaje cooperativo en la práctica docente de los maestros universitarios. No obstante, no todo el papel lo juegan los cambios educativos también los de tipo político que agilicen el emprendimiento y los procesos de formalización especialmente para la etapa pos-pandemia.

Por otra parte, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2020) señala que serán importantes las políticas que estimulen el empleo, la formalización de la economía y e-formalización (formalización electrónica), especialmente después de una etapa posterior a la pandemia ocasionada por el SARS-CoV-2, tras la cual muchas de las economías latinoamericanas fueron afectadas considerablemente, por tanto si se procura una pronta recuperación de esta, se tendrán que

establecer el tipo de políticas previamente destacadas, diseñando sistemas fáciles, económicos y ágiles para que los nuevos emprendimientos, muchos de estos digitales, pasen rápidamente a la formalidad, facilitando además la formalización a la línea de grupos de trabajadores que solían poseer una alta tasa de informalidad.

La citada organización aconseja estimular las capacidades emprendedoras de la población. Destaca particularmente el programa panameño INADEH, el cual realiza capacitaciones para todos aquellos que deseen acceder a un fondo de capital semilla elaborado por AMPYME para prestar soporte a nuevos empresarios en áreas rurales, urbanas e indígenas. Por otro lado, se aconseja a los docentes orientar su práctica hacia actividades pedagógicas basadas en el aprendizaje cooperativo desde el ámbito virtual pues como lo señala el informe elaborado por la OIT (2020) países como Perú, Ecuador, Colombia, Chile, Brasil y Bolivia poseían durante 2020, un porcentaje significativo de teletrabajo potencial.

Serida, Alzamora, Guerrero, Borda y Morales (2020) expresaron que los puntajes obtenidos respecto a los indicadores de valoración, actitud y percepción respecto al emprendimiento en Perú, sobrepasa al promedio obtenido por otros países latinoamericanos. En tal sentido, en Latinoamérica y el Caribe, Perú se posiciona como el tercer país que ofrece las siguientes condiciones: alta percepción de facilidades para establecer un negocio, oportunidades para emprender y la mayor percepción de capacidades para emprender.

No obstante, en los últimos nueve años se observa una tendencia a la baja en la mayoría de estos indicadores. Muestra de ello se observa en que para el año 2009 la percepción de capacidad para emprender y de oportunidades pasaron de 74% y 61%, a 71.8% y 56% respectivamente en el año 2018, por tanto para superar esta tasa y

asegurar el futuro de las próximas generaciones, se hace indispensable establecer dentro de la malla curricular, el fortalecimiento de las capacidades emprendedoras de los estudiantes.

De la misma manera, Sanchez, Ward, Hernández y Flores (2017) señalaron en base a un estudio elaborado en España, que los empleos temporales y la falta de empleo son realidades en todos los países del mundo. En tal sentido, la generación del autoempleo ha sido y es una alternativa viable para dar solución al problema dada la necesidad de incrementar los ingresos económicos en las familias pero también por la necesidad de innovación así como mejoras en la calidad de vida de las sociedades. Es allí donde la educación emprendedora adquiere significativa importancia para la generación de empleo y empresas, especialmente en los países en vías de desarrollo como los latinoamericanos.

En este caso, se requiere de mayor interés y esfuerzo para la incorporación del emprendimiento en sus sistemas educativos. Una iniciativa de esta naturaleza representa un gran desafío porque en la realidad se enfrentan con una tecnología incipiente, inestabilidad política y una fuerte competencia en los mercados laboral y productivo.

Sin embargo, mientras proyectos de tal magnitud y alcance se proponen y analizan a nivel político y social, en el proceso educativo, los docentes pueden utilizar las herramientas con que cuentan. Una de estas es el aprendizaje cooperativo. En este caso, Velázquez (2015) menciona que es una metodología basada en la interacción en pequeños grupos de trabajo, normalmente de composición heterogénea, en los que el estudiante, en contraste con el trabajo grupal, internaliza la corresponsabilidad en el aprendizaje de todos los contenidos; este estilo de aprendizaje demanda del alumno la toma de decisiones para

establecer la comunicación intergrupal, la estructuración cognitiva y conciencia sobre los contenidos a tratar.

A través del aprendizaje cooperativo pueden estimularse las capacidades emprendedoras en los estudiantes, las cuales podrán servir de referencia para el diseño de políticas públicas. Además, permitirá una mayor integración entre las instituciones educativas y la sociedad permitiendo que este modelo sea sostenible a través del tiempo. Por otro lado, para conseguir las metas trazadas en el aprendizaje cooperativo y las capacidades emprendedoras en los estudiantes, se requerirá del apoyo conjunto de la sociedad y un cambio en la conciencia para lograr mayor responsabilidad social.

La realidad anteriormente expresada permitió determinar la relación que existe entre el aprendizaje cooperativo y las capacidades emprendedoras en estudiantes de quinto año de secundaria de la Institución Educativa República del Ecuador.

Para lograrlo se propuso establecer las relaciones existentes entre la interdependencia positiva y las capacidades emprendedoras; entre la interacción cara a cara y las capacidades emprendedoras la responsabilidad individual y las capacidades emprendedoras: las habilidades y las capacidades emprendedoras; el procesamiento grupal y las capacidades emprendedoras, todo esto en alumnos de quinto año de secundaria de la Institución Educativa República del Ecuador.

La Investigación es del tipo básica, de acuerdo con lo mencionado por Hernández, y Mendoza (2018) este tiene como fin obtener información desde la realidad para enriquecer el conocimiento científico dirigido al descubrimiento de principios y leyes. Así mismo, presenta un enfoque cuantitativo puesto que se levantó información para

posteriormente ser sometida a un análisis numérico con el objeto de buscar la causa de los hechos de estudio, orientado a la contrastación de la hipótesis.

Por otra parte, conforme a lo expuesto por Ñaupas, Valdivia, Palacios y Romero (2018) el estudio está enmarcado dentro de una investigación explicativa, ya que se enfoca en responder por qué sucede un fenómeno por medio del establecimiento de relaciones causa-efecto, y correlacional porque tiene la finalidad de descifrar el nivel de asociación presente entre las variables de estudio, para lo cual se utilizó el método hipotético-deductivo.

Conforme lo indicado por Hernández y Mendoza (2018) el estudio cuenta con un diseño no experimental al no manipularse deliberadamente las variables de estudio para observar sus efectos. Se estableció como hipótesis general: El aprendizaje cooperativo presenta una relación significativa con las capacidades emprendedoras de alumnos de quinto año de secundaria de la Institución Educativa República del Ecuador. Igualmente, las siguientes hipótesis específicas:

- La dimensión interdependencia positiva presenta una relación significativa con las capacidades emprendedoras de los estudiantes de quinto año de secundaria.
- La dimensión de interacción cara a cara y las capacidades emprendedoras de los estudiantes de quinto año guardan una relación positiva.
- La dimensión responsabilidad individual y las capacidades emprendedoras de los estudiantes de quinto año guardan una relación positiva.

- La dimensión de habilidades interpersonales y las capacidades emprendedoras de los estudiantes de quinto año guardan una relación positiva.
- La dimensión de procesamiento grupal y las capacidades emprendedoras de los estudiantes de quinto año guardan una relación positiva.

Las variables estudiadas fueron Aprendizaje Cooperativo definida por Johnson, Johnson y Holubec (1994) como la utilización didáctica de pequeños grupos en los que los estudiantes trabajan conjuntamente para maximizar su aprendizaje y el de los demás. Capacidades emprendedoras que, de acuerdo con lo expresado por Núñez y Núñez, (2016) son actitudes para proponer soluciones a nuevos problemas a través de respuestas no conocidas, organizando los recursos a su alcance para su puesta en marcha.

La población estuvo integrada por alumnos de quinto año de educación secundaria pertenecientes a la Institución Educativa República del Ecuador del distrito de Villa María del Triunfo. El estudio emplea un muestreo probabilístico y específicamente aleatorio estratificado, ya que todos los individuos poseen la misma probabilidad de ser elegidos quedando conformada por 177 alumnos de acuerdo al coeficiente de estratificación proporcional. Se utilizó como técnica la encuesta. La validez se realizó mediante un juicio de expertos, respecto a la claridad, pertinencia y objetividad del instrumento utilizado. Para la confiabilidad, se empleó una prueba piloto a 30 estudiantes, determinado por el Alfa de Cronbach. Posteriormente, se tabularon y procesaron los datos, mediante el uso de tablas y figuras estadísticas, con la utilización del programa SPSS v.24, debido a que los instrumentos no tienen una distribución normal, utilizándose la rho de Spearman para la prueba de hipótesis.

CAPÍTULO 1

Aprendizaje Cooperativo

CAPÍTULO 1

Aprendizaje cooperativo

Introducción

El aprendizaje cooperativo es un modo diferente de concebir el proceso de enseñanza y aprendizaje basado en la formación de grupos con distintas características y actitudes para favorecer el aprendizaje. En este capítulo se presentan definiciones de reconocidos autores, así como destacadas teorías que lo fundamentan entre las cuales se citan: Perspectiva sociocultural de Vygotsky, Teoría genética de Piaget y la Escuela de Psicología Social de Ginebra, Conductismo social y la Teoría de la interdependencia social. Por último, se aborda la puesta en práctica de la clase cooperativa conforme a los planteamientos de Johnson, Johnson y Holudec (1994) que favorecen el aprendizaje.

Aprendizaje cooperativo. Definiciones

El término Aprendizaje Cooperativo hace referencia a los procedimientos de enseñanza que generalmente implica organizar pequeños grupos compuestos por estudiantes con características diversas para que asuman de manera coordinada el proceso de aprendizaje. Bedregal, Castañeda y Sharhorodska (2021) consideran que el aprendizaje cooperativo agrupa a los estudiantes en equipos en los que trabajan coordinada y conjuntamente para efectuar actividades académicas de modo que el aprendizaje colectivo y el aprendizaje individual se refuercen entre sí.

Zabala y Arnau (2007) definen al aprendizaje cooperativo como aquel que permite atender con especial interés al proceso formativo del alumno y valorar competencias como el eje para transcurrir de un proceso centrado en la apropiación de conocimientos a un proceso enfocado en que el alumno aplique lo aprendido en situaciones reales. Así mismo Lerís, Fidalgo y Sein (2014) comentan que la competencia de trabajo en equipo es actualmente una de las más demandadas; por tanto, el aprendizaje cooperativo supera el ámbito académico y favorece el desarrollo de la solidaridad, cooperación y trabajo en equipo. Acorde con Colás (1993), entre el 70 % y 80% de los puestos de trabajo demandan de una compleja coordinación de esfuerzos e ideas, capacidad que sólo puede vivenciarse y desarrollarse a través de situaciones de aprendizaje cooperativo.

Bermejo, Pulido, Galmes, Payeras, Vidal y Ponseti (2021) señalan respecto al aprendizaje cooperativo, que es un tipo de metodología educativa basada en la interacción de grupos de trabajo reducidos, normalmente heterogéneos, en los que el estudiante, a diferencia del trabajo grupal, asimila la corresponsabilidad en el aprendizaje de cada tipo de contenido; por tanto, esta forma de aprendizaje exige al estudiante la toma de conciencia de la estructuración cognitiva, los contenidos a tratar y la toma de decisiones para establecer la comunicación intragrupal. Para Slavin (1983), el trabajo individual y la instrucción directa colectiva de los educandos pueden ser una opción viable para que estos aprendan gran parte de los contenidos curriculares; no obstante, las actividades de aprendizaje cooperativo facilitan el desarrollo de las competencias sociales, así como la inclusión de los alumnos provenientes de distintas capacidades y culturas en la vida del aula.

Prieto (2007) expresa que la cooperación comprende aprender conjuntamente para la consecución de metas compartidas; así en las

actividades cooperativas, los alumnos buscan un beneficio propio, pero también el de los otros miembros integrantes del grupo. Con tal objetivo es que trabajan de manera coordinada para maximizar su aprendizaje y el del grupo. Aprender por uno mismo al tiempo que se asegura que los demás también lo están haciendo es el fundamento de este tipo de experiencias.

En esa misma línea, Martínez (2021) indica que el aprendizaje cooperativo implica que las tareas se efectúan mediante la colaboración de los integrantes de un grupo, por tanto el resultado final es la responsabilidad de los participantes en el proceso de preparación de las actividades; para él, el diseño de actividades cooperativas otorga la oportunidad de transformar su forma de aprender; por ejemplo, en vez de memorizar contenidos, les faculta comprenderlos al trabajar con diferentes competencias de manera práctica, al tiempo que comparte con otras personas, de modo que se pueda debatir diferentes dudas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, Morales (2008) menciona que el aprendizaje cooperativo concede la posibilidad de trabajar en grupos reducidos con un objetivo en común, de tal forma que todos los integrantes comparten la responsabilidad, generando que dentro de los miembros del grupo tengan que interactuar para tomar decisiones a lo largo del proceso de aprendizaje; de acuerdo con la madurez de los estudiantes que integren los grupos, surgirán espontáneamente conflictos relacionados especialmente en la toma de decisiones sobre cómo gestionar la información para organizar las actividades cooperativas propuestas, o con el nivel de implicación en las tareas que van a desarrollar..

Fathman y Kessler (1993) lo define como un trabajo grupal que se diseña de manera diligente para que todos los integrantes interactúen, trabajen de manera coordinada, intercambien información y puedan ser evaluados de manera individual por su tarea. No obstante, Fernández –

Río (2014), proporciona una definición más reciente de aprendizaje cooperativo, él lo considera un modelo pedagógico en el cual estudiantes y docentes actúan como co-aprendices. Cassany (2009) acota que no cualquier equipo o agrupación de alumnos efectúa su proceso de aprendizaje de manera eficiente, firme o efectiva por el solo hecho de realizar sus labores en grupo, para lograr el éxito se requiere que los miembros del grupo puedan educarse en ello. De cualquier modo, para Montanero (2019) el aprendizaje cooperativo no es una opción a la ayuda del docente, sino un valor añadido que la rentabiliza, pues las actividades de aprendizaje cooperativo permiten que el profesorado centre su apoyo en los individuos o grupos que más lo necesitan, mientras los demás se prestan soporte mutuamente.

Pere (2008) definió el aprendizaje cooperativo como el empleo didáctico de pequeños grupos de alumnos, generalmente de composición heterogénea tanto en capacidad como rendimiento, que emplea una estructura a fin de fomentar la participación de todos los integrantes, logra la máxima cooperación entre los estudiantes y promueve un aprendizaje en contenido y desarrollo de sus posibilidades igualitario; así como un buen trabajo en equipo.

Sempere et al. (2011) indicó respecto al aprendizaje cooperativo, que este compone una estrategia didáctica centrada en la incorporación en clase de pequeños grupos de alumnos, que organizan las tareas a efectuar para la resolución de problemas y la construcción del conocimiento, logrando la transformación del proceso enseñanza-aprendizaje basado en los alumnos, donde el educador asume un rol facilitador.

Jhonson y Jhonson (2009), manifiestan que la cooperación se basa en trabajar juntos para conseguir objetivos comunes; por tanto bajo una situación cooperativa, los individuos procurarán conseguir resultados provechosos tanto para ellos mismos, como para todos los

demás integrantes del grupo, en este sentido el aprendizaje cooperativo es el uso didáctico de grupos reducidos en los que los estudiantes trabajan conjuntamente para maximizar su aprendizaje, tanto a nivel individual como grupal.

Estudios precedentes

Sobre el aprendizaje cooperativo se han realizado estudios entre ellos el de Martínez (2021) quien evalúa la contribución de un proceso de enseñanza que estimula el aprendizaje cooperativo y desarrollo de competencias sociales, en una clase de la asignatura de Lengua Inglesa. El objetivo de la investigación es proponer actividades de aprendizaje cooperativo que estimulen la adquisición de competencias sociales y conocer la opinión del alumnado sobre determinados alcances del proceso de enseñanza y aprendizaje a través de una encuesta sobre una muestra de alumnos de Lengua Inglesa V del curso académico 2019 - 2020, del grado de Estudios Ingleses de la Universidad de Alicante. La metodología del estudio es cualitativa y descriptiva; los resultados mostraron que los estudiantes valoran positivamente la incorporación de una metodología de aprendizaje cooperativo que potencia la adquisición de competencias.

Boix y Ortega (2020) realizaron un estudio bibliográfico en el que analizaron los beneficios del aprendizaje cooperativo en áreas troncales de primaria, con el objeto de presentar los beneficios académicos, sociales y afectivos del aprendizaje cooperativo en las áreas principales de la educación primaria como lo son matemáticas, lengua castellana, ciencias sociales, ciencias naturales e inglés. El estudio presenta un diseño descriptivo, en el que se emplearon las bases de datos ScienDirect, ERIC, Dialnet y Scielo, para finalmente analizar un total de 14 trabajos, los resultados mostraron que respecto al aprendizaje cooperativo se destacaron los beneficios sociales y afectivos por encima

de los académicos, enfatizando en el incremento de las habilidades sociales y la mejora del clima dentro del aula; concluyendo que el aprendizaje cooperativo produce beneficios académicos que repercuten particularmente en la forma de acceder al conocimiento y no tanto en sus resultados, además de mejorar la inclusión.

Otro estudio previo fue el presentado por Bermejo, Pulido, Galmes, Serra, Vidal y Ponseti (2021), quienes realizaron un estudio en el cual implementaron una experiencia docente para universitarios empleando el aprendizaje cooperativo en la asignatura de Educación Física y su Didáctica, perteneciente al segundo curso del grado de educación primaria, la cual a su vez pertenece al departamento de Pedagogía y Didácticas específicas de la Universidad de las Islas Baleares. El estudio tuvo como objetivo determinar el nivel de aceptación de los estudiantes de la asignatura de Educación Física y su Didáctica la cual está basada en la ejecución de trabajos cooperativos.

La metodología del estudio es cualitativa y descriptiva, resaltó el uso del diario de prácticas como herramienta para el desarrollo del curso. Los resultados reflejan satisfacción respecto a la valoración de la asignatura basada en el aprendizaje cooperativo por parte de los estudiantes, en variables como rendimiento, satisfacción, evaluación del profesorado e implicación del alumnado, ya que su puntuación es superior a 8 de 10 puntos; así mismo, se obtuvo una puntuación satisfactoria de 8 de 10 puntos en los roles de aprendizaje cooperativo; por tanto se confirma la aceptación positiva de parte de los estudiantes a la metodología de aprendizaje cooperativo como un recurso en el grado de educación primaria.

En el mismo orden de ideas, Montanero y Tabares (2020), analizaron la concordancia entre las concepciones y la práctica docente que ejecutan los profesores respecto al aprendizaje cooperativo en la provincia de Badajoz; el objetivo fue evaluar el nivel de concordancia o

discrepancia entre lo que el docente menciona conceptualmente en las entrevistas respecto al aprendizaje cooperativo y lo que ejecuta en el aula, el estudio es de tipo cualitativo, en el cual se emplearon dos instrumentos para recaudar información, el primero fue, una entrevista semi-estructurada realizada a una muestra de 20 docentes, y la segunda la observación directa en el salón de clases a una muestra de 25 docentes por un periodo de dos semanas.

Los resultados indicaron cierto grado de discrepancia entre lo que el docente menciona en las entrevistas y lo que realiza en el salón de clase, donde manifiestan una escasa implementación de las actividades de aprendizaje cooperativo; así mismo, se detectó que el principal obstáculo es la tendencia de los alumnos a desarrollar comportamientos de copia-imposición, que obstaculizan el aprendizaje y la reflexión individual.

Bedregal et al. (2021) realizaron un estudio que propone un modelo para la ejecución del aprendizaje cooperativo aplicado a un grupo de estudiantes de la asignatura Ingeniería del Producto pertenecientes a la escuela profesional de Ingeniería Industrial de la Universidad Nacional de San Agustín (UNAS), Arequipa – Perú; con el objetivo de medir la percepción de los alumnos respecto a la actividad integradora basada en el aprendizaje cooperativo, en vista de una necesidad pedagógica, puesto que estos presentaban bajas calificaciones y constante tasa de reprobación, poca participación estudiantil, tendencia a la memorización de conceptos y la poca comunicación entre estudiantes y docentes; para ello se ejecutó un modelo y dinámicas cooperativas en uno de los tres grupos que llevaban el mencionado curso para el periodo 2018 – I.

El estudio tuvo un enfoque cuantitativo de diseño experimental, el instrumento empleado para medir la percepción de los estudiantes al

culminar el modelo fue un cuestionario realizado a través del aula virtual, aplicado a una muestra de 38 alumnos. Concluyendo que los alumnos valoran positivamente la forma de aprendizaje cooperativo, pese a reconocer que significa una mayor carga de trabajo, consideran que facilita la comprensión de la relación entre la teoría con la práctica y a conseguir un mayor entendimiento de los procedimientos y conceptos.

Igualmente, Soto (2017) realizó una investigación en la cual analizó la relación existente entre los estilos de aprendizaje y el aprendizaje cooperativo con el rendimiento académico en el área de ciencia, tecnología y ambiente perteneciente a la Universidad César Vallejo, en Lima Perú con el objetivo de determinar el tipo de relación existente entre los estilos de aprendizaje y el aprendizaje cooperativo con el nivel de rendimiento académico. Es de tipo básica y de diseño no experimental, del tipo correlacional causal y corte transversal, se empleó como instrumento un cuestionario a una muestra de 124 alumnos, llegando a la conclusión que existe una correlación significativa entre los estilos de aprendizaje y el nivel de rendimiento académico, del mismo modo se guarda una correlación significativa entre el aprendizaje cooperativo y el rendimiento académico.

Teorías del aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo se funda en los postulados de diversas teorías entre las cuales se citan: la Perspectiva sociocultural de Vygotsky, la Teoría genética de Piaget y la Escuela de Psicología Social de Ginebra, Teoría de la Interdependencia Social de Johnson y Johnson. Debe destacarse que según Ovejero (1990) las bases del aprendizaje cooperativo se originan de la Escuela Moderna de Guardia y Ferrer, la cual redime los principios de solidaridad y logra integrar

aspectos relacionados con la competencia en el aula, donde algunos alumnos asumen el rol de tutores de otros alumnos, dejando apartado el concepto de domesticamiento y adiestramiento del alumno, dejándolos con un mayor protagonismo en el uso de estrategias, así como con mayor libertad.

Por su parte Freinet (1960), hizo frente a la realidad de su época y cuestionó la eficacia de los docentes, respecto al uso de metodologías y técnicas tradicionales, empleadas en las aulas; hizo un replanteamiento que formó un antecedente para el aprendizaje cooperativo, pues dio valor al alumno en sí mismo, sin la intención de adaptarlo o instrumentalizarlo a planes ya establecidos, sino considerarlo como un individuo en proceso de formación, por tanto, sujeto a cambios. Además, instauró el principio de cooperación entre docentes y estudiantes.

Conductismo social

Rizo (2006) indica que el conductismo social nace como reacción al predominio del conductismo positivista, el cual tuvo auge hasta entrados los años sesenta, este autor señala que el primer psicólogo social conductista fue Allport, a quién se le debe el uso de la metodología experimental en la psicología. De forma general, las propuestas del conductismo social pueden resumirse en las siguientes: el hombre es sobre todo su conducta, el cual es la reacción a estímulos provenientes del exterior, por tanto el comportamiento humano se caracteriza por ser predecible; y este considera al proceso de socialización como un estadio de aprendizaje, esta idea aproxima el conductismo social con la teoría del aprendizaje social, basado en explicar la personalidad y el comportamiento humano a partir de los principios obtenidos de las pruebas sobre aprendizaje.

Mead (1934) aborda buscar planteamientos teóricos para explicar la vida de las personas, integrando el aspecto socio-afectivo y cognitivo de la vivencia humana. Se basa en la naturaleza social de la conducta y la experiencia, y la teoría evolutiva, la cual denomina conductismo social, es decir afirma que el “yo” surge de un proceso social, resultante de la interacción del individuo con su ambiente, incluso, adiciona que, la mente es un producto social. Para dicho autor el conductismo social es meramente una aproximación al estudio basado en la experiencia del individuo, particularmente desde la perspectiva de su conducta. Adicionalmente, menciona que el conductismo se incorporó a la psicología a través de la psicología animal, cuando se descubrió que era inviable usar la denominada introspección, sino estudiar al animal en base a la conducta externa.

Perspectiva sociocultural de Vygotsky

Vygotsky (1979) definió a la persona como producto de un proceso sociocultural basado en el rol que ejerce la cultura en el desarrollo y formación del ser humano, en vista a que es inherente a ella. Durante el proceso de desarrollo cultural de la persona, las funciones hacen aparición en dos tiempos; a nivel individual, relacionándose con su propio mundo interior y a nivel social, relacionándose con otras personas. Asimismo, indicó que las relaciones con otras personas originan las funciones superiores, permitiendo estructurar el desarrollo mental, ejecutando procesos evolutivos que no se darían si se deja de lado el aprendizaje, por tal motivo, este es necesario para obtener un desarrollo cultural de forma humanizada y organizada a la función psicológica.

Adicionalmente Vygotsky (1979) menciona que el aprendizaje se pone en funcionamiento en la interacción social, incorporando la

definición de zona de desarrollo próximo (ZDP), la cual viene a ser la diferencia entre el nivel de desarrollo potencial (determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un tutor o compañía de algún compañero) con el nivel real de desarrollo.

Teoría Constructivista de Piaget

Esta perspectiva constructivista ha sido una de las más difundidas en el ámbito educativo. De allí Piaget (1997) afirma que esta teoría ha sido la más difundida en el ámbito educativo, se funda en el principio de que se nace como procesadores de información, activos y exploratorios para construir conocimientos como parte de la experiencia y de la instrucción, más que tomarlo como algo hecho. En este sentido, el proceso de aprendizaje está sustentado en las estructuras cognoscitivas que el estudiante posee. Dichas experiencias se van acumulando y se agrupan organizadas para formar estructuras que se conectan con otras existentes para situarse en constante construcción. En consecuencia, el aprendizaje consiste en modificar e integrar conceptos previos por lo que el alumno es el protagonista de su propio aprendizaje.

El citado autor considera que para que el aprendizaje sea significativo debe confrontar el sujeto con el contenido de enseñanza, igualmente sostiene que el desarrollo cognitivo consiste tanto en cambio cualitativos de hechos y habilidades como en transformaciones fundamentales de cómo se organiza el conocimiento. El estudiante como protagonista de la construcción de su aprendizaje apoyado en su estructura de ideas y saberes que fortalecen sus habilidades y destrezas para desenvolverse en el contexto educativo, de allí la necesidad de un aprendizaje compartido y respaldado en el desarrollo de sus potencialidades cognitivas para lo cual se requiere la cooperación de todos los actores actuando como sujetos activos del aprendizaje donde

los docentes participen de manera activa en nuevos modelos de concepción educativa.

Teoría de la interdependencia social de Johnson y Johnson

Johnson y Johnson (2002), consideran que los esfuerzos cooperativos se basan en la motivación intrínseca de los integrantes del grupo, producido por la aspiración de alcanzar un objetivo común y por factores interpersonales de interacción. A su vez, señalaron las siguientes dimensiones del aprendizaje cooperativo:

Dimensión 1: Responsabilidad personal e individual: en los equipos de aprendizaje cooperativo, el resultado global obtenido es compartido por los integrantes del grupo. Cada integrante se vuelve personalmente responsable, de aportar a la consecución de los objetivos del equipo y de prestar soporte a los demás miembros para que también lo hagan. Los estudiantes se sentirán más responsables, si es mayor la interdependencia positiva dentro del equipo de aprendizaje cooperativo. Se incorpora el concepto de “hay que” a la motivación de los miembros del grupo, debido a la responsabilidad compartida: hay que realizar las actividades y cumplir lo asignado a cada uno; cada integrante del equipo debe hacerse cargo de una responsabilidad personal frente a los demás miembros del grupo.

Los alumnos pueden percatarse que, si no realizan sus labores asignadas, se perjudican así mismos, y también a los compañeros de grupo. Por tanto, la responsabilidad individual es fundamental para garantizar que todos los integrantes del equipo se fortalezcan al aprender cooperativamente. El fin de los grupos cooperativos, al final del día, es hacer de cada estudiante un individuo más fuerte y competente. Durante el proceso de aprendizaje cooperativo los estudiantes aprenden procedimientos, estrategias, destrezas y/o

conocimientos en equipo, luego los aplican individualmente para mostrar su dominio personal de la materia.

Este mismo autor indica que la responsabilidad individual se pone en evidencia cuando el profesor evalúa el desempeño de cada integrante del grupo y le comunica al grupo y a él mismo para que lo contrasten con el estándar de rendimiento establecido previamente, esto posibilita al grupo festejar y reconocer el empeño en aprender y los aportes de cada uno al aprendizaje de los demás miembros, así como alentar, ayudar o enmendar al que lo requiera o volver a distribuir las responsabilidades para evitar las superposiciones en las responsabilidades de los integrantes del equipo. La responsabilidad individual contribuye a asegurarse de que todos aporten de forma justa al éxito del grupo. Así mismo, indica que es más sencillo establecer las responsabilidades individuales en grupos de tamaño pequeño, no obstante, puede ser incorporada a cualquier actividad grupal; dentro de las formas más comunes de hacerlo se encuentran:

- Hacer que los estudiantes materialicen lo que aprenden para dar solución a un problema.
- Hacer que los integrantes del grupo examinen sus respectivos trabajos.
- Hacer que los estudiantes aleccionen lo que aprenden a otro individuo, este procedimiento se denomina explicación simultánea.
- Seleccionar a un estudiante de cada grupo la función de encargado de examinar la comprensión.
- Observar con detenimiento a cada equipo y anotar la frecuencia con la que cada integrante aporta a la resolución del trabajo grupal.

- Tomar pruebas orales y al azar, hacer que algunos estudiantes presenten el trabajo de un grupo al pedagogo, o a toda la clase, en presencia del grupo dueño del trabajo.
- Realizar exámenes individuales, lo cual incluye brindar pruebas prácticas para observar que el alumno se encuentre apto para rendir un examen.

Dimensión 2: Interacción promotora cara a cara. Johnson y Johnson (2002) definen la interacción promotora como individuos que alientan y facilitan los esfuerzos de los demás para completar tareas con el objetivo de alcanzar las metas del grupo. Hay actividades cognitivas y dinámicas interpersonales que ocurren solo cuando los estudiantes se involucran en promover el aprendizaje de los demás, esto incluye explicar oralmente cómo resolver problemas, discutir la naturaleza de los conceptos que se están aprendiendo, enseñar el conocimiento propio a los compañeros de clase y conectar el aprendizaje presente con el pasado. La rendición de cuentas a los compañeros, la capacidad de influir en el razonamiento y las conclusiones de los demás, el modelado social, el apoyo social, las recompensas interpersonales y las relaciones personales y profesionales, todo aumenta a medida que aumenta la interacción cara a cara entre los miembros del grupo. Además, las respuestas verbales y no verbales de otros miembros del grupo brindan información importante sobre el desempeño de un estudiante. Cuanto más pequeño es el grupo (2 a 4 miembros), mayor tiende a ser la interacción promotora.

Dimensión 3: Interdependencia positiva. Para Johnson, Johnson y Holubec (1994) el docente tras explicarles la actividad a sus estudiantes, deberá cerciorarse de generar un clima de cooperación entre los estudiantes a través de la incorporación de la interdependencia positiva dentro de clase, pues esta vincula a los estudiantes de tal forma que ninguna de ellos podrá cumplir la

actividad, a menos que todos o realicen. Por tanto, cuando los alumnos comprenden la interdependencia positiva, reconocen que el trabajo realizado por cada miembro es fundamental para que el equipo cumpla con sus objetivos, por tanto, nadie podrá aprovecharse del resto, pues cada uno tiene algo único para contribuir al esfuerzo conjunto en virtud de la información que posee, a su responsabilidad en la actividad y al rol desempeñado, de forma que no podrá distraerse ni perder tiempo. Estos autores comentan que existen dos pasos imprescindibles para incorporar la interdependencia positiva en los grupos de aprendizaje, los cuales son:

- Establecer objetivos que apunten a formular una interdependencia positiva.
- Complementar y fortalecer la interdependencia positiva en función de las metas, integrando distintas formas de interdependencia.

La interdependencia positiva en base a los objetivos tiene como consecuencia unir a los miembros del grupo en torno a un objetivo en común, por tanto, les brinda una razón concreta para tomar acción. A efectos de implementar la interdependencia positiva en clase el maestro deberá informar a los estudiantes que deben lograr los siguientes objetivos:

- El grupo generará un resultado satisfactorio y concreto, como por ejemplo un conjunto de respuestas; cada equipo debe realizar y entregar un informe con la rúbrica de cada integrante, indicando su capacidad de explicar cómo se hizo, por qué y qué se hizo, además de indicar su conformidad con el informe presentado. Esta es una excelente opción para fomentar la interdependencia positiva, pues de esta forma los estudiantes están aseverando que han aprendido los procedimientos y materiales requeridos y están conviniendo con la respuesta del grupo.

- Establecer una puntuación global del grupo, en la cual cada miembro tendrá la responsabilidad de un puntaje máximo común.
- Proponer superar los niveles anteriormente alcanzados, para que todos los integrantes del grupo se encuentren estimulados en mejorar su rendimiento.
- Cada integrante del equipo obtendrá una puntuación según el criterio preestablecido, en el caso que se los evalúe individualmente.

Dimensión 4: Habilidades interpersonales. Según Johnson y Johnson (2002) colocar estudiantes no calificados socialmente en un grupo de aprendizaje y decirles que cooperen, obviamente, no tendrá éxito. Ellos deben aprender las habilidades interpersonales y de grupos pequeños necesarios para una cooperación de alta calidad y estar motivados para usarlas. Los estudios sobre la implementación a largo plazo del aprendizaje cooperativo determinaron que el logro más alto se promueve mediante una combinación de interdependencia de metas positivas, una contingencia académica para el alto desempeño de todos los miembros del grupo y una contingencia de recompensa por el uso de habilidades sociales.

Dar a los estudiantes retroalimentación individual sobre la frecuencia con la que se involucraron en habilidades sociales específicas fue más efectivo para aumentar el rendimiento de los estudiantes que la retroalimentación grupal. El rendimiento de los estudiantes dentro de los grupos de aprendizaje cooperativo tiende a aumentar cuanto más socialmente capacitados son los estudiantes, los docentes prestan mayor atención a la enseñanza de las habilidades sociales, recompensando así su uso, adicionado a la retroalimentación

individual que reciben los estudiantes sobre su uso de las habilidades. Cuanto mayor son las habilidades sociales de los estudiantes, más positivas tienden a ser las relaciones entre los miembros del grupo.

Dimensión 5: Procesamiento grupal. Para Johnson y Johnson (2002), la cooperación efectiva está influenciada por si los miembros del grupo reflexionan o no periódicamente sobre qué tan bien están funcionando y planean cómo mejorar sus procesos de trabajo. El procesamiento grupal puede definirse como la reflexión sobre una sesión grupal para:

- Describir qué acciones de los miembros fueron efectivas o no para lograr las metas y mantener relaciones laborales efectivas.
- Tomar decisiones sobre qué acciones permanecen o necesitan ser cambiadas. El propósito del procesamiento grupal es aclarar y mejorar la efectividad de los miembros, para contribuir a los esfuerzos conjuntos para la consecución de las metas del grupo. Cuando surgen dificultades para trabajar entre ellos, los estudiantes se involucran en un procesamiento grupal para resolver, definir e identificar los problemas que tienen al trabajar juntos. Adicionalmente deben recibir el tiempo y los procedimientos para analizar el funcionamiento de sus grupos de aprendizaje y hasta qué punto emplean sus habilidades sociales para ayudar a todos a lograr y mantener una relación de trabajo efectiva dentro del grupo.

Estos autores señalan que algunas de las claves de un procesamiento grupal exitoso es brindar el tiempo suficiente para que ocurran, hacerlo específico en lugar de vago, recordar a los estudiantes que utilicen sus habilidades sociales mientras procesan y establecen expectativas claras en cuanto al propósito establecido. Para utilizar el aprendizaje cooperativo de manera eficaz, los maestros deben

comprender la naturaleza de la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción promotora, las habilidades sociales, el procesamiento grupal y desarrollar habilidades para estructurarlos. Esto permite a los maestros adaptar el aprendizaje cooperativo a las circunstancias, necesidades y estudiantes únicos, así como ajustar su uso del aprendizaje cooperativo para resolver los problemas de los estudiantes al trabajar juntos.

Johnson, Johnson y Holubec (1994) comentan al respecto, que es un desacierto muy común no brindarles el suficiente tiempo a los estudiantes para procesar la calidad de su cooperación, por cuanto los alumnos no aprenden de las experiencias que no han sido reflexionadas. Para el funcionamiento adecuado en los grupos de trabajo, los estudiantes deben procesar su trabajo a partir de la retroalimentación recibida, reflexionar sobre las formas posibles de incrementar la eficacia de sus acciones y planificar la manera de trabajar aún mejor en las próximas sesiones de trabajo grupal.

Los citados autores consideran que el procesamiento grupal supone determinar las acciones de cada integrante para llevar adelante los esfuerzos conjuntos y alcanzar las metas del grupo y tomar decisiones sobre qué conducta modificar o continuar a partir de una reflexión sobre una sesión grupal. Por tanto, el objetivo del procesamiento grupal es la mejora continua del trabajo en equipo y la ejecución de tareas. Así mismo, señalan que el procesamiento grupal se realiza en dos planos, el primero es en toda la clase, y el segundo es en cada grupo de aprendizaje. A nivel de toda la clase, el maestro coordina un debate en la que los estudiantes informan a toda la clase lo acontecido en sus respectivos grupos. A nivel de cada grupo de aprendizaje, los integrantes debaten en qué cosas podrían mejorar y con qué eficacia trabajaron conjuntamente. Finalmente, el papel del docente en el procesamiento grupal reside en:

- Alentar a que los estudiantes celebren el buen desempeño de sus equipos.
- Instruir a los grupos y a los individuos en el establecimiento de objetivos para la mejora de sus trabajos.
- Comprobar que cada grupo y estudiante den y reciban retroalimentación respecto a la eficacia en el trabajo en equipo y la ejecución de tareas.
- Comprobar que los grupos y los estudiantes reflexionen y analicen respecto a la retroalimentación recibida.

La puesta en práctica de la clase cooperativa

Johnson, Johnson y Holudec (1994) indican que para llevar a efecto una tarea, los estudiantes deben tomar notas detalladas y precisas, escribir redacciones, leer el material asignado y resumir de forma periódica lo que están aprendiendo en clase. Con el propósito de que todas las actividades se efectúen de manera cooperativa, el educando podría aplicar técnicas como debates escolares; solucionar problemas de matemáticas, repasar y ejercitar las lecciones aprendidas con un compañero; leer y explicar en parejas: corregir y redactar, realizar resúmenes en pares.

Johnson et al. (1994) mencionan que los debates escolares son de las técnicas de enseñanza más importantes y poderosas, constituyen un modo avanzado de aprendizaje cooperativo.

Estos autores recomiendan para organizar un debate escolar, seleccionar un tema cuyo contenido pueda ser manejado por los estudiantes y, sobre el cual se pueda gestar mínimamente dos posturas fundadas (pro y contra); establecer los materiales didácticos de forma

que los integrantes del equipo conozcan el lugar asignado y dónde pueden hallar la información para sustentarla; establecer grupos compuestos de cuatro integrantes y separarlos en dos pares, uno en contra y otro a favor, pero poniendo como relieve la finalidad cooperativa, la cual es llegar a un consenso respecto al tema y elaborar un trabajo grupal, en el que todos los integrantes serán evaluados; designar a cada par la labor cooperativa de estudiar su posición, así como la información y argumentos que la sostienen; disponer que cada par muestre su posición al otro, posteriormente el grupo discutirá respecto al tema, evaluando de forma crítica la posición contraria y sus argumentos, y cotejando los puntos débiles y fuertes de ambas posturas; solicitar a los pares que inviertan sus posiciones y perspectivas, y que realicen una exposición franca y convincente de la postura opuesta; y finalmente, solicitar a los integrantes del grupo que cesen en su postura, lleguen a un punto de consenso y elaboren un informe grupal, en cual establezcan la postura conjunta a la que llegaron y la fundamenten.

Adicionalmente, Johnson y Johnson (1992) revelan que, para comprobar la responsabilidad individual de los estudiantes, el educando puede elaborar una prueba escrita respecto al contenido de ambas posturas y brindar puntos adicionales a los grupos en los que todos los integrantes sobrepasen el criterio preestablecido.

Johnson et al. (1994) respecto a solucionar problemas de matemáticas con un compañero, menciona que la práctica permite a los estudiantes poner en práctica las destrezas requeridas en la solución de situaciones de la vida real. Fuera de la escuela, gran parte de las tareas dirigidas a resolver problemas de matemáticas se efectúan en grupos cuyos miembros interactúan para definir y clarificar un problema, identificar lo desconocido y lo conocido, ilustrar y describir el problema (dibujar gráficos o diagramas, elaborar ecuaciones matemáticas), proponer y analizar procedimientos de resolución de

problemas, verificar los cálculos y la lógica empleada, y hacer operaciones. El uso de procedimientos semejantes en los equipos de aprendizaje cooperativo estimula la resolución productiva de problemas, ya que permite poner continuamente a prueba sus ideas, así como brindar y obtener retroalimentación.

Johnson, Johnson y Holudec (1994) recomiendan que el estudiante establezca grupos cooperativos de aprendizaje (en un inicio preferiblemente pares y, posteriormente, equipos de cada vez más integrantes, a medida que los alumnos van adquiriendo más competencias para trabajar equipo) de composición heterogénea en cuanto a las habilidades matemáticas de sus integrantes y en los que por lo menos uno de los estudiantes sepa leer correctamente, para resolver problemas en equipo. A su vez los integrantes del equipo deben conocer el objetivo común de solucionar un problema, ser capaces de explicar los pasos dados para llegar a la solución y ponerse de acuerdo en la respuesta. Así mismo, comentan los autores, que los integrantes del grupo deberán leer el problema matemático, determinar qué ignoran, lo conocido al respecto y posteriormente realizar una descripción matemática del ejercicio usando gráficos, diagramas o ecuaciones.

Posteriormente tras acordar y analizar los métodos para dar solución al ejercicio, los integrantes del equipo realizarán los cálculos, explicando las bases teóricas de cada paso y comprobando los resultados de los cálculos; los estudiantes reiterarán este procedimiento hasta dar con la solución. Ambos estudiantes deberán estampar sus firmas en la respuesta, mostrando así que convinieron en una solución, además puedan explicar cómo la obtuvieron. Finalmente, los equipos evaluarán la eficacia con que trabajaron conjuntamente detallando las acciones precisas que les condujo al resultado obtenido,

para planificar sus conductas futuras y mejorar el proceso de solución de ejercicios matemáticos; se reconocerán los unos a los otros por el soporte prestado y celebrarán su adecuado rendimiento.

Johnson et al. (1994) respecto a repasar o ejercitar las lecciones aprendidas con un compañero, indica que el docente en cierto punto, durante su lección, querrá que los estudiantes repasen lo aprendido y pongan en práctica determinados procedimientos para cerciorarse que dominan estos contenidos a la perfección; en estas situaciones, es necesario el aprendizaje cooperativo. Para incorporar esta actividad, el educando formará pares, y con estos grupos de cuatro estudiantes, les indicará realizar lo siguiente: un primer estudiante lee el problema asignado y explica detenidamente las estrategias y procedimientos necesarios para darle solución, mientras el otro estudiante se cerciora que la respuesta sea la correcta y orienta y promueve la actividad del par.

Luego, ambos estudiantes intercambian los papeles para abordar el segundo ejercicio. Cuando el par soluciona dos ejercicios, los integrantes comprueban sus soluciones con el otro par que integra su grupo de cuatro; si hubiese discrepancias entre estos últimos, deberán examinar sus razonamientos y establecer un consenso, posteriormente se agradecen los unos a los otros y se mantienen trabajando en pares; este procedimiento se mantendrá activo hasta que los estudiantes resuelvan todos los ejercicios asignados. Finalmente, para cerciorarse de la responsabilidad individual de los alumnos, el educando puede solicitar a algunos alumnos que expliquen cómo dar solución a uno de los ejercicios propuestos.

Johnson, Johnson y Holudec (1994) respecto a corregir y redactar cooperativamente en pares, expresan que se utilizarán pares cooperativos de corrección y redacción, cuando la clase requiera que los estudiantes escriban un cuento, una poesía, un informe o un ensayo. Los pares revisarán que las redacciones del otro miembro sean correctas en base con los criterios establecidos, cada integrante recibirá una calificación individual de acuerdo con la calidad de sus composiciones. También es posible, que el docente asigne una calificación grupal basada en el total de errores cometidos por el par en sus respectivas redacciones individuales.

Johnson, et al. (1994), establecen el procedimiento para redactar cooperativamente y en pares mediante la siguiente secuencia: el educando establece pares, en el cual al menos uno de los estudiantes pueda leer correctamente, luego un primer estudiante le explica al segundo alumno lo que piensa redactar, quien lo escuchará detenidamente, posteriormente le formula una serie de cuestionamientos y elabora un esquema con las ideas del primer alumno, el segundo alumno le entrega al primero el esquema elaborado. El procedimiento anterior se invierte, resultando en que el primer estudiante le da al segundo su esquema elaborado, luego los estudiantes consultan de forma individual el material que requieren para sus redacciones, estando atentos a su vez de encontrar algo que pudiera ser de utilidad para su compañero.

Seguidamente los estudiantes trabajan de manera conjunta para redactar el primer párrafo de cada composición y cerciorarse de que ambos tengan claro cómo iniciarlas, los estudiantes redactan sus composiciones de forma individual; cuando concluyan con sus respectivas composiciones, cada miembro del par leerá la del otro y determina los errores de ortografía, puntuación, uso de mayúsculas,

expresiones lingüísticas y otros aspectos especificados. Los estudiantes también se harán sugerencias entre ellos, respecto a cómo corregir sus composiciones y pasan a corregirla; finalmente, cada estudiante volverá a leer la composición del otro y entre ambos colocarán su firma, en las dos composiciones para dejar fe de no tener errores.

Respecto al rol que ejercen los docentes, los autores mencionados comentan que, se centra en supervisar a los pares e intervenir cuando consideren necesario de manera ayude a los estudiantes a que trabajen cooperativamente y mejoren sus competencias en redacción. Si el docente considera conveniente, los estudiantes podrán comparar sus procedimientos con los elaborados por otros grupos. Finalmente, cuando hayan concluido sus redacciones, evaluarán el grado de eficacia de su trabajo en equipo (enunciando las medidas concretas efectuadas para ayudarse el uno al otro), planificarán las conductas que deben reiterarse la próxima vez que redacten en pares y se agradecerán por el soporte prestado.

Resumen

El aprendizaje como toda actividad humana requiere de cooperación lo cual implica aunar esfuerzos para alcanzar propósitos tanto individuales como colectivos. De allí que al hablar de aprendizaje cooperativo se alude al uso didáctico de pequeños grupos a fin de que sus integrantes realicen un trabajo conjunto que favorezca el aprendizaje y lo aplique a situaciones reales de tal forma de fortalecer teoría y práctica por lo tanto es una manera de desarrollar potencialidades en los estudiantes. Dicho proceso implica evaluación de las actividades grupales para determinar la eficacia de las mismas.

En la actualidad destacan diferentes teorías que tratan de explicar el aprendizaje desde diversas perspectivas basadas en los avances de la psicología en cuanto a los mecanismos asociados a procesos mentales que posibilitan el aprendizaje. Entre ellas la Perspectiva sociocultural de Vygotsky (1979) plantea que el pensamiento y el lenguaje se inician con la interacción social por ello la importancia del contexto cultural por lo que el aprendizaje supone un carácter social determinado a la vez de un proceso que permite a los niños desarrollarse conforme la vida de quienes los rodean.

Por otra parte, la Teoría Constructivista de Piaget (1954) propone que el aprendizaje es un proceso interno, producto de la interacción con el medio, por ello la importancia de proporcionar al alumno espacios y recursos necesarios para promover su propio aprendizaje en cooperación con otros, lo cual conlleva comprender e integrar la información recibida a los conocimientos previos que posee, por lo tanto considera que el conocimiento se construye interactuando con el contexto.

Johnson y Johnson (2002) proponen la teoría de la interdependencia social según la cual los esfuerzos cooperativos están fundados en la motivación intrínseca creada por factores interpersonales y las aspiraciones conjuntas para alcanzar una meta específica.

Además, señalan las siguientes dimensiones del aprendizaje cooperativo: responsabilidad personal e individual; interacción promotora cara a cara; Interdependencia positiva; habilidades interpersonales y procesamiento grupal. En este orden de ideas, para que el aprendizaje sea exitoso los maestros deben comprender la naturaleza de estas dimensiones y desarrollar habilidades para organizarlas.

CAPÍTULO 2

Capacidades emprendedoras

CAPÍTULO 2

Capacidades emprendedoras

Introducción

El emprendimiento comprende la capacidad de visualizar oportunidades que conllevan innovación, que nadie más ha detectado para desarrollarla a través de talentos y habilidades, lo cual requiere de competitividad, nuevos conocimientos y posibilidades para mantenerse en un mercado competitivo. En este capítulo se analizan dichos conceptos, las capacidades emprendedoras y se ofrecen definiciones de este fenómeno que cada día cobra mayor importancia en la sociedad y las teorías que tratan de explicarlo como: Teoría sobre capacidad emprendedora, de los rasgos de la personalidad, de la acción razonada, del comportamiento planificado y del equilibrio dinámico.

Emprendimiento

El emprendimiento es una alternativa para independizarse económicamente. Etimológicamente la palabra de acuerdo a lo expuesto por Burgos y Villar (2017) tiene su origen en el término francés “entreprendre” usado en el siglo XIII cuyo significado era “hacer cosas” lo que deriva en un proceso de combinar los recursos para crear nuevas. Su importancia radica en que representa una oportunidad para impulsar una mejor calidad de vida que satisfaga las expectativas de los ciudadanos. Asimismo, señalan que:

los emprendimientos desde sus orígenes han gestado una historia constante de cambio progresivo en las relaciones materiales y sociales de la humanidad, evolución que tiene su origen hace menos de un millón de años, cuando el hombre buscando asegurar su supervivencia logra encontrar soluciones a sus necesidades elementales descubriendo que la misma naturaleza le

proporciona los objetos primarios de trabajo que le permitirían rebasar sus expectativas, generando excedentes que posteriormente darían origen a la producción mercantil y con ello a la mercancía, el comercio y las diferentes formas de cambio y permuta basado en la división social del trabajo, lo que condujo al surgimiento de las clases y estratos sociales. (p. 1)

Sostienen los citados autores que en Ecuador el emprendimiento se inicia antes de la llegada de los españoles, con el intercambio mercantil de los indios balseros de Payta, Tumbes y Guayaquil, quienes utilizaban embarcaciones para transportar productos agrícolas. Luego en la época de la colonia se suman el intercambio de productos minerales e industriales lo cual los lleva a generar ingresos.

Por otra parte, Kantis, Ishida y Komori (2002) mencionan que el fenómeno del emprendimiento, conocido en inglés como “entrepreneurship”, es un espacio de creciente desarrollo en el área de la investigación científica. El beneficio académico alrededor del emprendimiento está sustentado en la evidencia acerca de su aporte al rejuvenecimiento del tejido socio-productivo, al crecimiento económico, a la dinamización del proceso innovador, al relanzamiento de los espacios regionales y a la generación de nuevos puestos de trabajo.

Capacidades emprendedoras

Debido a la importancia que tiene el emprendimiento para la sociedad el desarrollo de la capacidad emprendedora debe propiciarse principalmente en el entorno académico, vinculado a otros contextos como los negocios, educación práctica, creación de cultura y desarrollo de nuevos hábitos. En este sentido, la capacidad emprendedora, es una

habilidad que favorece la propuesta de proyectos nuevos, identificar oportunidades y organizar el recurso necesario para ejecutarlo, considerando el entorno. Tinoco (2008), la define como la habilidad que posee una persona para transformar las ideas en actos y está relacionada con la asunción de riesgos, la innovación y la creatividad, así como la capacidad de gestionar y planificar proyectos para la consecución de objetivos.

Sagredo (2005) indica que, las capacidades emprendedoras transportan a los alumnos a otra dimensión, logrando ingresar al terreno creativo, de capacidad de prospectiva y planificación, reuniendo la energía precisa para la cristalización de las realidades.

Sánchez (2013) denomina capacidades emprendedoras a la predisposición que tiene un individuo para constituir un negocio o empresa. Lo cual implica enfrentarse a desafíos antes y durante el proceso de implementación y del emprendimiento. En la creación de empresas, los emprendedores alcanzan potenciar sus capacidades, como la de asumir riesgos, significa la inversión sin tener miedo al fracaso, pues está orientada a la consecución de objetivos, a la innovación, a tener iniciativa propia y a una gran habilidad creativa.

Estudios precedentes

Entre los estudios realizados sobre la capacidad de emprendimiento se presenta el de Serrano (2017) quien analizó la importancia que está adquiriendo la competencia emprendedora en los currículos de secundaria y primaria de la ciudad de Melilla, cuyo objetivo es determinar la eficacia de una herramienta multimedia diseñada especialmente para el desarrollo de la competencia

empresarial. El enfoque es cuantitativo y el diseño experimental. Para la recolección de los datos se emplearon múltiples instrumentos como cuestionarios, videos, encuestas, prueba final y observaciones sistémicas realizadas en clase. Los resultados comprobaron que existe una mejora en la percepción sobre la relevancia de las competencias emprendedoras; lo cual indica que ha aumentado el nivel de confianza de los estudiantes en sus propias capacidades.

Castillo, Álvarez, Alfaro, Sánchez y Pizarro (2018) analizaron los factores clave para el desarrollo de las capacidades emprendedoras en los estudiantes universitarios chilenos, el objetivo fue determinar los factores claves que puedan impactar en las capacidades emprendedoras de los alumnos de los centros de educación superior. El estudio presenta un enfoque cuantitativo y un diseño experimental, para ello se clasificaron los factores claves en internos y externos, dentro los factores internos fueron considerados experiencia laboral, pasantías, realización de cursos específicos, espíritu empresarial, estilo de la dirección, empoderamiento a estudiantes, estructura organizativa, desarrollo periférico, estimulación del núcleo académico, centros interdisciplinarios, disponibilidad de recursos y base de financiamiento diversificado.

Entre los factores externos fueron considerados las redes, antecedentes familiares, amigos, apoyo gubernamental, regulaciones políticas, ámbito de desarrollo, condición socio-cultural, condiciones económicas, marginación, insatisfacción laboral previa y grado de sofisticación tecnológica, posteriormente se empleó el método analítico jerárquico para hallar los pesos relativos de cada criterio el cual se empleó dentro de una encuesta, posteriormente se contactó vía correo electrónico a 80 expertos claves en la región de múltiples disciplinas que fortalecieron el emprendimiento en Latinoamérica para resolver la encuesta, la tasa de respuesta fue de un 30%; se analizaron estos

resultados mediante un consenso de expertos, determinándose que en el emprendimiento de los alumnos influyen en mayor medida los siguientes factores externos: ámbito de desarrollo, amigos y redes y, como factores internos la realización de cursos específicos, experiencia laboral y espíritu empresarial.

Valdivia, Coronado, Martínez y Aguilera (2021) realizaron una investigación sobre la intención emprendedora en los estudiantes de la Universidad Tecnológica el Retoño, México. El objetivo fue medir la intención emprendedora de los estudiantes de dicha Universidad que cursaron el cuatrimestre de mayo-agosto de 2019, el estudio presenta un diseño experimental, para ello se empleó una encuesta elaborada y validada por Saadin y Daskin (2015), con cuatro categorías: factibilidad percibida, normas sociales, deseabilidad percibida e intención emprendedora, aplicada a 522 estudiantes, este instrumento fue validado con el Alfa de Cronbach, la prueba estadística no paramétrica de Spearman y correlaciones biserial, finalmente realizando el análisis de componentes principales, se elaboró el índice de emprendimiento. Concluyó que la intención emprendedora en los alumnos de la licenciatura e ingeniería destaca sobre los estudiantes de Técnico Superior Universitario, especialmente las carreras administrativas en la Universidad Tecnológica el Retoño como las que mayor intención emprendedora poseen.

Batanero y Rebollo (2017) realizaron un estudio para analizar la percepción de los docentes sobre el nivel de presencia de las competencias emprendedoras en los estudiantes de Educación Permanente de Personas Adultas en Andalucía (CEPER), España. El objetivo fue recolectar información sobre el nivel de presencia de las competencias emprendedoras en los estudiantes de CEPER basándose en la opinión de los docentes, directores y/o coordinadores. Adoptó un diseño de tipo descriptivo, con un enfoque mixto. Respecto a la

validación de datos se empleó la técnica de juicio de expertos, escogidos a través del procedimiento de “Coeficiente de competencia experta”; al cuestionario se le realizó un análisis de fiabilidad con el coeficiente Alfa de Cronbach. El instrumento se aplicó a 529 docentes del CEPER, la entrevista a 23 informantes claves (coordinadores y directores).

Los resultados mostraron que los estudiantes de estos centros de estudio no están lo suficientemente preparados para ejecutar de manera autónoma un proyecto empresarial, a pesar de cursar contenidos de cultura emprendedora en la currícula; adicionalmente los docentes, directores y coordinadores de las CEPER consideran que sus alumnos no presentan las competencias emprendedoras necesarias para gestionar y crear un proyecto empresarial de forma eficaz, lo cual atribuyen a la ausencia de creatividad como uno de los mayores obstáculos para este propósito; por último, se destaca la escasa influencia que ejercen los programas de cultura emprendedora realizados en estos centros.

Por su parte, Bernal y Cárdenas (2017) evaluaron el potencial emprendedor en los escolares de España, con el objetivo de explicar el efecto del potencial emprendedor de un proyecto compuesto por los programas Emprender en Mi Escuela (EME), Empresa Joven Europea (EJE) e ÍCARO, tratando de entender los procesos implicados desde la perspectiva del docente. La investigación es de tipo longitudinal-descriptivo, con un diseño mixto; los profesores y estudiantes fueron seleccionados por muestro intencional, la técnica cualitativa fueron las entrevistas, el cuantitativo fue el Test ATE, se utilizó el análisis de varianza a través de un diseño factorial 2x2 con medidas repetidas para estimar el efecto del proyecto, por último los datos recabados se analizaron mediante el software estadístico SPSS v.2.0.

La información recaudada en las entrevistas, se efectuó a través de un análisis narrativo y semiótico. Los resultados mostraron que el

efecto de estos programas en el potencial emprendedor de los alumnos ha sido prácticamente nulo, así mismo la frecuencia participativa ha tenido un efecto mínimo, lo cual indica que la implementación de programas debe efectuarse incorporando satisfactoria y pertinentemente los factores personales como el liderazgo, la resistencia al fracaso, la perseverancia, la autoconfianza, la motivación de logro, la responsabilidad, la disposición para la resolución de problemas, el sentido crítico, el espíritu innovador, el control personal, entre otras relativos al desarrollo del potencial emprendedor.

Azqueta (2019) realizó un análisis del término emprendedor desde una perspectiva conceptual y semántica, con el objetivo de comprender los valores que engloba el término, así como su significado para de esta forma influir en el debate sobre su adecuada aplicación en el ámbito de la educación. El estudio siguió una metodología de análisis histórico e interpretativo, el cual consistió en un análisis bibliográfico de los autores más importantes que han influido en su conceptualización; los resultados reflejan una fuerte influencia económica del concepto, lo que a su vez opaca el sentido más vasto del término, por tanto se concluye la necesidad de incurrir en su significado primigenio que se remonta al desempeño de acciones y al desarrollo de la iniciativa que implican dificultad, y revalorizar las competencias referidas a su dimensión social y personal, así la educación emprendedora aporte a la formación de personalidades con capacidad e iniciativa de cooperación.

Espinoza, Jimber, Casas y Villamandos (2018) elaboraron un estudio con el objetivo de calcular la intención emprendedora en alumnos universitarios de nacionalidad ecuatoriana, el mismo presenta un enfoque cuantitativo de diseño experimental, el instrumento empleado fue un cuestionario validado por La guía quien efectuó una evaluación de la Teoría de la Conducta Percibida en estudiantes universitarios colombianos, tomado de manera voluntaria, anónima y

virtual a través de la herramienta Google Forms a 1430 correos estudiantiles, obteniéndose respuesta en el 21% de estos provenientes de distintas universidades privadas y públicas de Durán, Guayaquil y Samborondón, finalmente para la validación del cuestionario, la correlación y descripción de los datos, se empleó el software estadístico Statal Package for Social Science.

Los resultados mostraron respecto a la actitud hacia la conducta que los alumnos universitarios poseen un fuerte conjunto de creencias requeridas para afrontar los retos de iniciar un negocio; así mismo, se comprobó que los alumnos mostraron una alta capacidad para iniciar un emprendimiento, lo cual sugiere que el presentar conocimientos relacionados a sus futuras profesiones les brinda la confianza en su desenvolvimiento para emprender.

En el mismo orden Radrigán, Dávila y Bellei (2020) presentaron una investigación sobre fomento del modelo de cooperativas escolares en Chile, con respaldo de la Cooperativa COOPEUCH; el propósito es aproximar dicho modelo a las generaciones presentes en el medio escolar, para experimentar de forma práctica y directa una iniciativa emprendedora con orientación social; por otro lado, el objetivo del estudio es analizar las cooperativas escolares en la formación de los adolescentes y niños partícipes de esta.

La metodología empleada en el estudio presenta un enfoque cuantitativo, además es no probabilística y descriptiva, así mismo se realizó un método de muestreo consecutivo a un universo de 142 estudiantes que participaron de forma activa en cooperativas escolares de los colegios: Colegio Josefina Gana de Johnson, Instituto Superior de Comercio, Escuela Poeta Neruda, Escuela República de Israel, Escuela Futuro Las Mercedes y Colegio Unión Nacional Árabe, pertenecientes a la Región Metropolitana; el instrumento empleado para la recolección de información fue una encuesta. La investigación concluyó que para los

estudiantes la participación en la cooperativa escolar ha involucrado un aprendizaje significativo y un proceso social que le ha proporcionado herramientas operativas, valores y habilidades blandas útiles tanto para su proceso de aprendizaje escolar, como para su futura inmersión social fuera del ámbito escolar, así como, en futuras etapas post-formativas.

Teorías sobre capacidad emprendedora

Para entender la importancia de las capacidades emprendedoras y el aporte de la psicología en esta, es crucial destacar la relevancia del emprendimiento en la sociedad en el desarrollo de nuevas empresas, al respecto Uriarte y González (2017) consideran sustancial para el desarrollo económico del país y la consolidación de las instituciones estimular a los jóvenes a la creación de su propia empresa y hacia el autoempleo. Es en tal sentido que la Psicología debe profundizar en el estudio de las actitudes de los empresarios, cogniciones, comportamientos económicos, valores, motivos y todas aquellas características psicológicas inherentes para que, dadas unas condiciones fijas y objetivas en una población determinada, se decida a trabajar de manera autónoma, asumiendo los riesgos económicos que implica posicionarse al frente de una organización.

Sánchez (2010) indica que en los últimos decenios ha habido un incremento considerable, tanto en la sofisticación como en el volumen de investigaciones que analizan cuestiones relacionadas con la creación de empresas y el emprendimiento, esto se da en gran parte, debido a que las empresas de tamaño mediano y pequeño han mostrado ser relevantes para la economía, además de ser los principales agentes del crecimiento económico y empleo en algunos países.

Para Rauch y Frese (2007) el establecimiento de estrategias de aprendizaje adquieren relevancia, siendo los enfoques psicológicos basados en el emprendimiento los que han despertado, últimamente un mayor interés por los emprendedores a pequeña escala y su análisis está en la frontera entre la psicología de mercados (actividades económicas dentro del mercado), psicología organizacional (promotores de la organización que poseen una enorme influencia en ella), y la psicología del trabajo (actividades laborales, personalidad, etc.). Fundamentalmente, todos los ámbitos de la psicología están involucrados al estudiar el campo del emprendimiento.

Sanchez, Ward, Hernández y Flores (2017) destacan los avances del perfil emprendedor, como el perfil en sí con base en las competencias necesarias para que los estudiantes puedan llegar a autoemplearse, los cuales tienden a promoverse a través de los diferentes programas universitarios donde se fortalecen dichas competencias.

Teorías que guardan relación con las capacidades emprendedoras:

Teoría de los rasgos de la personalidad

Se asume que los emprendedores poseen valores en su personalidad que no los poseen los no emprendedores. Esto se fundamenta en lo descrito por Sánchez, Lanero y Yurrebaso (2005) quienes determinaron que las características personales si operan como variables predictoras de intención emprendedora, así mismo explica gran parte de su varianza; Sesen (2013) indica que, en particular, locus de control interno y autoeficacia impactan de manera significativa en las capacidades emprendedoras de los alumnos. No obstante, Hisrich (2000) y Cromie (2000), hallaron que la personalidad no diferencia de forma confiable entre los que emprenden y los que no lo hacen, asimismo no se muestra un pequeño porcentaje en varianza para éxito.

Teoría de la acción razonada

Conforme lo establecido por GallurtPlá (2010), esta teoría considera que la acción de las personas es, en gran medida, sustentada en estados racionales, empleando la información disponible de manera sistemática para realizar un juicio valorativo respecto a sus implicaciones. Por tanto, conceptualiza la intención como un iniciador a la acción, no obstante, no pretende definir que la intención siempre lleva a la acción, pues no presentan una correspondencia perfecta. El grado de intención dependerá de la norma subjetiva (como la persona percibe la acción acorde con la valoración de otros significantes), y la actitud (como la persona valora la acción).

Teoría del comportamiento planificado

Es propuesta por Ajzen (1991), observa la teoría de la acción razonada, manteniendo la norma subjetiva y la actitud como elementos indispensables para la acción emprendedora, pero adicionando el control percibido, produciendo una teoría mas compleja, la cual corrige las limitaciones de la teoría de la acción razonada sobre falta de control y comportamiento.

Gurel, Altinay y Daniele (2010), Koh (1996), y Lakovleve, Kolvereid y Stephan (2011) destacan que dentro de esta esfera se va generando un perfil conformado por varios factores influénciales, tales como valores, cultura, sistema económico, apoyo social y personalidad. Múltiples investigadores hallaron que rasgos de la personalidad como proactividad, locus de control interno, auto-eficacia en altos niveles influencia de forma significativa a tomar acción emprendedora, además de reflejar compromiso en sus actividades.

No obstante, Krueger y Carsrud (1993) y Kruger y Brazeal (1994) indican que exclusivamente por personalidad no se puede dar explicación a la acción de emprender, sino que además se presenta un

factor cognitivo involucrado en la actitud emprendedora, pues sus estudios han demostrado que valores individuales y creencias influyen en el comportamiento emprendedor. Sin embargo, son este conjunto de cogniciones, valores y rasgos los que posiblemente estimulan a las personas a autoemplearse; acompañado con lo indicado por Mueller y Thomas (2001) respecto al trasfondo sociocultural, el cual funciona como motivador o estimulante; por tanto, un emprendedor vendría a ser una interacción de factores de carácter personal, como proactividad, locus de control interno, autoeficacia y; su trasfondo sociocultural, como fiabilidad, norma subjetiva, control percibido y actitud.

Teoría del equilibrio dinámico.

Esta teoría fue propuesta por Schumpeter (1991), quien teorizó sobre la existencia del desequilibrio dinámico, ocasionado por el empresario innovador, y denominó a las tareas que ejecutan esta clase de empresarios “destrucción creativa”. De igual modo, emplea el término emprendedor para aludir a los individuos que con sus acciones generan inestabilidades en los mercados, asimismo el equilibrio tradicional será obstaculizado por las acciones ejecutadas por los emprendedores, en vista de obtener un nicho monopólico en el mercado, a través de la introducción de alguna innovación y su respectiva patente, él define al emprendedor como una persona fuera de lo común y dinámica, que impulsa innovaciones o nuevas combinaciones.

Asimismo, este autor señala que existen valores inmutables dentro del ciclo económico, y es en base a estos que el ser humano actúa generando y comprendiendo una pseudo adaptación al medio, comprendida como la acción ejecutada en base a una construcción que se fundamenta en la invariantes; estos valores están implícitos dentro de su respectivo ciclo económico y son comunes a toda especie, por lo

que las respuestas económicas serán distintas en función al tiempo con el que se hace frente a las necesidades.

Emprendimiento e innovación

Drucker (1985) define el emprendedor como aquel individuo que es empresario e innovador y señala la confusión de pensar que cualquier negocio nuevo y pequeño es un emprendimiento, y por ende quien lo lleva un emprendedor, no obstante, aunque quien cree un pequeño negocio corra riesgos no lo hace innovador, ni su negocio represente un emprendimiento, pues afirma que el ser emprendedor es una conducta, no un rasgo del carácter. Por tanto, según él cualquier persona capaz de tomar decisiones puede volverse un empresario innovador, si propone aprender; considera que el fundamento del emprendimiento no es intuitivo, sino teórico. Por tanto, el emprendimiento es el resultado de un rasgo particular y característico de una institución o individuo, pero no de la personalidad. Así mismo, el entiende por capacidad emprendedora, al individuo capaz de emplear recursos escasos y/o uso alternativo en la materialización de proyectos o ideas que contengan elementos innovadores y únicos, permitiendo mantener el negocio rentable a través del tiempo.

Existen innovaciones que proceden de fuentes indescriptibles, que no son desarrolladas de cualquier manera organizada, intencionada y/o sistemática, son el resultado de un "destello de genialidad" en lugar de un trabajo duro, organizado y decidido, sin embargo difícilmente se pueden reproducir. Ellos no pueden ser enseñados y no se pueden aprender. No hay forma conocida de enseñar a alguien cómo ser un genio, contrariamente a la creencia popular en el romance de la invención y la innovación, los "destellos de genio" son extremadamente

raros. Lo que es peor, es muy probable no conocer un caso de "destellos de genio" que se convirtió en una innovación.

Al respecto Drucker (1985), toma como ejemplo a Leonardo da Vinci quien poseía ideas impresionantes como el diseño de un submarino, helicóptero o forja automática, pero ninguno de estos podía haberse materializado en una innovación con la tecnología y los materiales que existían en su época. De hecho, para ninguno de ellos habría habido receptividad en la sociedad y la economía.

En este sentido, la innovación intencionada que resulta del análisis, el sistema y el trabajo organizado requiere la aplicación de principios que representan el núcleo de la disciplina. Conforme lo expresa Drucker (1985), ciertas cosas no se deben hacer, cosas que es mejor que no se hagan y luego están las "condiciones". Al respecto el autor destaca cinco principios de innovación sobre el qué hacer:

innovación sistemática y con propósito comienza con el análisis de oportunidades. Comienza pensando con lo que denomina fuentes de oportunidades innovadoras. En diferentes áreas las fuentes tendrán distinta importancia en varios momentos. Demografía, por ejemplo, puede ser de muy poca importancia para los innovadores en procesos industriales, no obstante para alguien que busque, el "eslabón perdido" no lo será; por tanto, existe una clara incongruencia entre realidades económicas. El nuevo conocimiento, por la misma razón, puede ser de muy poca relevancia para alguien que innova en un nuevo instrumento social para satisfacer una necesidad creada por los cambios demográficos. Pero todas las fuentes de oportunidades innovadoras deben analizarse y estudiarse sistemáticamente. No es suficiente estar alerta sobre ellos. La búsqueda debe estar organizada y debe realizarse de manera regular y sistemática. (p. 4)

Igualmente sostiene que la innovación es tanto conceptual como perceptual. Los innovadores exitosos resuelven analíticamente cuál debe ser la innovación para satisfacer una oportunidad y luego salen y miran a los clientes, usuarios, para determinar sus expectativas,

valores, necesidades. La receptividad se puede percibir, al igual que los valores; se puede percibir que tal o cual enfoque no encajarán con las expectativas o los hábitos de las personas que pueden utilizarlo. Es necesario preguntarse: qué debe reflejar esta innovación para ser aceptada y evitar el riesgo de tener la innovación correcta en la forma incorrecta.

Una innovación, para ser eficaz, debe estar enfocada y ser simple, preferiblemente realizar solo una cosa, para no confundir; de lo contrario no funcionará, pues si es complicado, no se podrá reparar ni arreglar, por tanto todas las innovaciones efectivas son asombrosamente simples. Incluso la innovación que crea nuevos usos y mercados debe dirigirse hacia una aplicación específica, clara y diseñada; enfocado en una necesidad específica que satisface, en un resultado final específico que genera.

Otro aspecto a considerar sobre las innovaciones efectivas es que comienzan con algo pequeño, e intentan hacer una cosa específica. Es mejor que puedan iniciarse en pequeña escala, requiriendo al principio poco dinero y personas, un mercado pequeño y limitado; de lo contrario, no habrá tiempo ni recursos suficientes para realizar los ajustes que a menudo son necesarios para que una innovación tenga éxito, porque se corre el riesgo de no ser correcta.

Una innovación exitosa no apunta necesariamente a convertirse eventualmente en una “gran empresa”; de hecho, nadie puede predecir si una determinada innovación terminará siendo un gran negocio o un modesto logro. Desde el principio debe apuntar al liderazgo y ser capaz de establecerse por sí misma. Las estrategias varían mucho, desde aquellas que apuntan al dominio en una industria o mercado hasta las que tienen como objetivo encontrar y ocupar un pequeño “nicho ecológico” en un proceso o mercado. Pero todas las estrategias emprendedoras, encaminadas a explotar una innovación,

deben alcanzar el liderazgo en un entorno determinado. De lo contrario, simplemente crearán una oportunidad para la competencia.

Así mismo, este mismo autor destaca tres principios de innovación sobre qué no hacer. La primera es no intentar ser inteligente, sino seres humanos ordinarios, y si han de alcanzar algún tamaño e importancia, aún si es manejados por incompetentes; pues destaca que la incompetencia, después de todo, es lo único en abundancia y oferta inagotable. Todo lo que sea demasiado inteligente, ya sea en el diseño o en la ejecución, está casi destinado al fracaso.

No diversificar, ni intentar realizar demasiadas cosas a la vez. Es decir concentrarse, es probable que las innovaciones se desvíen de un núcleo y se vuelvan difusas. Siguen siendo ideas y no se convierten en innovaciones, el núcleo no tiene que ser tecnología o conocimiento; de hecho, el conocimiento del mercado proporciona un mejor núcleo de unidad en cualquier empresa, ya sea comercial o institución de servicio público, que los conocimientos o la tecnología; pero tiene que haber un núcleo de unidad para los esfuerzos innovadores a riesgo de que se derrumben. Una innovación requiere la energía concentrada de un esfuerzo unificado detrás de ella. También demanda de quienes lo ponen en práctica entenderse entre sí, y esto también requiere una unidad, un núcleo común, el cual se ve amenazado por la diversidad y la fragmentación.

Por último, no intentar innovar para el futuro, sino innovar para el presente. Una innovación puede tener un impacto a largo plazo; puede que no alcance su plena madurez hasta veinte años después. La computadora, no comenzó realmente a tener un impacto considerable en la forma en que se realizaban los negocios hasta principios de la década de 1970, veinticinco años después de que se introdujeran los primeros modelos de trabajo. Pero desde el primer día la computadora

tuvo algunas aplicaciones específicas actuales, ya sea cálculo científico, hacer nóminas, o simulación para entrenar pilotos para volar aviones.

Drucker (1985) comenta a manera de ejemplo, que Edison fue probablemente el primer innovador que comprendió en su totalidad este tercer principio del no hacer. Todos los demás inventores eléctricos de la época comenzaron a trabajar alrededor de 1860 o 1865 en lo que finalmente se convirtió en la bombilla. Cuando el conocimiento estuvo disponible Edison organizó sus energías y un personal capaz y se concentró durante dos años en esa única oportunidad innovadora. No obstante, los plazos son relativos, pues a veces son prolongados en investigación farmacéutica, diez años de trabajo de investigación y desarrollo son de ninguna manera infrecuente o particularmente largo y, sin embargo, ninguna empresa farmacéutica optaría con iniciar un proyecto de investigación para algo que, si tiene éxito, no tiene una aplicación inmediata como medicamento para las necesidades de atención de la salud que ya existen.

Drucker (1985), señala tres condiciones finales inherentes a la innovación:

La innovación es trabajo, por tanto requiere conocimiento y a menudo un gran ingenio. Claramente, hay personas innovadores con más talento que el resto. Estos, rara vez trabajan en más de un área, a pesar de su tremenda capacidad innovadora. En la innovación como en cualquier otro trabajo hay talento, ingenio y predisposición. Pero cuando todo está dicho y hecho, la innovación se vuelve un trabajo duro, enfocado y con un propósito que exige mucho de la diligencia, la persistencia y el compromiso; si faltaran alguno de ellos ninguna cantidad de talento, ingenio o conocimiento servirá.

Para tener éxito, los innovadores deben aprovechar sus fortalezas, buscar oportunidades y preguntarse cuál de estas oportunidades se adapta a ellos, a la empresa. La innovación no es diferente de otros

trabajos, pero puede ser más importante aprovechar las fortalezas de uno, también debe haber un ajuste temperamental, pues a las empresas no les va bien en algo que realmente no respetan. Los innovadores deben estar en sintonía con la oportunidad innovadora, debe ser importante y tener sentido para ellos; pues de lo contrario, no estarán dispuestos a realizar el trabajo persistente, duro y frustrante necesaria para alcanzar el éxito. Finalmente, la innovación es un efecto en la economía y la sociedad, un cambio en el comportamiento de los clientes, en cómo la gente trabaja y produce algo. Por lo tanto, la innovación siempre tiene que estar cerca, centrada e impulsada por el mercado.

Tipos de emprendedores

Cantón, García y Luit (2014) clasifican a los emprendedores en cinco grupos: el primero corresponde a aquellos emprendedores que deciden establecer una empresa basándose en un servicio, producto, o tecnología que le es propia, y en algunos casos, para aquellos que desean comprar la franquicia de un negocio, no obstante, estos últimos no siempre son considerados emprendedores.

El segundo grupo a su vez se subdivide en dos partes, los que emprenden por oportunidad y los que emprenden por necesidad. En Latinoamérica aproximadamente el 50% de los emprendimientos son por necesidad, respecto a los emprendimientos por oportunidad, este se corresponde con emprendedores que han detectado un área vacante dentro del mercado.

El tercer grupo se clasifica debido a la escala del negocio, corresponde al punto más alto de los emprendimientos por oportunidad, es aquí donde se ubica la élite de los emprendedores que generan compañías de acelerado crecimiento en competitividad y tamaño, como Steve Jobs o Mark Zuckerberg, a esta clase de

emprendimiento también se le denomina como “de alto impacto” o “gacelas” (debido a la rapidez con que crecen).

En el cuarto grupo se encuentran los emprendedores dinámicos, quienes tienen como objetivo alcanzar un crecimiento en empleo y capital a una tasa superior a la del promedio de sus competidores.

El quinto grupo está conformado por emprendedores que poseen proyectos fundados bajo el objetivo de vivir de lo que les apasiona, también son denominados emprendimientos de stylelife (estilo de vida), el fin del proyecto es la búsqueda de un trabajo que permita incorporar a su fundador el conocimiento aplicado al servicio o producto, al tiempo que evita gestionar un gran número de recursos humanos.

Adicionalmente, el MINEDU (2006) distingue tres tipos de emprendedores:

Emprendedores sociales: son visionarios y prácticos, poseen cualidades como compromiso, determinación, innovación y visión, y se dedican al cambio social abordando temas relacionados con el medio ambiente, salud y educación, desarrollo social, derechos humanos, participación ciudadana y desarrollo económico; suelen identificar y ejecutar proyectos significativos para el desarrollo económico y social.

Intraemprendedores: desarrollan las actitudes y capacidades emprendedoras que demandan el desempeño de su función dentro de su organización, generando e impulsando proyectos de innovación, producen y lideran el cambio dentro de la compañía o institución, que se encuentre laborando.

Emprendedores empresariales, son aquellos que llegan a establecer su propia empresa, se caracterizan por siempre estar en la búsqueda de las oportunidades que el mercado les ofrece.

Dimensiones de la capacidad emprendedora

El MINEDU (2006) dimensiona las características emprendedoras en tres tipos de capacidades:

Dimensión 1. Capacidad de realización.

Mavila, Tinoco y Campos (2009) sostienen que esta dimensión está referida al esfuerzo por alcanzar metas y triunfos, al impulso por vencer desafíos, crecer y avanzar y ser útiles a otros. Asimismo, El MINEDU divide esta dimensión, en las siguientes sub dimensiones:

Iniciativa: Creatividad necesaria para alcanzar el desarrollo de la organización, esta debe ser aprovechada al máximo.

Búsqueda de oportunidades: Identifica y toma acción en la búsqueda de nuevas oportunidades para hacer negocios; busca oportunidades inusitadas para conseguir equipos, financiamiento, asesoramiento, mano de obra o terrenos.

Persistencia: No tiene problemas en tomar distintos caminos, no acostumbra aminarsse para superar un obstáculo y se mantiene firme de su juicio frente a la falta de éxito inmediato o a la oposición.

Exigencia de la calidad: Actúa para sobrepasar o alcanzar los estándares existentes de excelencia, así como mejorar su desempeño anterior. Se esmera por realizar las cosas más rápidas, mejor y baratas.

Compromiso: Asume con dedicación y responsabilidad los compromisos adquiridos con sus clientes. No deja los trabajos a medias, sino que los culmina hasta que el cliente esté satisfecho.

Eficiencia: Es la capacidad de emplear todos los recursos que se encuentran disponibles, encontrar los que no están disponibles y evaluar cuando es factible buscarlos, con el propósito de lograr los objetivos planteados.

Independencia: Es la facultad de valerse por sí mismo, satisfaciendo sus necesidades y asumiendo las responsabilidades, sin recurrir a otras personas.

Dimensión 2: Capacidad de planificación.

Sánchez, Jarquin, Mota y Alonso (2016), sostienen que esta dimensión se refiere a la capacidad de pensar antes de actuar, identificando resultados o metas concretas que se aspiran conseguir y elaborar planes consistentes para desempeñarse de manera efectiva, para lo cual deben aprovechar las oportunidades, anular o disminuir las amenazas del entorno.

Jiménez (1982) menciona respecto a la capacidad de planificación, que es el proceso responsable del desarrollo y selección del mejor curso de acción para la consecución de los objetivos trazados, implica comprender el objetivo, considerar y evaluar distintas acciones que puedan efectuarse para seleccionar la mejor.

MINEDU (2006) divide esta dimensión, en las siguientes subdimensiones:

Búsqueda de la información: Busca conocer acerca de competidores, proveedores y clientes; así mismo, realiza consultas con especialistas en asesoría técnica y empresarial, para conseguir este cometido emplea redes de comunicación o contactos para adquirir información útil.

Establecimiento de metas: Determina objetivos específicos y claros para un corto y largo plazo.

Planificación sistemática: Usa y desarrolla una planificación escalonada y lógica para conseguir sus objetivos, controla el desarrollo de su empresa, evalúa sus alternativas y pasa a una estrategia alternativa, si fuese necesario, con tal de alcanzar sus objetivos.

Utilización de recursos financieros: Es el total de activos financieros que poseen un grado de liquidez. Puede estar compuesto por préstamo a terceros, depósitos en entidades financieras, dinero en efectivo, tenencias de acciones y bonos, tenencia de divisas.

Dimensión 3: Capacidad de relacionarse socialmente

Mavilaet al. (2006), mencionan que esta dimensión se basa en la capacidad de producir estados de ánimos positivos en los individuos de su entorno, que se reflejen en compromisos de apoyo para el desarrollo de su negocio o proyectos, generándose vínculos con instituciones y personas que contribuyan al progreso y se manifiesten mediante técnicas de comunicación efectiva.

El MINEDU (2006) divide esta dimensión, en las siguientes sub dimensiones:

Autoconfianza: Presenta una fuerte creencia en sus habilidades y en sí mismo; expresa su confianza en sus capacidades, frente a la obligación de concluir una tarea complicada o, encarar un desafío.

Persuasión: Emplea estrategias intencionadas para persuadir e influir en otros, además saca provecho de los contactos personales y comerciales para alcanzar sus objetivos.

Optimización de la red de apoyo: Utiliza y establece estrategias de persuasión para alcanzar determinado fin, invocando a ciertos individuos para alcanzarlo.

Resumen

Cada vez son más las personas que a nivel mundial y específicamente en Ecuador que deciden elegir la independencia laboral e incursionar en el mundo del emprendimiento, el cual es concebido como la disposición a asumir riesgos e invertir tiempo, recursos y trabajo realizando una actividad que le genere independencia económica por lo que incide en la calidad de vida de los emprendedores permitiendo cubrir sus necesidades y expectativas.

Son variados los estudios que se han realizado sobre el tema coincidiendo sobre la importancia de desarrollar las capacidades

empendedoras entendidas como las potencialidades que posee una persona y lo impulsa a realizar actividades para crear productos o servicios innovadores pudiendo posicionarse de un mercado que le garantice una mejora calidad de vida.

Dichas capacidades deben fomentarse desde la edad escolar, para lo cual se han adoptado diversas teorías que explican el tema, entre ellas: Teorías sobre capacidad emprendedora, de los rasgos de la personalidad, de la acción razonada, del comportamiento planificado y del equilibrio dinámico.

Drucker (1985), destaca los principios sobre qué debe hacer un innovador e inicia con el análisis de oportunidades, conocer las expectativas, valores y necesidades de los clientes potenciales, hacer de esa innovación algo simple, enfocada a resolver una necesidad específica, a pequeña escala y desde el principio apuntar al liderazgo del mercado.

También propone el autor evitar innovar para el futuro, no pretender ser inteligente, sino seres humanos ordinarios y por ultimo no diversificar, más bien concentrarse en las ideas que conllevan al logro de los planes propuestos. En este aparte el MINEDU (2006) distingue tres tipos de emprendedores: sociales, intraemprendedores y empresariales. Adicionalmente dimensiona las características emprendedoras en tres tipos de capacidades: realización, planificación y de relacionarse socialmente.

CAPÍTULO 3

**El aprendizaje cooperativo
y las capacidades
emprendedoras en los
estudiantes de quinto año
de secundaria de la
Institución Educativa
República del Ecuador**

CAPÍTULO 3

El aprendizaje cooperativo y las capacidades emprendedoras en los estudiantes de quinto año de secundaria de la Institución Educativa República del Ecuador

Introducción

Este estudio tuvo como objetivo relacionar el aprendizaje cooperativo y las capacidades emprendedoras en los estudiantes de quinto año de secundaria de la Institución Educativa República del Ecuador del distrito de Villa María del Triunfo, para dar cumplimiento se siguió una serie de pasos que se constituyó en la metodología que aporta rigurosidad al mismo cuyos resultados se pueden comprobar en los Anexos y su análisis a continuación.

Variable Aprendizaje Cooperativo

Respecto a la variable Aprendizaje cooperativo, dimensión interdependencia positiva la mayoría se encuentra en el rango medio. En lo referido a la dimensión interacción cara a carala mayoría de los estudiantes presentan un elevado nivel. En relación con la dimensión responsabilidad individual, la mayoría de los alumnos presentan un elevado nivel.

Para la dimensión habilidades interpersonales se obtuvo como resultado la mayoría de los estudiantes cuentan con un nivel medio de habilidades interpersonales. En cuanto a la dimensión procesamiento grupal, la mayoría de los estudiantes presentan un nivel alto en la

dimensión procesamiento grupal. Igualmente en la variable aprendizaje cooperativo, la mayor cantidad de estudiantes presentan un nivel alto.

Variable Capacidades emprendedoras

Las Capacidades emprendedoras fue otra de las variables estudiadas, en su dimensión habilidades personales se pudo comprobar que la mayoría de los estudiantes presentan un nivel alto en las mismas.

Los resultados obtenidos en la Prueba de hipótesis muestran que el aprendizaje cooperativo se relaciona directamente con las capacidades emprendedoras, ya que el coeficiente de correlación de Spearman indica que existe una alta relación entre las variables; por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula, y se acepta la hipótesis alterna, la cual se expresa en lo siguiente: H_1 El aprendizaje cooperativo guarda una relación significativa con las capacidades emprendedoras de los estudiantes de quinto año de secundaria de la Institución Educativa República del Ecuador del distrito de Villa María del Triunfo.

La Hipótesis específica 1: H_1 La dimensión interdependencia positiva guarda una relación con las capacidades emprendedoras en los estudiantes de quinto año de secundaria de la Institución Educativa República del Ecuador dio como resultado que la interacción cara a cara se relaciona directamente con las capacidades emprendedoras según el coeficiente de correlación de Spearman, lo que indica que existe una moderada relación entre las variables; por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.

La Hipótesis específica 3 H_1 Existe una relación positiva entre la dimensión responsabilidad individual y las capacidades emprendedoras

en estudiantes de quinto año de secundaria de la Institución Educativa República del Ecuador arrojó como resultado que el aprendizaje cooperativo se relaciona directamente con las capacidades emprendedoras según el coeficiente de correlación de Spearman e indica una moderada relación entre las variables, por lo tanto se rechaza la hipótesis nula, y se acepta la hipótesis alterna.

Respecto a la Hipótesis específica 4H₁ Existe una relación positiva entre la dimensión habilidades interpersonales y las capacidades emprendedoras en estudiantes de quinto año de secundaria de la Institución Educativa República del Ecuador los resultados obtenidos muestran que las habilidades personales se relacionan directamente con las capacidades emprendedoras según el coeficiente de correlación de Spearman lo que indica que existe una alta relación entre las variables; con un nivel de significancia $p = ,000 < ,05$; por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula, y se acepta la hipótesis alterna.

Hipótesis específica 5H₁ Existe una relación positiva entre la dimensión procesamiento grupal y las capacidades emprendedoras en estudiantes de quinto año de secundaria de la Institución Educativa República del Ecuador mostro como resultados que el procesamiento grupal se relaciona directamente con las capacidades emprendedoras según el coeficiente de correlación de Spearman lo que indica que existe una moderada relación entre las variables; por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula, y se acepta la hipótesis alterna.

Resumen

La prueba de hipótesis demuestra que existe una relación directa entre el aprendizaje cooperativo y las capacidades emprendedoras en

estudiantes del quinto año de educación secundaria, lo cual refuerza el estudio elaborado por Castillo, Álvarez, Alfaro, Sánchez y Pizarro (2018) quienes realizaron un estudio en el que analizaron los factores clave para el desarrollo de las capacidades emprendedoras en los estudiantes universitarios chilenos, encontrando que dentro de los factores externos que tienen mayor influencia en el emprendimiento de los estudiantes son los amigos y las redes, los cuales son componentes esenciales para la realización de actividades relacionadas al aprendizaje cooperativo.

Además, coincide con la investigación realizada por Radrigán, Dávila y Bellei (2020) quienes analizaron la relación de las cooperativas escolares en la formación de los adolescentes y niños obtuvieron herramientas operativas y habilidades blandas útiles para su inmersión social, las cuales son esenciales para potenciar las habilidades emprendedoras de los estudiantes.

En cuanto a la hipótesis específica 1 se demuestra la existencia de una relación directa entre la interdependencia positiva y las capacidades emprendedoras en estudiantes del quinto año de educación secundaria de la Institución Educativa República del Ecuador, este resultado concuerda con la investigación realizada por Valdivia, Coronado, Martínez y Aguilera (2021), quienes analizaron la intención emprendedora en los estudiantes de la Universidad Tecnológica el Retoño, concluyendo que los estudiantes de las carreras administrativas tienen mayor intención emprendedora, destacándose sobre los ingenieros y técnicos; esto probablemente ocurre, debido a que en el proceso de enseñanza de las carreras administrativas se resalta la importancia del trabajo en equipo, pues es fundamental en la organización saber trabajar conjuntamente y de manera cooperativa, en donde cada individuo dentro de una organización desempeña un papel

fundamental en esta; mostrándose una interdependencia positiva natural en las organizaciones.

Respecto a la hipótesis específica 2 indica que existe una relación directa entre la interacción cara a cara y las capacidades emprendedoras en estudiantes del quinto año de educación secundaria de la Institución Educativa República del Ecuador, lo cual concuerda con el estudio elaborado por Bernal y Cárdenas (2017) quienes evaluaron el potencial emprendedor de los proyectos Emprender en Mi Escuela (EME), Empresa Joven Europea (EJE) e ÍCARO, los resultados mostraron que el efecto de estos programas en el potencial emprendedor de los alumnos fue prácticamente nulo, así como, su frecuencia participativa. Esto debido a que no se incorporaron satisfactoria y pertinentemente los factores personales como el liderazgo, la resistencia al fracaso, la perseverancia, la autoconfianza, la motivación de logro, la responsabilidad, la disposición para la resolución de problemas, el sentido crítico, el espíritu innovador, el control personal y entre otras relativos al desarrollo del potencial emprendedor; por consiguiente ciertas capacidades provenientes de la interacción cara a cara, como el control personal, el liderazgo, la motivación de logro y entre otras no se desarrollaron eficazmente en estos programas, lo que ocasionó su rotundo fracaso.

De la misma manera, con respecto a la hipótesis específica 3 indica que existe una relación directa entre la responsabilidad individual y las capacidades emprendedoras en estudiantes del quinto año de educación secundaria de la Institución Educativa República del Ecuador. Este resultado guarda semejanza con lo expresado por Bernal y Cárdenas (2017), sobre el efecto de la participación en programas de emprendimiento donde el potencial emprendedor de los alumnos el

cual fue prácticamente nulo, cuya causa pudiera ser que no se incorporaron de manera satisfactoria los factores personales como la perseverancia, la motivación de logro y la responsabilidad; capacidades fundamentales de la responsabilidad individual, lo que aconteció en el fracaso de ambos programas.

A la vez, la prueba de la hipótesis específica 4 revela una relación directa entre las habilidades personales y las capacidades emprendedoras en estudiantes del quinto año de educación secundaria de la Institución Educativa República del Ecuador. Este resultado coincide con lo enunciado por Serrano (2017) en cuanto a que existe una mejora en la percepción de los estudiantes sobre la importancia de las competencias emprendedoras, lo cual es un claro indicador que se ha incrementado el nivel de confianza de los alumnos en sus propias capacidades. Esto comprueba que la confianza del alumno en sus habilidades personales estimula su capacidad emprendedora.

Finalmente, la prueba de la hipótesis específica 5 indica una relación directa entre el procesamiento grupal y las capacidades emprendedoras en estudiantes del quinto año de educación secundaria de la Institución Educativa República del Ecuador, guardando relación con lo indicado por Bedregal, Castañeda, Sharhorodska (2021) quienes demostraron que los estudiantes valoran positivamente la forma de aprendizaje cooperativo, pese a reconocer que significa una mayor carga de trabajo, esto facilitó la comprensión de la relación entre la teoría con la práctica, a conseguir un mayor entendimiento de los procedimientos y conceptos, los alumnos reflexionaron sobre cómo estaban funcionando y planearon mejorar sus procesos de trabajo, lo cual es la base del procesamiento grupal además de potenciar las habilidades emprendedoras.

CAPÍTULO 4

Reflexiones finales

CAPÍTULO 4

Reflexiones finales

A pesar de los distintos enfoques que tratan de explicar el aprendizaje existe consenso sobre la importancia que reviste la cooperación entre los sujetos que intervienen en el hecho educativo para lograr los fines individuales y grupales. De allí surge el término aprendizaje cooperativo para designar la utilización de pequeños grupos para favorecer el aprendizaje, conjugando la teoría con la práctica de tal manera que puedan resolver situaciones reales.

En cuanto a las teorías utilizadas como fundamento en la concepción del objeto de estudio y de la realidad que sirve de contexto se enmarcan dentro del constructivismo que concibe el aprendizaje como un proceso activo, donde quien aprende ensambla, extiende, restaura e interpreta, permitiéndole reconstruir conocimientos a partir de la experiencia. De esta manera el aprendiz se convierte en protagonista de su formación a través de la participación y colaboración con sus compañeros. Para ello debe adoptar nuevas estructuras intelectuales que le ayuden a desempeñarse con suficiencia en su entorno social. Respecto a la capacidad emprendedora, se entiende como la habilidad, destreza y conocimiento que tiene una persona para asumir riesgos y aprovechar las oportunidades de negocios del entorno donde se desenvuelve.

En este sentido, el estudio se orientó a establecer relaciones sobre la percepción de los alumnos de la Institución Educativa República del Ecuador del distrito de Villa María del Triunfo cuyos resultados demuestran que el aprendizaje cooperativo se relaciona de forma moderada, directa y significativamente con las capacidades emprendedoras de dichos alumnos. Igualmente se estableció que la dimensión interdependencia positiva se relaciona de manera moderada

y significativa con las capacidades emprendedoras de los estudiantes, de quinto de secundaria, de la mencionada institución; y existe una relación positiva y significativa entre la dimensión interacción cara a cara y las capacidades emprendedoras de los estudiantes, de quinto de secundaria, de la mencionada institución educativa.

Adicionalmente se determinó que existe una relación positiva y significativa entre la dimensión responsabilidad individual y las capacidades emprendedoras de los estudiantes, de quinto de secundaria, de la mencionada institución educativa; existe una relación positiva y significativa entre la dimensión habilidades interpersonales y las capacidades emprendedoras de los estudiantes, de quinto de secundaria, de la mencionada institución educativa; una relación positiva y significativa entre la dimensión procesamiento grupal y las capacidades emprendedoras de los estudiantes, de quinto de secundaria, de la mencionada institución educativa.

En consecuencia las instituciones educativas deben emplear estrategias de aprendizaje cooperativo que promuevan la interacción de los alumnos y logren mejoras de aprendizaje de forma grupal con objetivos comunes; ya que su incorporación permitirá favorecer significativamente al desarrollo de las capacidades emprendedoras. Asimismo se requiere que los docentes fomenten la autonomía e interacción en los alumnos para la ejecución de las actividades de aprendizaje cooperativas, que impliquen la optimización de las capacidades emprendedoras. De igual manera, motivar a los alumnos a ser responsables en el desarrollo de las tareas colectivas, puesto que su responsabilidad implica la consecución de objetivos comunes del grupo.

Para el logro de estos propósitos las instituciones nacionales de educación, deben dar prioridad a la incorporación de modelos de aprendizaje cooperativo en sus respectivas currícula, así como cursos y

talleres que potencien las capacidades emprendedoras de los alumnos, con miras a satisfacer la demanda innovadora y de competencias del mercado laboral actual; al tiempo que se contribuye significativamente al desarrollo de la comunidad.

No obstante, es importante destacar que uno de los pilares para que esta estrategia funcione satisfactoriamente, es dotar al docente con el recurso técnico y humano necesario, como lo son capacitaciones, incentivos, plataformas virtuales estables y sólidas, entre otros; a fin de que pueda centrar sus esfuerzos y recursos en el desarrollo de estas nuevas capacidades de alto valor. Finalmente, se los alumnos deben relacionen con sus compañeros de manera directa, ya sea cognitiva como afectivamente, para que en la ejecución de sus actividades grupales, logren potenciar sus capacidades emprendedoras.

Referencias

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior & Decision Processes*, 50(2) 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Alan, D. y Cortez, L. (2018). *Procesos y fundamentos de la investigación científica*. Ediciones UTMACH.
- Arkin, H. y Colton, R. (1995). *Métodos estadísticos*. Prentice Hall
- Azqueta. (2019). Análisis del concepto 'emprendedor' y su incorporación al ámbito educativo. *Teoría de la Educación ; Revista Interuniversitaria*, 31(1), 57-80. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.19756>
- Batanero, J. M. A. F., & Rebollo, M. M. R. (2017). Competencias emprendedoras del alumnado de educación permanente de adultos en Andalucía. Percepción del profesorado/ (Entrepreneurial skills of adult continuing education in Andalusia. Perception of teacher). *Educación XX1*, 20(1), 253-275. <http://dx.doi.org/10.5944/educXX1.11368>
- Bedregal-Alpaca, N., Castañeda-Huamán, E., & Sharhorodska, O. (2021). Aprendizaje Cooperativo como base de una actividad integradora en la asignatura "Ingeniería del Producto". (Spanish). *Campus Virtuales*, 10(1), 113–123.
- Bermejo Díaz, J. M., Pulido Salas, D., Galmes-Panades, A. M., Serra Payeras, P., Vidal Conti, J., & Ponseti Verdaguer, F. J. (2021). Educación física y universidad: Evaluación de una experiencia docente a través del aprendizaje cooperativo. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 39, 90–97.
- Bernal Guerrero, A., Cárdenas Gutiérrez, A. R. (2017). Evaluación del potencial emprendedor en escolares. Una investigación longitudinal. *Educación XX1*, 20(2), 73-94, doi: 10.5944/edu- cXX1.14162

- Boix, S. & Ortega, N. (2020). Beneficios del aprendizaje cooperativo en las áreas troncales de Primaria: una revisión de la literatura científica. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(1).
- Cantón, L., García, A. y Luit, M. (2014). El enfoque de competencias para formar emprendedores: Evaluación del modelo de la Universidad Autónoma de Yucatán, México. *Tec. Tec Empresarial*, 8 (2), 29-40.
- Cassany, D. (2009). Conferencia plenaria: Competencias comunicativas y diversidad, European Seminar “*The development of communicative skills in teacher training for an inclusive school*”. Fundación SM, Universidad Complutense de Madrid, Madrid 16-1-2009
- Castillo-Vergara, M., Álvarez-Marín, A., Alfaro-Castillo, M., Jorge Sánchez Henríquez, & Ignacio, P. Q. (2018). Factores clave en el desarrollo de la capacidad emprendedora de estudiantes universitarios. *Revista de Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa*, 25, 111.
<https://www.proquest.com/scholarly-journals/factores-clave-en-el-desarrollo-de-la-capacidad/docview/2103716413/se-2?accountid=37408>
- Colás, P. (1993). La investigación-acción aprendizaje cooperativo como propuesta de innovación metodológica en el aula universitaria. *Revista de Enseñanza Interuniversitaria*, 5, 83 – 97.
- Cromie, S. (2000). Assesing entrepreneurial inclinations: some approaches and empirical evidence. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9(1), 7-30. <https://doi.org/10.1080/135943200398030>
- Drucker, P. F. (1964). *Managing for results*. Harper and Row.
- Drucker, P. F. (1985). *Innovation and entrepreneurship: Practice and principles*.

- Espinoza, E., Jimber, J., Casas, J., y Villamandos, N.. (2019). Análisis de la intención emprendedora en estudiantes universitarios: validación de la teoría de acción planificada / analysis of entrepreneurial intention in university students: validation of the theory of planned action. *Revista científica ecociencia*, 6(2) <https://www.proquest.com/scholarly-journals/análisis-de-la-intenciónemprendedora-en/docview/2229277285/se-2?accountid=37408>
- Fathman, A. K. y Kessler, C. (1993). Cooperative language learning in school contexts. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 127-42.
- Fernández-Río, J. (2014). Aportaciones del modelo de responsabilidad personal y social al aprendizaje cooperativo. En C. Velázquez, J. Roanes y F. Vaquero (Eds.), *Actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 69-83). La peonza.
- Freinet, C. (1960). L'originalité des Techniques Freinet de l'École Moderne. *Techniques de Vie*, 3, pp.1-6.
- Gallurt Plá, P. (2010). *Creación de «spin-offs» en las universidades españolas: un modelo de intenciones* (Tesis doctoral). Universidad Pablo de Olavide, España.
- Gurel, E., Altinay, L., & Daniele, R. (2010). Tourism students' entrepreneurial intentions. *Annals of Tourism Research*, 37(3), 646-669. <https://doi.org/10.1016/j.annals.2009.12.003>
- Hernández, A. (2018). *Gestión de grupos de aprendizaje cooperativos en el ámbito universitario*. XI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Universidad de Oviedo, Avilés.
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill Education. ISBN: 978-1-4562-6096-5, 714 p.
- Hisrich, R. D. (2000). *Marketing*. (2a ed.). Barrons.

- Iakovleva, T., Kolvereid, L., & Stephan, U. (2011). Entrepreneurial intentions in developing and developed countries. *Education + Training, 53*(5), 353-370. <https://doi.org/10.1108/00400911111147686>
- Jiménez, W. (1982). *Introducción al estudio de la teoría administrativa*. Editorial FCE.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec E. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Smith, K. A. (1998). Cooperative learning returns to college: What evidence is there that it works? *Change, 30*(4), 27-35.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2002). Learning together and alone: Overview and meta-analysis. *Journal of Education, 22*, 95-105.
- Jhonson, D. & Jhonson, R. (2009). *Aprender juntos y solos*. Aique Ferrero, P. Enciclopedia de Pedagogía. Espasa Calpe.
- Kantis, H., Ishida, M., & Komori, M. (2002). *Empresarialidad en economías emergentes. Creación de empresas en América Latina y el Este de Asia*. Banco Interamericano de Desarrollo y Universidad Nacional de General Sarmineto.
- Kamp, R. J. A., Dolmans, D. H. J. M., van Berkel, H. J. M. y Schmidt, H. G. (2012). The relationship between students' small group activities, time spent on self-study, and achievement. *Higher Education, 64*, 385-397.
- Koh, H. C. (1996). Testing hypotheses of entrepreneurial characteristics: A study of Hong Kong MBA students. *Journal of Managerial Psychology, 11*(3), 12 - 25. <https://doi.org/10.1108/02683949610113566>
- Krueger, N. and Carsrud, A. (1993) Entrepreneurial intentions: Applying the theory of Planned behaviour. *Entrepreneurship and Regional Development, 5*, 315-330.

- Krueger, N. F., & Brazeal, D. V. (1994). Entrepreneurial Potential and Potential Entrepreneurs. *Entrepreneurship: Theory & Practice*, 18, 91–104.
- Lerís, D.; Fidalgo, A.; Sein-Echaluce, M. (2014). A comprehensive training model of the teamwork competence. *International Journal of Learning and Intellectual Capital*. doi:10.1504/IJLIC.2014.059216.
- Marín de Rivera, María Elisa, & Bohórquez Rodríguez, Elizabeth del Carmen, & Gutiérrez Márquez, Carmen Soraira (2015). Estrategias para el fomento del espíritu emprendedor de los estudiantes de la Universidad Nacional Experimental Sur del Lago. *Visión Gerencial*, (2),301-324.[fecha de Consulta 6 de Septiembre de 2021]. ISSN: 1317-8822. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=465545899004>
- Martínez Lirola, M. (2021). Aprendizaje cooperativo y desarrollo de competencias sociales: ejemplos en una clase de lengua inglesa. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 19(1), 39–54. <https://doi.org/10.21500/22563202.4635>
- Mavila, D., Tinoco, Ó., y Campos s, C. (2009). Factores influyentes en la capacidad emprendedora de los alumnos de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *Industrial Data*, 12(2), 032-039. doi:http://dx.doi.org/10.15381/idata.v12i2.6109
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago. (Traducción al español: *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Paidós, 1968).
- Ministerio de Educación. (2006). *Desarrollando capacidades emprendedoras y empresariales* (3.^a ed.).

- Montanero, M. (2019). Aprendizaje cooperativo y por indagación. En *Didáctica general. Planificación y práctica de la enseñanza primaria* (pp. 179-223). Servicio de publicaciones de la UEx.
- Montanero, M., & Tabares, C. (2020). El aprendizaje cooperativo en la educación primaria: un estudio sobre el pensamiento del profesorado y la práctica docente en extremadura. (Spanish). *Profesorado: Revista de Curriculum y Formacion del Profesorado*, 24(3), 357–379. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.8200>
- Morales Vallejo, P. (2008). Nuevos roles de profesores y alumnos, nuevas formas de enseñar y de aprender. En L. Prieto Navarro (Coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje* (pp. 17-29). Octaedro.
- Núñez, L. Y Núñez, M. (2016). *Noción de emprendimiento para una formación escolar en competencia emprendedora*.
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J. y Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa - cualitativa y redacción de la tesis*. Quinta Edición. Ediciones de la U.
- Organización Internacional del Trabajo. (2020). *Panorama Laboral 2020 América Latina y el Caribe*. Primera edición 2020.
- Ovejero. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. PPU.
- Prieto, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. PPC.
- Pere Pujolàs. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Revista Aula de Innovación Educativa*. p.170
- Piaget, J. (1954). *Perceptual and cognitive (or operational) structure in the development of the concept of space in the child*. Pro. 14 Congress Psychology. 41-46.

- Radrigán, M., Dávila Rodríguez, A. M., & Julián, B. T. (2020). Cooperativas escolares como una forma de fomentar la capacidad emprendedora asociativa de niños y jóvenes. *REVESCO: Revista De Estudios Cooperativos*, 136 <http://dx.doi.org/10.5209/reve.69188>
- Rauch, A., & Frese, M. (2007). Let 's put the person back into entrepreneurship research: A metaanalysis on the relationship between bussinessowern 's personality traits, bussiness creation, and sucess. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 16 (4), 353-385. <https://doi.org/10.1080/13594320701595438>
- Rizo, M. (2006). La psicología social como fuente teórica de la comunicología: Breves reflexiones para explorar un espacio conceptual común. *Andamios*, 3 (5), 163-184.
- Rogers, C. R. (1997). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Biblioteca de psicología, psiquiatría y psicoterapia, vol 28. Paidos.
- Saadin, M. N., y Daskin, M. (2015). Perceived desirability, feasibility, and social norms as antecedents on hospitality students' entrepreneurial intention in Malaysia: Does gender make a difference? *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 25(4), 456-474. <https://doi.org/10.1504/IJESB.2015.070218>
- Sagredo. (2005). *Capacitación en gestión en la pequeña agricultura*. Procoder Indap.
- Sánchez, J. (2013). *Actitud emprendedora y oportunidades de negocio*. IC editorial.
- Sánchez, J. C., Ward, A., Hernández, B., & Florez, J. (2017). Educación emprendedora: Estado del arte. *Propósitos y Representaciones*, 5(2), 401 - 473. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n2.190>

- Sánchez, J. C. (2010). Evaluación de la Personalidad Emprendedora: Validez Factorial del Cuestionario de Orientación Emprendedora (COE). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 41-52.
- Sánchez, J. C., Lanero, A., & Yurrebaso, A. (2005). Variables determinantes de la intención emprendedora en el contexto universitario. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 15(1), 37-60.
- Sánchez, J. C. (2011). Entrepreneurship as a legitimate field of Knowledge. *Psicothema*, 23(3), 427-432.
- Sánchez, J., Jarquin, B., Mota, I., y Alonso, A. (2016). Capacidad Emprendedora en estudiantes de licenciatura en Gestión y Dirección de Negocios de la Facultad de Contaduría y Administración Campus Coatzacoalcos. *Vinculatégica*, 2(1). 1090- 1115.
- Schumpeter, J. A. (1991). *The theory of economic development*. Harvard University Press.
- Sempere, J., García, M., Marco, F. y De La Sen Fernández, M. (2011). *El trabajo colaborativo como indicador de calidad del espacio europeo de educación*. Universidad de Alicante. Editorial Marfil. Volumen I.
- Serida, J., Alzamora, J., Guerrero, C., Borda, A. y Morales, O. (2020). *Global Entrepreneurship Monitor Perú 2018 - 2019*. Ediciones ESAN.
- Serrano, O. A. (2017). Hacia la mejora de la competencia emprendedora en educación secundaria: Un estudio piloto en la ciudad de Melilla. Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla, 47, 127-149.
<http://dx.doi.org/10.30827/publicaciones.v47i0.7200>

- Sesen, H. (2013). Personality or environment? A comprehensive study on the entrepreneurial intentions of university students. *Education + Training*, 55(7), 624-640. <https://doi.org/10.1108/ET-05-2012-0059>
- Silva Quiroz, J., & Maturana Castillo, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación educativa (México, DF)*, 17(73), 117-131.
- Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? *Anales de Psicología*, 30(3), 785-791.
- Slavin, R.E. (1983). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin*, 94, 429-445.
- Stephen L. Mueller and Anisya S. Thomas (2001). Culture and entrepreneurial potential: A nine country study of locus of control and innovativeness. *Journal of Business Venturing*, 16, 51-75. [https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(99\)00039-7](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(99)00039-7)
- Soto, R. (2017). *Aprendizaje cooperativo y los logros de aprendizaje en estudiantes del 5to año de la I. E. Estatal Santa Isabel del distrito de Huancayo*. Universidad Nacional del Centro del Perú.
- Tinoco Gómez, O.(2008). Medición de la capacidad emprendedora de ingresantes a la Facultad de Ingeniería Industrial de la UNMSM. *Industrial Data*, 11(2),18-23.[fecha de Consulta 24 de Agosto de 2021]. ISSN: 1560-9146. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81619829003>
- Uriarte, J., & González, P. (2007). *Métodos e instrumentos de evaluación psicológica de jóvenes emprendedores*. Recuperado de: <http://www.psicologiaincientifica.com/metodos-e-instrumentos-de-evaluacion-psicologica-de-jovenes-emprendedores/>

- Valdivia-Velasco, M., Coronado-Guzmán, G., Martínez-Bautista, H., & Aguilera-Dávila, A. (2021). Estudio de la intención emprendedora de los alumnos de la universidad tecnológica el retoño, México. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 51(1), 13-36.
<http://dx.doi.org/10.48102/rlee.2021.51.1.336>
- Velázquez, C. (2015). Aprendizaje cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 234 – 239.
- Villegas, D. (2020). Aplicación de herramientas de análisis de confiabilidad para garantizar la gestión y estandarización de los procesos no automatizados. Universidad Nacional de Colombia.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Zabala, A., Arnau, L. (2007). *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*. Editorial Graó.

ANEXOS

Anexos

Aprendizaje cooperativo

Tabla 1

Distribución de niveles de la dimensión interdependencia positiva

Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajo	32	18,1	18,1	18,1
Medio	145	81,9	81,9	100,0
Alto	0	0	0	0
Total	177	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Figura 1

Distribución de niveles de la dimensión interdependencia positiva

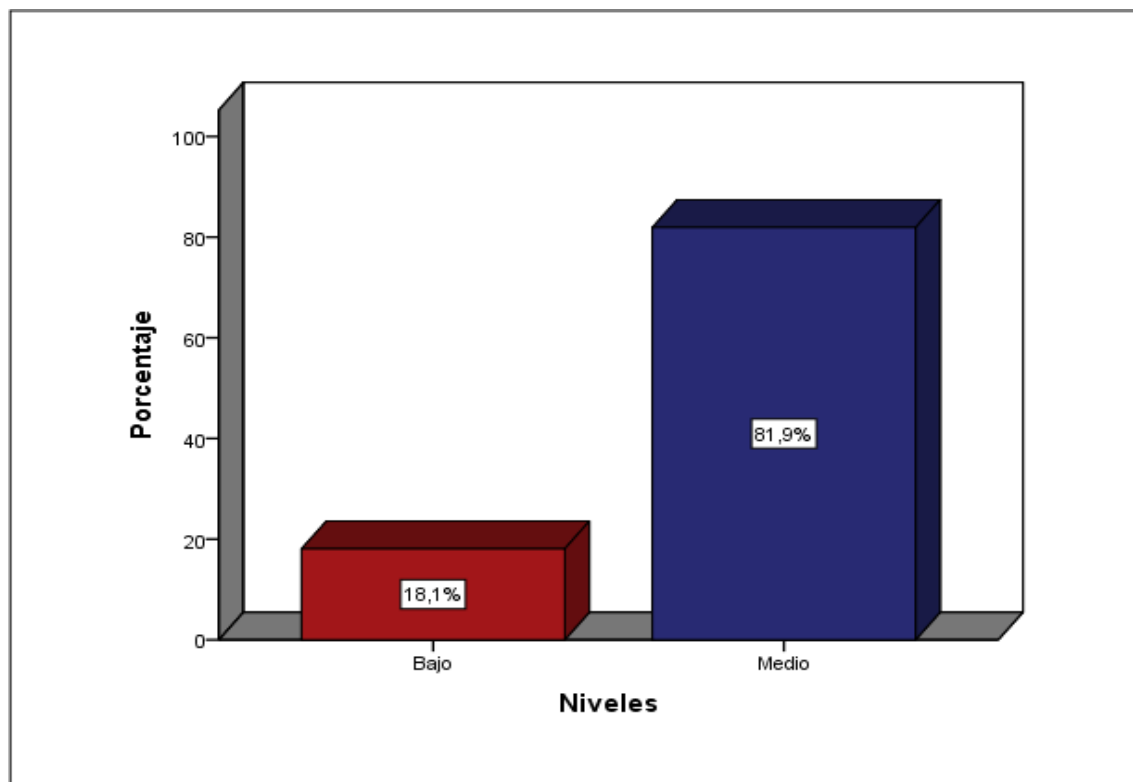


Tabla 2

Distribución de niveles de la dimensión interacción cara a cara

Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajo	35	19,8	19,8	19,8
Medio	54	30,5	30,5	50,3
Alto	88	49,7	49,7	100,0
Total	177	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Figura 2

Distribución de niveles de la dimensión interacción cara a cara

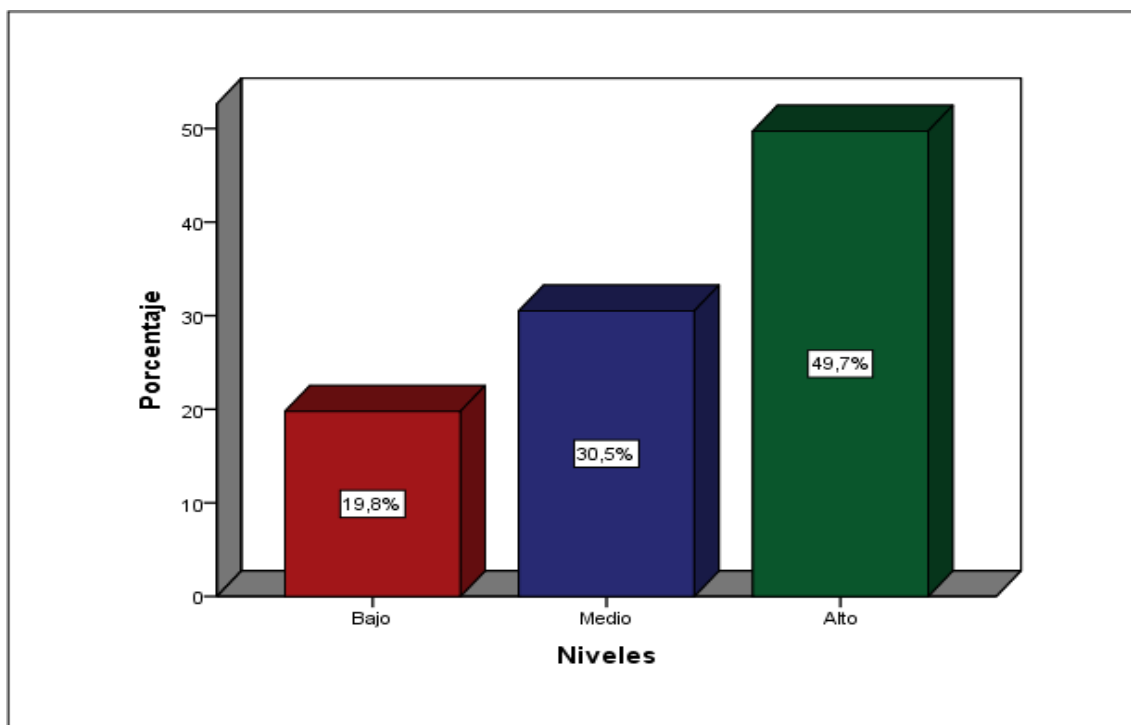


Tabla 3.

Distribución de niveles de la dimensión responsabilidad individual

Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajo	41	23,2	23,2	23,2
Medio	38	21,5	21,5	44,6
Alto	98	55,4	55,4	100,0
Total	177	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Figura 3.

Distribución de niveles de la dimensión responsabilidad individual

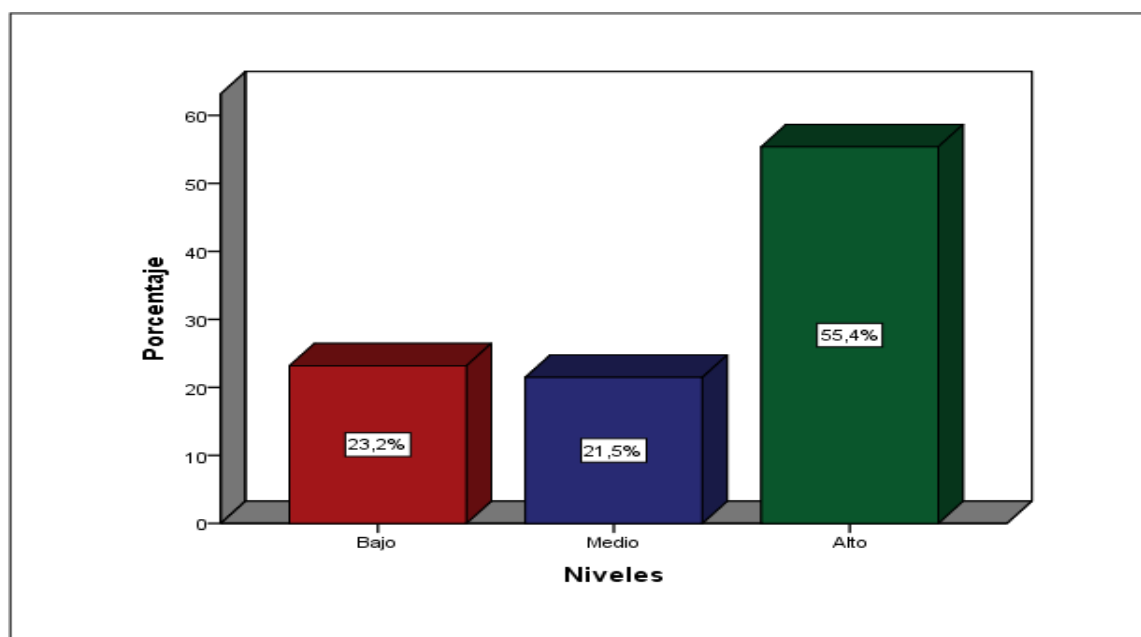


Tabla 4

Distribución de niveles de la dimensión habilidades interpersonales

Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajo	23	13,0	13,0	13,0
Medio	101	57,1	57,1	70,1
Alto	53	29,9	29,9	100,0
Total	177	100,0	100,0	

Figura 4

Distribución de niveles de la dimensión habilidades interpersonales

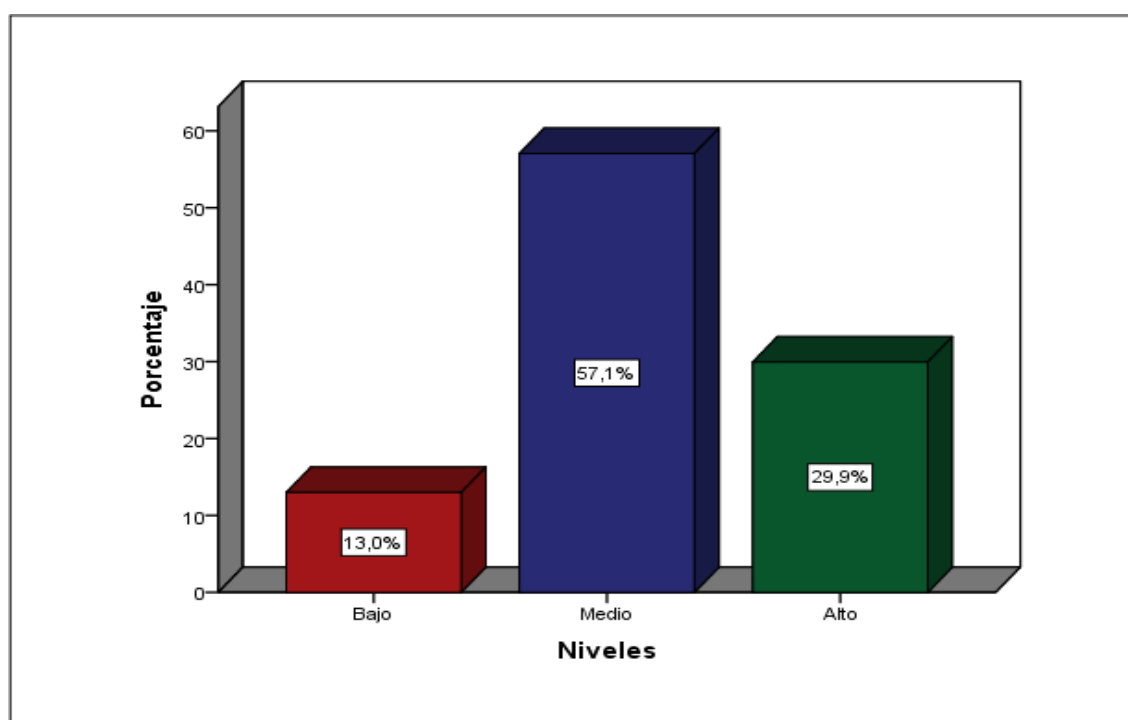
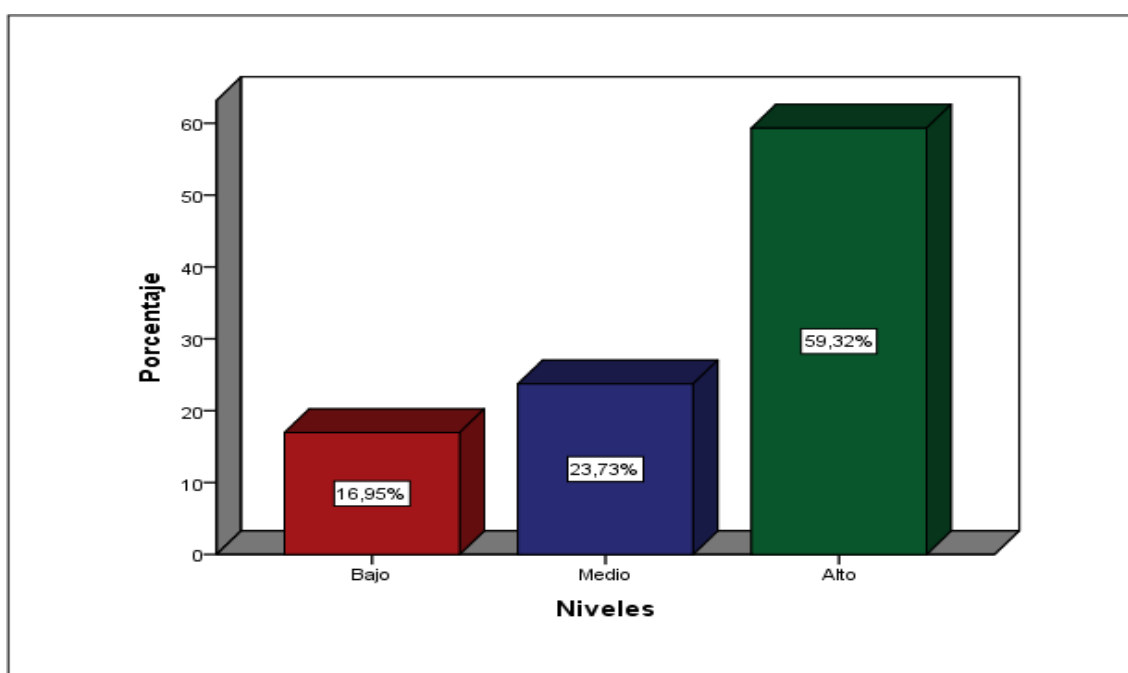


Tabla 5*Distribución de niveles de la dimensión procesamiento grupal*

Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajo	30	16,9	16,9	16,9
Medio	42	23,7	23,7	40,7
Alto	105	59,3	59,3	100,0
Total	177	100,0	100,0	

**Tabla 12.***Distribución de niveles de la variable aprendizaje cooperativo*

Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajo	28	15,8	15,8	15,8
Medio	39	22,0	22,0	37,9
Alto	110	62,1	62,1	100,0

Total	177	100,0	100,0
-------	-----	-------	-------

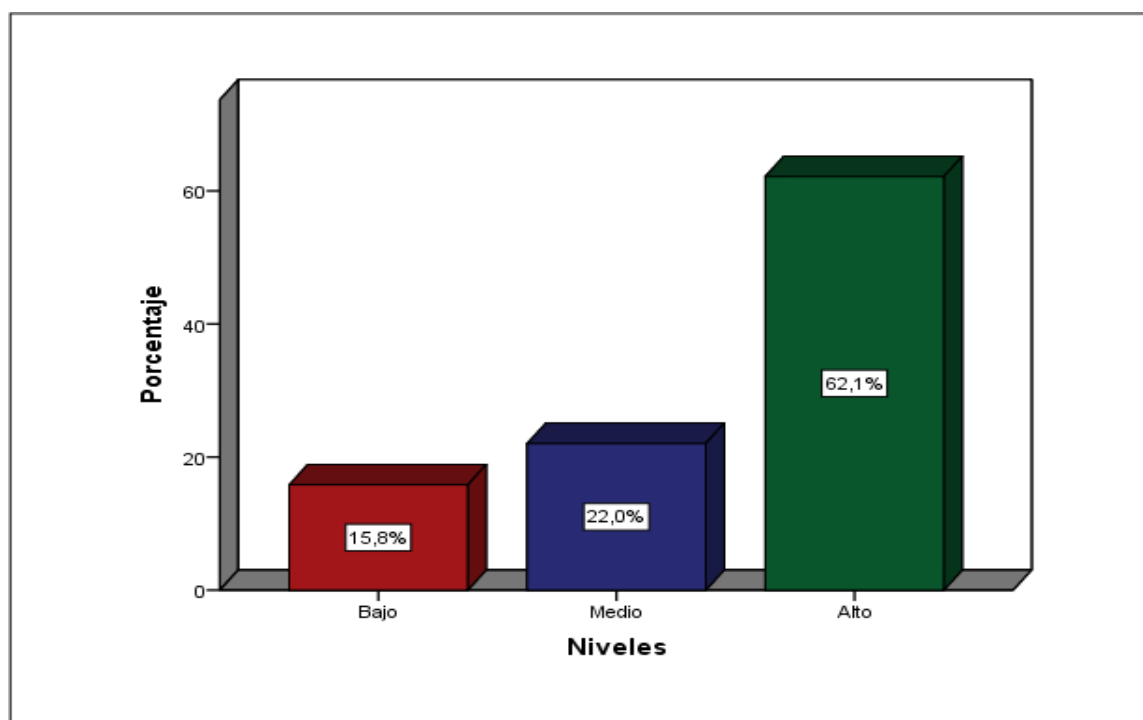


Figura 6. Distribución de niveles de la variable aprendizaje cooperativo

Capacidades emprendedoras

Tabla 13.

Distribución de niveles de la variable capacidades emprendedoras

Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajo	36	20,3	20,3	20,3
Medio	50	28,2	28,2	48,6
Alto	91	51,4	51,4	100,0
Total	177	100,0	100,0	

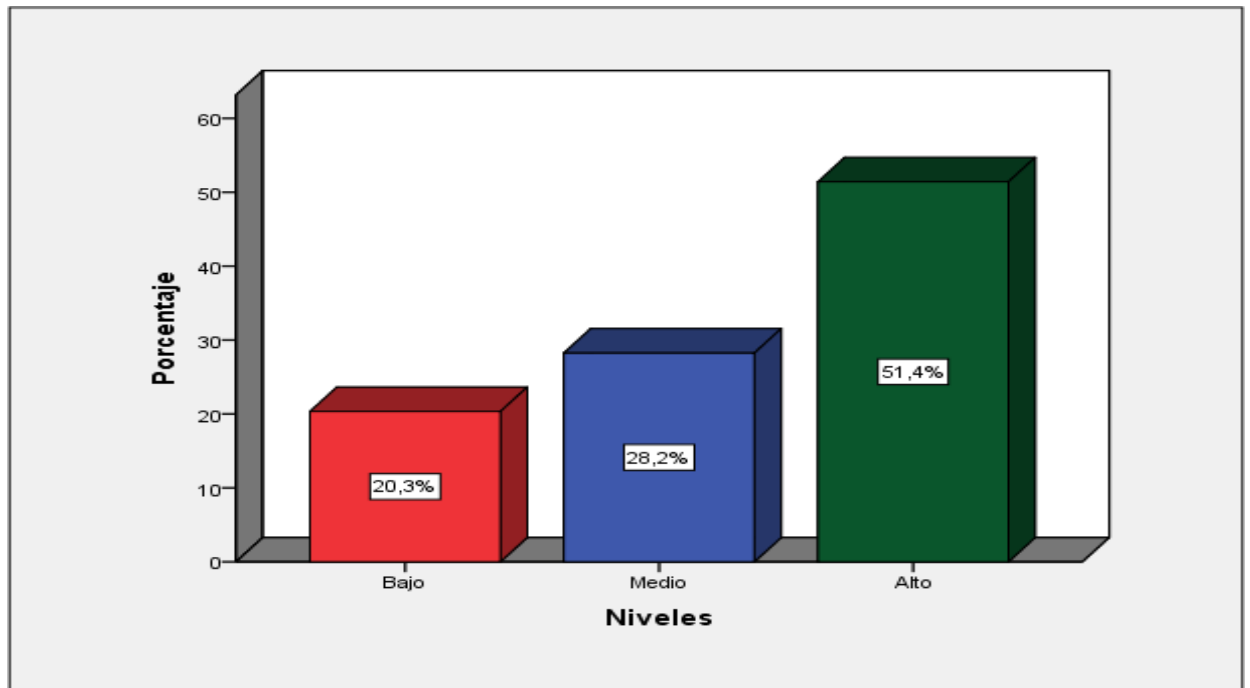


Figura 7. Distribución de niveles de la variable capacidades emprendedoras

Tabla 14.

Correlación entre las variables aprendizaje cooperativo y capacidades emprendedoras

				Aprendizaje cooperativo	Capacidades emprendedoras
Rho de Spearman	Aprendizaje cooperativo	Coefficiente de correlación	de	1,000	,888**
		Sig. (bilateral)		.	,000
		N		177	177
	Capacidades emprendedoras	Coefficiente de correlación	de	,888**	1,000
		Sig. (bilateral)		,000	.
		N		177	177

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 17.

Correlación entre la responsabilidad individual y capacidades emprendedoras

			Responsabili dad individual	Capacidade s empreded oras
Rho de Spearman	Responsabili dad individual	Coeficiente correlación Sig. (bilateral) N	de 1,000 . 177	,494** ,000 177
	Capacidades emprededo ras	Coeficiente correlación Sig. (bilateral) N	de ,494** ,000 177	1,000 . 177

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 18.

Correlación entre las habilidades personales y capacidades emprendedoras

			Habilidades personales	Capacidade s empreded oras
Rho de Spearman	Habilidades personales	Coeficiente correlación Sig. (bilateral) N	de 1,000 . 177	,411** ,000 177
	Capacidades emprededo ras	Coeficiente correlación Sig. (bilateral) N	de ,411** ,000 177	1,000 . 177

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).


Tabla 19.

Correlación entre el procesamiento grupal y capacidades emprendedoras

		Procesamiento grupal	Capacidades emprendedoras
Rho de Spearman	Procesamiento grupal	Coeficiente de correlación	de 1,000
		Sig. (bilateral)	,603**
		N	.177
	Capacidades emprendedoras	Coeficiente de correlación	de ,603**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	177

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

CIDE
EDITORIAL

The logo graphic for CIDE Editorial, featuring a stylized white line drawing of an open book with its pages fanning out.

ISBN: 978-9942-844-45-3



9789942844453