



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO**

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

**“LA INFLUENCIA DE LA AMISTAD EN EL
APRENDIZAJE COOPERATIVO DEL ALUMNO DE LA UPN”**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

PRESENTAN:
**AGUILAR CARAPIA ELIZABETH
VIGUERAS DÍAZ MELODY**

ASESOR (A):
MTRA. DIANA ORALIA GARCÍA DÍAZ

MÉXICO, D.F , 2010

Agradecimientos:

A mis padres, **Antonio Viguera Jiménez** y **María del Rosario Díaz Rojas**, por apoyarme en todos los momentos y proyectos que he emprendido a lo largo de toda mi vida. Los quiero y los amo mucho. Su grata compañía y su infinito amor es una de las grandes bendiciones que he podido recibir. Gracias por creer en mí y por estar siempre conmigo, sin ustedes no hubiera podido llegar hasta aquí. ¡¡Infinitas gracias!!.

A mis abuelitos, **Benjamín Viguera Páez** y **Rogelio Díaz Ramírez**, sé que les hubiera gustado ver materializado este sueño, ¡¡con cariño para ustedes!!., en donde quiera que estén. Abuelitas **Rufina Jiménez Gómez** y **Alejandra Rojas**, esto también es para ustedes.

A mis amigos **Chavo** y **Niño** también les dedico este trabajo, igual para ti **Chino** (R...), mi mejor amigo, gracias por la amistad de trece años, ¡¡iva por ti, en donde quiera que estés!!.

A la **Mtra. Diana Oralia García Díaz** por otorgar parte de su tiempo y asesorar este proyecto, por creer que se puede. ¡¡Gracias!!.

A la **Lic. Lourdes Monroy Tello** por aportar parte de su tiempo y conocimientos a este trabajo, mis más sinceros agradecimientos.

A los profesores **Alma Dzib Aguilar**, **Miguel Ángel Hernández Trejo**, **Magdalena Aguirre Tobón** y **compañeros** que colaboraron contestando los instrumentos presentados en esta investigación.

A mis **amigos(as)** que me han acompañado en las diferentes etapas de mi vida, y con una de las cuales tuve el privilegio de trabajar en esta investigación, gracias **Elizabeth Aguilar Carapia** por tu amistad, ¡¡por fin cumplimos esta meta que en un principio parecía inalcanzable!!.. Gracias a todos ustedes por haber contribuido con su granito de arena en este trabajo. La amistad es uno de los más sublimes sentimientos que espero se preserve entre nosotros durante mucho tiempo.

Finalmente, pero no menos importante, agradezco a Dios, por haberme bendecido con el maravilloso regalo de la vida, por cuidarme y... por permitir que este sueño se convirtiera en realidad, ¡¡Mil gracias por tantas bendiciones!!.

Melody Viguera Díaz

Agradecimientos:

A DIOS, mi más grande "Amigo", por haberme dado la enorme dicha de existir, así como la fortaleza para superar momentos complicados y también de disfrutar de los momentos maravillosos. Gracias por darme este hermoso regalo convertido en realidad; porque sin su Presencia, su Cuidado, su Confianza y su gran Amor, este trabajo nunca hubiera llegado a su fin. **ii Gracias Diosito, como yo te llamo !!.**

A mis Queridos Padres, Evelia Carapia y Eusebio Aguilar, que son los seres más maravillosos de todo el mundo. Gracias por el apoyo incondicional y enorme cariño, ternura, comprensión y dedicación que desde pequeña me han brindado; por guiar mi camino y estar junto a mí en los buenos y malos momentos de mi vida. **ii Gracias siempre por todo !!.**

A mis Grandiosos Hermanos, Efraín, Hernán y Eduardo, de quienes siempre tuve su apoyo y ayuda incondicional, ya que siempre me brindaron su "sabiduría" para realizar las cosas en las cuales no contaba con los conocimientos necesarios. **ii Gracias a los tres!!.**

A mi Novio y gran Amigo, Julio César Ortiz, por su apoyo, comprensión y compañía; por su plena confianza en que lograría terminar este proyecto que me propuse, y sobre todo por demostrarme siempre su Amor y Amistad. Gracias por existir y formar parte en esta nueva etapa de mi vida. **ii Eres lo máximo !!.**

A mi muy apreciada Amiga, Klaus (Claudia Flores), que siempre me dio ánimo, aliento y apoyo incondicional para continuar este trayecto que hoy finaliza. **ii Gracias Amiga, por tus mejores deseos, oraciones y tu súper Amistad que son invaluable para mi !!.**

A mi gran Amiga y Compañera de Tesis, Melody Viguera, por todo el tiempo compartido a lo largo de la carrera y después de ella; por su comprensión, paciencia, tolerancia y sobre todo su gran Amistad, por superar tantos obstáculos y momentos difíciles que pasamos a lo largo de esta travesía, la cual logramos llegar a su fin. **ii Gracias amiga por todo !!.**

A la Asesora, la Mtra. Diana Oralia García, quien siempre aportó su apoyo y tiempo para la realización y término de dicho proyecto. **ii Muchas Gracias Profesora por su incondicional ayuda !!.**

A los Profesores, a Integrantes de la Comisión de Psicología y demás Personal de la UPN, que facilitaron su colaboración para la culminación de este trabajo. **ii Gracias a todos !!.**

Y a mis Amigos (as), Familiares y Compañeros (as) de Trabajo, que comparten conmigo este triunfo y que directa o indirectamente han tenido a bien ayudarme en forma moral brindándome su más sincera Amistad, la cual me ha permitido forjarme como una mejor persona y a nivel profesional, en respuesta a esto.....

..... Muchas Gracias !!!

Elizabeth Aguilar Carapia

No te Detengas

Siempre ten presente:

La piel se arruga, el pelo se vuelve blanco, los años se convierten en días...

Pero lo importante no cambia; tu fuerza y tu convicción no tienen edad.

Tu espíritu es el plumero de cualquier tela de araña.

Detrás de cada línea de llegada, hay una de partida.

Detrás de cada logro, hay otro desafío.

Mientras estés vivo, siéntete vivo.

Si extrañas lo que hacías, vuelve a hacerlo.

No vivas de fotos amarillas...sigue aunque todos esperen que abandones.

No dejes que se oxide el hierro que hay en ti.

Haz que en vez de lástima te tengan respeto.

Cuando por los años no puedas correr...trota.

Cuando no puedas trotar...camina.

Cuando no puedas caminar...usa el bastón.

Pero nunca...nunca

¡Te detengas!!

Madre Teresa de Calcuta

ÍNDICE

	Página
RESUMEN.....	I
INTRODUCCIÓN.....	II
DELIMITACIÓN DEL TEMA.....	5
1. Planteamiento del problema.....	5
2. Hipótesis de investigación.....	5
3. Objetivos.....	6
4. Justificación.....	6
MARCO TEÓRICO, CONCEPTUAL Y REFERENCIAL	
CAPÍTULO 1 - LA AMISTAD.....	8
1.1. La amistad en las diferentes etapas del ser humano.....	9
1.2. Valores en los jóvenes.....	12
1.3. Amistad entre jóvenes.....	16
1.4. Fases del desarrollo y consolidación de la amistad.....	18
1.4.1. Simpatía.....	18
1.4.2. Convivencia.....	19
1.4.3. Intereses comunes.....	22
1.4.4. Afecto.....	23
1.4.5. Ayuda.....	25
CAPÍTULO 2 - APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL ESTUDIANTE	
UNIVERSITARIO.....	29
2.1. Hacia una definición del aprendizaje cooperativo.....	30
2.1.1. Algunas ideas centrales en el aprendizaje cooperativo.....	32
2.2. Interacción social y aprendizaje.....	33
2.3. Aprendizaje cooperativo y relaciones intergrupales.....	36
2.4. Trabajo en grupo y aprendizaje cooperativo.....	38
2.4.1. De los grupos a la cooperación.....	39

2.4.2. Sobre el trabajo en grupo.....	43
2.4.3. Se aprende mejor solo o acompañado.....	44
2.4.4. La importancia de los grupos en el aprendizaje.....	46
2.5. Aprendizaje cooperativo: un reto para las próximas décadas.....	48
CAPÍTULO 3 - MÉTODO.....	52
3.1. Tipo de estudio.....	52
3.2. Variables de estudio.....	52
3.3. Participantes.....	53
3.4. Escenario.....	53
3.5. Instrumento.....	54
3.6. Procedimiento.....	56
CAPÍTULO 4 - ANÁLISIS Y RESULTADOS.....	57
4.1. Validación del instrumento.....	57
4.1.1 Validación por jueces.....	57
4.1.2 Confiabilidad del instrumento por análisis factorial.....	58
4.1.3. Confiabilidad del instrumento en general.....	62
4.2. Análisis descriptivo de frecuencias de las variables de estudio.....	62
4.2.1. Análisis de la variable Amistad.....	62
4.2.2. Discusión.....	73
4.2.3. Análisis de la variable Aprendizaje Cooperativo.....	75
4.2.4. Discusión.....	85
4.3. Análisis general.....	87
CAPÍTULO 5 – CONCLUSIONES.....	89
REFERENCIAS.....	93

ANEXOS.....	101
ANEXO 1: CUESTIONARIO PARA ALUMNOS DENOMINADO: “MI AMIGO Y EL TRABAJO EN LA ESCUELA” (INSTRUMENTO CONSTRUIDO, VALIDADO Y APLICADO EN VERSIÓN DEFINITIVA).....	103
ANEXO 2: RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE LA RED SEMÁNTICA A NIVEL DE SONDEO PREVIO A LA CONSTRUCCIÓN DEL INSTRUMENTO.....	107
ANEXO 3: VALIDACIÓN DE CADA UNO DE LOS JUECES.....	109
ANEXO 4: CONCENTRADO DE RESPUESTAS DE VALIDACIÓN DE JUECES.....	131

RESUMEN

Las relaciones de amistad se ponen de manifiesto en la escuela a través de la interrelación de los individuos en el día a día y nace cuando éstos se relacionan entre sí y encuentran en el otro algo en común, denominada como afinidad objetiva, que va más allá del aspecto sentimental (Ugarte, 1996); de aquí que surja esta investigación que tiene como objetivo primordial, saber en qué medida se relaciona la amistad con el aprendizaje cooperativo de los alumnos de la UPN.

Se trata de un estudio descriptivo, en el cual se trabajó con un grupo de 66 alumnos de 4° semestre de la licenciatura en Psicología educativa de la UPN, donde se llevó a cabo la aplicación de una escala tipo likert construida y validada mediante una validación de jueces y una confiabilidad Alpha de Cronbach de $\alpha = 0.86$.

El análisis de resultados consistió en un análisis descriptivo de frecuencias tanto de cada variable por separado, como de ambas variables en conjunto como problema de investigación.

Los resultados obtenidos del presente trabajo, indican que la interacción social es esencial para el aprendizaje del alumno, por lo que una de las principales funciones dentro de la amistad en la escuela es el fortalecimiento del aprendizaje, el cual se promueve a través de los trabajos que se realizan en equipo, y a partir del interés común que los alumnos tienen por la escuela y al realizar las actividades inherentes a ella en compañía de su amigo (a), se fortalece la amistad.

INTRODUCCIÓN

En el proceso de interacción social de los seres humanos, surgen las relaciones de amistad, que se rigen sobre la base del intercambio de afectos, emociones, motivos, necesidades, experiencias y acuerdos de comportamiento o normas de conductas a seguir, que permiten lograr una integración a cada situación o fenómeno que se presenta.

El hombre es un individuo social, vive rodeado de personas y necesita de ellas para su realización y crecimiento. Es claro que difícilmente se puede sobrevivir en la soledad y el aislamiento. Se necesita a alguien en quién confiar, a quién llamar cuando las cosas se ponen difíciles, y también con quien compartir una buena ocasión. Simpatizar, convivir, ayudarse, etc.; es algo fundamental y que de esta relación con los otros surge lo que se llama amistad (Grün, 2005).

La amistad es resultante de una necesidad del ser humano para sobrevivir y relacionarse con los demás. Se necesita de una amistad para tener alegrías, para aprender a ser tolerante, entre otros aspectos (Casnuel, 1976).

Las relaciones de amistad normalmente comienzan de imprevisto, y muchas veces sin buscarlas. En el camino de la vida se van encontrando. Y todo comienza porque alguien " se cae bien" y se convierte en una buena persona. Para que la amistad sea verdadera, debe existir algo en común y, sobre todo una buena relación. El interés común puede ser en la misma escuela, un mismo deporte, un pasatiempo en común, y la misma vida va dando amigos (Sarason, 1992).

Y por otro lado el aprendizaje cooperativo para el cual su meta principal es conseguir que los alumnos aprendan sintiéndose comprometidos con el aprendizaje de sus compañeros. Para ponerlo en práctica es necesario que los alumnos trabajen en grupos y que dentro del aula se valoren, desarrollen y practiquen competencias sociales, cognitivas, de comunicación o relación interpersonal, y de actuación o inserción social (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

La estructura cooperativa del aprendizaje consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación de aprendizaje de esta índole, los miembros de un grupo procuran obtener resultados beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo no es otra cosa que el uso didáctico de equipos de trabajo reducidos, en los cuales los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de sus compañeros de equipo (Johnson, Johnson, y Holubec, 1999).

Un equipo cooperativo –sea de aprendizaje o no- es algo más que un conjunto de individuos que realizan algo juntos. Un grupo de alumnos formará un equipo cooperativo en la medida que se den las condiciones siguientes:

- Si están unidos de verdad, si tienen algo que les une fuertemente (el pertenecer a un mismo equipo), el objetivo que persiguen.
- Si hay una relación de igualdad entre ellos, si nadie se siente superior a los demás, si todos son apreciados y se sienten valorados, por sus compañeros.
- Si hay interdependencia entre ellos, si lo que afecta a un miembro del equipo importa a todos los demás.
- Si no hay una relación de competencia entre ellos, sino de cooperación, de ayuda y de exigencia mutua; si ayudar a un compañero repercute favorablemente en uno mismo y en todo el equipo.
- Si hay una relación de amistad entre ellos, un lazo afectivo, que les lleva a celebrar juntos los éxitos conseguidos entre todo el equipo.

Cuanto más se den estas condiciones, más cooperativo será el equipo formado por un conjunto de personas, en este caso de alumnos. Así, posibilitar que se den estas condiciones, avanzar en dirección de estas indican, es contribuir a que un simple equipo de estudiantes se convierta, poco a poco, en un equipo cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

Lo esencial de esta investigación es conocer la relación que existe entre la amistad y el aprendizaje cooperativo del universitario de la UPN.

Para esto, el presente trabajo se ha conformado en seis apartados.

El primer apartado: “Delimitación del tema”, contiene los lineamientos metodológicos básicos como son el planteamiento del problema, hipótesis de investigación, objetivos que se pretenden alcanzar y la justificación.

El segundo apartado: “Amistad en el universitario”, da una visión general de los valores en los jóvenes, para dar paso a la explicación de la definición de amistad, y las fases de ésta en las etapas de la vida del ser humano, además de describir las etapas que la consolidan como tal, así como una categorización entre dos amistades que regularmente se presentan en el ambiente escolar, tales como la amistad entre jóvenes del mismo sexo y la amistad entre jóvenes de distinto sexo.

El tercer apartado: “Aprendizaje cooperativo en el universitario”, presenta la fundamentación teórica en la cual se discuten aspectos concernientes como: definición de aprendizaje cooperativo, interacción y aprendizaje, aprendizaje cooperativo y relaciones intergrupales, trabajo en grupo y aprendizaje cooperativo, aprendizaje cooperativo “un reto para las próximas décadas.

El cuarto apartado: “Método”, presenta el tipo y nivel de estudio; la delimitación de las variables de estudio; las características de la población; el instrumento que se va a utilizar para la recolección de datos, el lugar en el cual se aplicará (escenario), y la serie de acciones que se han de llevar a cabo par la aplicación adecuada del mismo, es decir, la manera en la cual las investigadoras del presente proyecto se dirigirán a los sujetos (el procedimiento).

El quinto apartado: “Análisis y Resultados”, presenta el análisis de los datos que se obtuvieron del instrumento que se utilizó para la medición de las variables en cuestión, en este caso “Amistad en el universitario” y “Aprendizaje cooperativo en el universitario”.

El sexto apartado: “Conclusiones” presenta el balance del trabajo, tanto las limitaciones y los alcances del mismo, al igual que se dará cuenta del planteamiento del problema, se confirmará o rechazará la hipótesis planteada al inicio de la investigación, y por último, se analizarán los objetivos (general y específicos) planteados al principio de la investigación, esto de acuerdo al análisis de datos obtenidos.

DELIMITACIÓN DEL TEMA

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA:

La amistad se pone de manifiesto en la escuela a través de la interrelación de los individuos en el día a día y nace cuando éstos se relacionan entre sí y encuentran en el otro algo en común, lo que Ugarte (1996) denomina como afinidad objetiva, la cual centra su interés en un objeto tangible y que se puede definir más allá del aspecto sentimental que se encuentra en la simpatía, que según Leep (1991), es en primera instancia, lo que lleva al sujeto a acercarse al posible amigo. Hay amistades que nacen a los pocos minutos de relacionarse y otras que tardan años en hacerlo, claro está que para que se fortalezca esta relación los participantes en este proceso deben tener la disponibilidad de tiempo, para poder descubrir si la relación es factible y poder llamarla amistad (Alonso, 1997).

Las relaciones de amistad aportan al individuo una estabilidad emocional, una seguridad y un bienestar interior que lo hacen sentirse bien y actuar ante determinados retos de manera optimista. Entonces, si los amigos aportan esa carga tan positiva será posible que estas relaciones aporten un beneficio en los aspectos educativos de los individuos, es por eso que la presente investigación se basa en la siguiente pregunta: ¿En qué medida se relacionan la amistad con el aprendizaje cooperativo de los alumnos de la Licenciatura en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional?

2. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN:

“Las relaciones de amistad tienen influencia positiva en el aprendizaje cooperativo de los universitarios”, ya que acorde a Alonso (1997) la amistad rodea a las personas (a los amigos) de una atmósfera de tal cariño (de afecto desinteresado) que influye positivamente en todas las facetas de la personalidad y en todos los actos que se llevan a cabo durante la vida, en este caso, la vida escolar, con todas las implicaciones que ésta conlleva como son los trabajos, los exámenes, las exposiciones, etc; es decir, al realizar estas actividades en compañía del mejor amigo se ve fortalecido el aprendizaje. Esta afirmación viene a ser confirmada por Kimmel (1998) que postula que los jóvenes involucrados en el proceso de amistad obtienen una mayor autoestima y mejor aprovechamiento en los estudios.

Al interactuar en equipos de trabajo se conjugan una serie de habilidades y puntos de vista diferentes sobre un objeto de conocimiento en particular, lo cual vuelve a la situación didáctica más enriquecedora, que tiene como objetivo, lograr más de un aprendizaje como la habilidad de escuchar, hablar por turnos, compartir, intercambiar, sintetizar, aceptación de otras ideas, etc; que bien pueden ser consideradas como habilidades sociales para colaborar.

3. OBJETIVOS

GENERAL:

Conocer en qué medida se relacionan la amistad y el aprendizaje cooperativo los alumnos de la licenciatura de Psicología Educativa de la UPN.

ESPECÍFICOS:

- Conocer y describir los factores principales que influyen en las relaciones de amistad entre los universitarios.
- Conocer los tipos de relaciones que influyen más en la realización de las actividades escolares grupales (trabajos que realizan en equipo los universitarios).
- Describir los elementos de la relación que se da entre amistad y el aprendizaje cooperativo.

4. JUSTIFICACIÓN:

El hombre, es un ser que vive en sociedad, misma que determina un conjunto de reglas y valores que deben ser aprendidos para así preservar las costumbres del grupo social al cual pertenezca. Dentro de la sociedad el hombre se tiene que desenvolver e interactuar con los demás individuos desempeñando roles y comportándose de determinada manera, todo esto con relación a la situación en la que se encuentre. De todas las interacciones quizá la que le traiga más bienestar sea la que mantiene con el amigo, es decir, las relaciones de amistad.

Si los individuos no han experimentado alguna relación de amistad es como si no hubieran vivido plenamente, ya que como acorde a Alonso (1997) no hay peor desierto como vivir sin amigos; la amistad multiplica los bienes y reparte los males; la amistad

es un desahogo del alma y el mejor remedio contra las adversidades.

Esta definición ayuda a visualizar los grandes beneficios y lo importante que la amistad es en la vida de cada sujeto, pero, porqué no pensar en asociar este valor, como algunos lo llaman, al contexto escolar.

Dentro del ámbito educativo, el estudiante se enfrenta la mayor parte del tiempo a una serie de dificultades al ser partícipe en todo momento del desarrollo de sus capacidades, logrando alcanzar un fin que no sólo le permita cumplir con lo que establecen y dictan los contenidos propuestos por la escuela, sino que se convierta en algo prioritario que le satisfaga de forma personal y que lo empuje a ser significativo e importante en sus beneficios como estudiante y como persona en plena formación.

Estas dificultades escolares anteriormente referidas (como bien podrían ser temor a exponer un tema, a elaborar trabajos, etc.); con el tiempo y a base de la experiencia propician en el individuo un fortalecimiento y por ende, una resolución de ellas, que en varias ocasiones, se logran gracias al apoyo de los amigos que son los que alientan, apoyan y dan confianza, como mencionan Slomkovski y Dunn (1996) el aprendizaje no existe aisladamente sino en el contexto de una multitud. Las relaciones en el grupo-aula dentro del centro escolar, están íntimamente interconectadas entre sí.

Y por otro lado cuando los amigos en vez de ayudar al sujeto a poder obtener un mejor aprendizaje de cualquier materia, lo vinculan a actividades diferentes, como a faltar a las clases, a no estudiar para los exámenes, ponerse de acuerdo a última hora en cómo se va a realizar un trabajo, ó sencillamente a divertirse y no cumplir con sus obligaciones educativas. Esta situación según Fernández, Villaoslada y Funes (2002) lleva a reflexionar hasta qué punto las relaciones de amistad son constructivas y constituyen un apoyo para el alumno. Un apoyo que aumentaría la espera educativa del alumno y, por lo tanto, incrementaría las probabilidades de éxito escolar.

En resumen, esta investigación pretende aportar información que permita describir la relación existente entre la amistad y el aprendizaje cooperativo.

MARCO TEÓRICO, CONCEPTUAL Y REFERENCIAL

CAPÍTULO 1.

LA AMISTAD

El ser humano es un ser social por naturaleza, crece y madura con el trato de otras personas, y así como la familia proporciona fundamentalmente compañía, afecto cotidiano, etc.; los amigos aportan nuevos bríos, diversidad, entretenimiento, la posibilidad de desarrollar aficiones y de comunicación en un ambiente de cordialidad.

Según Schoeck (1973) la amistad es una relación social a largo plazo, extraordinariamente íntima (libre de elementos eróticos) entre dos personas (normalmente sólo dos), cada una de las cuales puede mantener también relaciones normales con otros grupos (familia) o personas (por ejemplo el cónyuge).

El sentido de la consideración de la amistad entre dos personas es apoyado también por Wiese (1932), quien postula que están implícitos los elementos de intimidad, confianza incondicional del uno frente al otro, la relación personal yo-tu del grupo de dos que se da en una amistad, elementos que disminuyen necesariamente tan pronto como la amistad abarca más de dos personas en cuanto que entonces, está latente en cada uno de los tres (o más) miembros de la relación, el sentimiento de la inseguridad ante la posibilidad de llegar a ser algún día víctima de alguna coalición dirigida contra él y de ser echado fuera del grupo de amigos, aspecto que según este autor, tiene su origen en las vivencias experimentadas dentro del grupo de hermanos.

La amistad es voluntaria y altamente personal, nadie puede ser forzado a ser amigo, en esta misma línea Reisman, (1979) la define como una relación entre iguales, tratándose con el mismo respeto, en la que los amigos espontánea o voluntariamente buscan la compañía uno del otro, relación en la que es importante que los sujetos (los amigos) no estén involucrados en relaciones sexuales, pues los amantes tienen sentimientos de celos, posesión, lo que no sucede con los verdaderos amigos.

Derivadas de las interacciones entre estos amigos que se conocen mutuamente Hinde (1979) considera que esta relación abarca componentes afectivos o emocionales, cognoscitivos y conductuales, e implica una relación a lo largo de un periodo de tiempo, donde cada episodio de interacción es influido por otras interacciones dentro

de la relación. Una conceptualización complementaria es la ofrecida por Bercheid y Peplau (1983) quienes sostienen que la amistad se refiere a dos personas que tienen un impacto una sobre otra, que son interdependientes es decir si uno cambia el otro también, en donde compartir actividades con la otra persona indica que la amistad es reciprocidad.

Es importante considerar que la amistad también implica obligaciones que en esta relación son de naturaleza positiva, porque las relaciones cercanas sostienen a dos personas juntas no solo por el involucramiento, sino además, por conocer las obligaciones con un amigo, generalmente es algo que individualmente se quiere hacer, porque dar algo a un amigo hace que la relación tenga una mejor dimensión (López, 2007).

La amistad depende de la edad de las personas los niños buscan amigos de juegos, conforme crecen y llegan a adultos buscan amistades que los ayuden y sirvan de confidentes. La gente madura comienza a esperar diferentes cosas de sus amistades, raramente mencionan el cariño y la lealtad pues estas cualidades son asumidas como un hecho, es por ello, que es importante contextualizar brevemente las funciones de la amistad a través de las etapas de la vida de un sujeto mismas que son propuestas por Damon (1981) y Fuentes (1999).

1.1. LA AMISTAD EN LAS DIFERENTES ETAPAS DEL SER HUMANO

No existe relación afectiva humana que, como la amistad, se extienda a lo largo de todos los ciclos vitales de la existencia. Son amigos los niños, los adolescentes y jóvenes, los adultos y los ancianos. En cada etapa con sus peculiaridades específicas, cumpliendo unas funciones diversas, desempeñando unos papeles diferentes de crecimiento o de perturbación del mismo (Rubin, 1980) y (Pogrebin, 1990).

A continuación se describe brevemente las etapas de la amistad según Damon (1981) y Fuentes (1999) que ayudan a ubicar la evolución de la amistad a lo largo del ciclo evolutivo temprano y hasta el inicio de la adultez.

Primera infancia. Aunque resulta difícil hablar de amistad en este periodo de la vida (0-2 años), los niños pequeños inician y mantienen más interacciones positivas con niños conocidos que con aquellos que son desconocidos. Además, eligen

interaccionar con aquellos niños con los que establecieron buenas relaciones que con los que tuvieron algún tipo de conflicto. Por tanto, se puede hablar de un tipo de amistad ya que el niño elige con quien mantener un intercambio de juego y manifestar un afecto positivo.

Etapa pre-escolar (2-6 años). Los niños a estas edades tienen una visión egocéntrica de la amistad. No distinguen la propia perspectiva de las de los demás. En esta etapa de la vida la relación de amistad se caracteriza por encuentros inestables donde la ruptura llega con facilidad. Generalmente, el mejor amigo es el niño que vive cerca de él y con el que juega a diario. En líneas generales son amistades muy inestables y dirigidas y/o controladas por los padres o cuidadores del niño.

Etapa escolar (6-12 años). En este periodo las relaciones de amistad se caracterizan por poder mantener una relación de cooperación y de ayuda recíproca. En esta etapa el niño no está centrado única y exclusivamente en sus pensamientos y sentimientos, sino que es capaz de entender las intenciones, deseos, necesidades y emociones del otro. A estas edades los niños suelen elegir como amigos a aquellos iguales que les muestran cariño, y generalmente son del mismo sexo. Estas relaciones son más duraderas que en el periodo anterior y pueden mantenerse por mucho tiempo si se forma un estrecho y verdadero vínculo afectivo.

Adolescencia (12-18 años). Los adolescentes conciben la amistad como una relación duradera que se caracteriza por un conocimiento mutuo de los seres humanos implicados en la relación y donde el afecto es una constante en las interacciones entre ellos. En esta etapa los adolescentes valoran y eligen a sus amigos en función de sus características psicológicas (bondad, generosidad, honradez, lealtad, magnanimidad ..) y tienden a buscar amistad en seres humanos que poseen similares inquietudes, intereses e incluso enfoque vital.

Generalmente suelen suponer un gran refugio y una seguridad emocional a la hora de resolver problemas psicológicos como la ansiedad o la soledad debido a la relación de rebeldía que acostumbran a mantener con sus padres. A estas edades los estudios indican que existen diferencias de género en el sentido de que los varones tienden a formar grupos grandes de amigos mientras que las mujeres limitan el número de relaciones al ser más exigentes con la intimidad que se establece en la amistad. Decir que durante la adolescencia empiezan a surgir relaciones de amistad entre ambos

sexos, los grupos suelen ser mixtos y suponen el principio de interacciones más estables ya no sólo de amistad sino de futuras relaciones de pareja (Damon, 1981) y (Fuentes, 1999).

Adultos jóvenes. La edad adulta representa, según Erikson (1950), un reto fundamental: madurar en la capacidad de llegar a la intimidad, tanto en la amistad como en el amor. En la década de los 20 a los 30 años la relación con los amigos llega a ser la que más tiempo ocupa. Más tarde puede sobrevenir el conflicto de intereses entre la relación de amistad y la de pareja, así como entre los intereses profesionales y los de relación interpersonal. Pero las amistades van haciéndose, por lo general, más selectivas, más estables y más afianzadas también (Papalia, 1997).

Los adultos jóvenes entienden la amistad como los adolescentes, describen a los mejores amigos como sinceros, leales, irremplazables, personas con las que se comunican íntimamente, comparten los problemas, cooperan, se ayudan, disfrutan mutuamente de su compañía, se animan en los momentos difíciles y se ofrecen apoyo emocional (Rubin, 1980 y Pogrebin, 1990). En esta etapa la formación de amistades se ve en cierta forma mediatizada por variables como estar o no casado, tener o no hijos, las edades de los hijos, las aficiones deportivas, el tipo de trabajo y el estatus social, por ello, se desarrollan diferentes patrones en las expectativas de los amigos íntimos para los adultos jóvenes (López, 2007).

La intimidad fue un aspecto importante del apoyo social en las relaciones adolescentes (Berndt y Perry, 1986) pero, muchos investigadores del desarrollo creen que la intimidad es incluso más importante en la adultez joven (López, 2007)

La búsqueda de intimidad según López (2007) a menudo es alcanzada en un nuevo ambiente como en el caso de muchos jóvenes norteamericanos que dejan el hogar para asistir a la universidad. Cuando se van de la casa, los nuevos amigos ayudan a compensar algunas viejas amistades que se perdieron, pero, en general, “la transición a la universidad tiene efectos negativos en las amistades” (Ferh, 1999b, pp 269).

Los amigos van cambiando de acuerdo con la posición o rol que se está jugando. Pero cómo cambian las cosas después de la universidad. En un estudio, con 113 adultos se les pidió que escribieran diario por dos semanas sobre sus interacciones sociales, la primera cuando todavía estaban en la universidad y una segunda ocasión seis años después de graduarse (Reis, Lin, Bennett y Nezelek, 1993). Se encontró que

los participantes pasaron menos tiempo en interactuar con otros después de graduarse que cuando estaban en la universidad. En particular, decreció la cantidad de tiempo que pasaron con amigos del mismo sexo y grupos de tres o más amigos (López, 2007).

Como se manifestó anteriormente la amistad es un proceso cíclico que va evolucionando a través de las etapas de la vida, en cada una de las cuales, cumple una función diferente, dependiendo de la consideración que el sujeto le dé a esta relación, ya que él pudiera buscar en el amigo a un confidente, o a quien le aporte un apoyo emocional, esto hablando en un sentido deseable de la amistad, pero también pudiera presentarse otro panorama, tal como considerar al amigo como un objeto que únicamente se puede utilizar para el servicio.

Las buenas amistades son más estables que los vínculos con un cónyuge o amante, y son del mismo sexo. Reportan un importante beneficio para la salud, ya que el apoyo emocional de otra persona contribuye a minimizar los efectos del estrés, además fomentan el sentimiento de fijarse un propósito en la vida y mantener la coherencia.

Los lazos familiares y de amistad, establecidos durante la adultez joven, perduran a través de la vida (Rubin, 1980) y (Pogrebin, 1990).

Según López (2007) una forma de determinar cómo la gente define la amistad es preguntándoles que esperan de la amistad o que valoran de la relación de amistad. Algunos eligen amigos que les sean útiles, que les sirvan, - Utilidad- otros, los eligen porque se divierten o porque comparten actividades de juego "placer" y algunos eligen amigos que poseen cualidades que ellos admiran.

Ante esta situación de la conceptualización de la figura del amigo que cada sujeto concibe, es necesario dar un panorama general de los valores en los jóvenes, ya que es esta población en la que está centrada principalmente esta investigación. Este perfil valórico se analizará a continuación:

1.2. VALORES EN LOS JÓVENES

La interacción humana es la base y fundamento de la convivencia, de la dinámica social y de los grupos sociales, pero la interacción supone una comprensión de la persona y la conducta del otro y una respuesta de acción. La interacción social, se

entiende como un proceso dinámico en el que los participantes se tienen mutuamente en cuenta, reajustando su comportamiento al del otro (García, 1990).

De esta interacción social viene la transmisión de conocimientos, y no solamente se refiere a los conocimientos escolares, sino que también, se refiere al conjunto de reglas y valores que deben preservar, para que en un futuro, los jóvenes transmitan a las nuevas generaciones el conocimiento que obtuvieron de sus predecesores. Esta transmisión o “educación” de los miembros más novatos de la sociedad tiene como finalidad, hacer al hombre más valioso, transmitiendo, con los conocimientos, las actitudes y los valores que llevarán de cada persona una lograda personalidad y contribuirán a que cristalicen en realidades todas sus potencialidades mejorando su comportamiento y su integración en la sociedad (Nieves y Marín, 1998).

El valor se define, según Contreras (2004) como una preferencia que se cree, se sostiene y se considera justificada moralmente (el deber ser); es el resultado de razonar o hacer juicios personales en el contexto de una determinada cultura. Como bien lo denota el anterior concepto, los valores son algo que el individuo trae dentro de sí, a lo cual se apega para comportarse, o tomar decisiones según la situación y el contexto en el que se encuentre. Pero para que estos valores ya aprendidos tengan importancia, el individuo debe apropiarse de ellos, hacerlos suyos, creerlos y sentirlos porque si esto no es así, la conducta de éste contrasta con el discurso emitido produciéndose así la doble moral, es decir se expresa lo que sería bueno hacer o decir, pero que no se es capaz de llevar a cabo.

Según, Contreras (2004) los valores se clasifican en:

Valores Instrumentales:(se refieren a los modos de conducta)

Estos a su vez se dividen en:

- Valores morales: modos de conducta interpersonales, que producen sentimientos de culpabilidad cuando se violan.
- Valores de competencia: tienen que ver con los valores intrapersonales de actuación de sí mismo, cuya violación produce sentimientos de insuficiencia.

Valores Terminales: (se refieren a los estados finales)

- Valores personales: estados de paz mental y salvación, son egocéntricos.
- Valores sociales: incluyen estados finales como igualdad, se centran en la sociedad.

Educar en valores debería llevarse a la práctica en la universidad ya que en ésta, se están formando a los próximos ciudadanos que definirán la vida política, social y cultural del país. Así que la labor del docente implica guiar a los estudiantes, no sólo en la comprensión del conocimiento, sino también en la vivencia de actitudes acorde con los valores que se van identificando y asumiendo como válidos y en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y creativo. El profesorado que interactúa con jóvenes universitarios, entiende que estos alumnos han alcanzado un determinado grado en el desarrollo de sus valores, a partir de las influencias sociales e individuales recibidas, ya que cuentan con determinada jerarquización de los mismos (Ojalvo, 2003).

Esta visión de la universidad como un espacio creador de cultura, del máximo conocimiento y de nuevas formas de leer la realidad viene a contrastar con la concepción que algunos tienen de ella, ya que se piensa que ésta es sólo una máquina para producir profesionales. Pero esta tendencia debería considerar que no solamente es preciso formar al profesional que el mercado requiere, sino del ser humano que la sociedad necesita (Ojalvo, 2003).

Esta necesidad de conocer cómo se han formado los jóvenes universitarios (en los valores) llevó a Cruz, Gómez y Herrera, (2003) a realizar una investigación en la UNAM acerca del perfil valórico de los estudiantes (cabe aclarar que esta investigación hace referencia a que esta parte de la población universitaria nació en los años 80's, periodo en el cual, nace el neoliberalismo como pilar importante de la economía mundial, y por ende, productor de nuevos estilos y formas de concebir la vida); el cual le arrojó los siguientes resultados:

Valores que obtuvieron mayor puntaje

Para los universitarios los principales valores en orden de importancia son: familia, salud, educación, libertad, amor vivir y sobrevivir, desarrollo personal, paz y honestidad y valores morales. Algunos de estos valores, según Cruz, Gómez y

Herrera, (2003), se mantendrán hasta el 2010 con excepción de paz, honestidad y valores morales los cuales serán substituidos por la posesión del dinero, posesión de bienes materiales y obtención de empleo/trabajo.

- La seguridad económica fue considerada como un aspecto muy importante, dejando por debajo valores vinculados con la afectividad, la igualdad y la ética.

Valores que obtuvieron menor puntaje

- Democracia y un nulo interés por la vida política del país, (esto debido quizá a los altos niveles de corrupción)
- Solidaridad
- Igualdad
- Nacionalismo

Estos valores que han obtenido un bajo puntaje dicen Cruz, Gómez y Herrera (2003), han tenido una gran “ayuda” para caer en estas posiciones debido a que la televisión ha influido de manera importante en la erradicación de los mismos, y en su lugar ha puesto el interés de los jóvenes, hacia cuestiones inherentes a la adquisición de bienes materiales, ya que una parte de su estudio revela que los medios de comunicación han sido una fuente importante de conocimiento para los jóvenes universitarios, es decir, ellos aprendieron todo lo que saben a través de éstos, así mismo, la televisión ha mandado el mensaje de que la felicidad de esta vida es poseer artículos de lujo y además tener un amplio poder adquisitivo.

Ante esto, ¿qué futuro tiene la amistad?. Como se mencionará más adelante, es un sentimiento que únicamente busca el bienestar del otro, que se siente gratificado con la felicidad del amigo, es un dar sin esperar recibir nada a cambio más que el puro y mero amor fraterno. Estos resultados tan desalentadores revelados en la investigación de Cruz, Gómez y Herrera (2003) dibujan un panorama poco alentador para la amistad. Pero, a pesar de ello, en un punto de la investigación de estos autores, se menciona que lo más importante para los jóvenes es estar en familia ya que en ella, se sienten a gusto por el apoyo emocional y afectivo que se experimenta en una relación de amistad.

1.3. AMISTAD ENTRE JÓVENES

En el desarrollo de las actividades que se realizan a menudo, los individuos tienen que interactuar con otros de manera natural, lo cual no implica que éstas le sean gratificantes, situación que cambia si estas interacciones son realizadas en compañía de su amigo. Estas interacciones entre amigos se pueden clasificar en dos tipos, las primeras son amistades entre jóvenes del mismo sexo y las segundas son amistades entre jóvenes de distinto sexo.

Amistad entre jóvenes del mismo sexo

La amistad entre hombres, dice Leep (1991) es la más auténtica de las amistades, esta afirmación quizás se deba a que entre mujeres se suele llegar a la competencia (aunque no se manifieste de manera verbal entre las involucradas), por ser la más bonita o por atraer un mayor número de pretendientes, etc.

Los hombres cuando están con sus amigos se sienten en libertad, desinhibidos y con la sensación de que pueden ser ellos mismos, pero cuando tienen alguna dificultad con su(s) mejor(es) amigos debido a algún malentendido, dice Leep (1991), se sienten afectivamente frustrados, pese a su éxito entre las mujeres.

Cuando los hombres están juntos su actividad preferida es practicar algún deporte, mientras que las mujeres ocupan la mayor parte de su tiempo en hablar por teléfono con sus amigas (Escobar y Sánchez, 2002).

Por lo que se refiere a la amistad entre las mujeres se puede decir, que es un tanto diferente a la de los hombres, aunque tienen algunas similitudes. En cuanto a las diferencias se tiene que a ellas les agrada platicar de sus cosas íntimas o personales lo cual ocasiona que caigan muy frecuentemente en lo que Leep (1991) denomina como intimismo. Por lo que se refiere a las similitudes, se menciona que el tipo de actividades que realizan ambos grupos (hombres y mujeres) son salir de paseo, divertirse y convivir (Escobar y Sánchez, 2002).

Según Leep (1991) las mujeres no podrán ser amigas, sino que únicamente compañeras o cómplices ya que, entre ellas, es común el quejarse de manera repetitiva de las tortuosas rutinas de la vida cotidiana y de los desasosiegos del amor, (que generalmente las lleva al intimismo) etc. Pero, dice este autor, el verdadero liberador del "cautiverio entre féminas" será el hombre. De tal suerte, plantea que las

mujeres jamás podrán ser amigas, sino compañeras de camino. Argumento que viene a ser refutado por Alonso (1997) ya que él plantea que el intimismo generalmente lleva a los individuos a compartir confidencias, y que estas confidencias son un factor importante para que se dé la amistad, ya que se está depositando en el otro los anhelos y sentimientos más profundos, lo que hace que se fortalezcan más las relaciones de amistad. Pero para que esta amistad no se vea resquebrajada se tiene que guardar silencio y no contar a otras personas lo confiado por el amigo. Entonces, es aquí donde se dice, que las mujeres son candidatas más fuertes para que se dé la amistad, por que en este intimismo se está llevando a cabo un factor muy importante, la convivencia y por ende, confianza.

Otra de las similitudes de las actividades que les gusta realizar a ambos grupos (hombres y mujeres) se tiene, que les gusta divertirse (salir, convivir, bromear, ver t.v) y tener comunicación entre sí (platicar lo que les pasa y escucharse mutuamente), siendo estas dos las más importantes. Estos dos grupos también tienen la concepción de que el mejor amigo para ellos es aquella persona confiable y divertida (Escobar y Sánchez, 2002).

Amistad entre jóvenes de distinto sexo

La amistad entre individuos del sexo opuesto, generalmente, es muy difícil de entender por las personas, ya que comúnmente suelen relacionarlos y/o clasificarlos como personas involucradas en una situación de noviazgo.

La amistad entre hombre y mujer puede dejar de ser en el momento en que los individuos involucrados cumplan con los siguientes aspectos:

- Exaltación de los sentidos.

Leep (1991) plantea que los sentidos juegan un papel determinante en la percepción que un individuo tenga acerca del otro, es decir, la amistad se pierde cuando uno de los individuos se empieza a fijar en aspectos físicos que en cuestiones espirituales.

Esto quiere decir que en el momento en que alguno de los participantes en este proceso, empieza a sentir que el amigo inspira sentimientos de atracción física recurrente y que empieza a despertar el sentimiento de “mariposas en el estómago” típico del enamoramiento, en ese momento se considera que se ha perdido el sentimiento de amistad, ya que no habrá reciprocidad porque mientras uno piensa en

el amigo inseparable el otro creerá que ha encontrado al “amor de su vida”.

- Exaltación del deseo.

En la amistad entre hombres y mujeres según Lepp (1991), es conveniente, si es que quieren que su amistad prevalezca, es sublimar la libido.

La sublimación de la libido, dice, es aducción hacia actividades cada vez menos carnales y más espirituales.

Entonces, se entiende por esto, que la amistad entre hombre y mujer debe dejar de lado el interés o deseo carnal para llevarlo, como él dice, a intereses espirituales, como bien podrían ser según Escobar y Sánchez (2002) ayudar en momentos difíciles, apoyar, hacer sentir bien al otro, interesarse en él, celebrar sus triunfos, ser comprensivo y paciente. De lo que se trata aquí, es de olvidar la atracción física o deseo sexual para así llevar al individuo a fomentar sentimientos que en verdad lo lleven a poder construir la amistad.

La amistad no es algo que se pueda dar únicamente en personas del mismo sexo, sino que también puede darse en personas de diferente género, pero esta amistad no surge así como así, para que esta se manifieste, tiene que haber un prelude, pasos a seguir o fases por las cuales tiene que atravesar para así poder llegar a consolidarse como tal.

1.4. FASES DEL DESARROLLO Y CONSOLIDACIÓN DE LA AMISTAD

1.4.1. SIMPATÍA

La simpatía o afinidad subjetiva es definida como la inclinación o afecto natural que una persona experimenta hacia otra. Se da entre ellas, espontáneamente una coincidencia afectiva, una sintonía emocional que los hace experimentar los mismos sentimientos. Este fenómeno conocido como simpatía etimológicamente significa “sentir con” el otro (Ugarte, 1996).

La simpatía se da por afinidad natural en unos y en otros de hacer sentir (por expresiones no verbales) afectos, lo cual hace que la convivencia sea agradable; esto provoca que la persona emita la expresión tal “me cae bien” (Llano, 2000). Esta

simpatía permite la comunicación de sentimientos pero no sólo con las palabras sino con la mera y pura convivencia.

Entonces, la simpatía se da a través de los sentimientos que un individuo manifiesta hacia el otro aunque los participantes en este proceso no conozcan nada uno acerca del otro. Esta simpatía o “flechazo amistoso” como lo define Leep (1991) se rige por el inconsciente, ya que como él mismo lo expone, mientras la conciencia ignora todo acerca del otro, el inconsciente puede ya haber reconocido en él un amigo, adivinando afinidades que tardan años quizás, en hacerse plenamente conscientes.

Cuando una persona “cae bien” el individuo experimenta una sensación de atracción, lo lleva a querer convivir con el otro, a tratarlo y conocerlo mejor. Cuando este proceso se presenta de manera recíproca recibe el nombre de “eco” según Llano (2000).

Para que exista este eco, los dos individuos en cuestión tienen que estar dispuestos a entablar las fases que conllevan a la amistad, esto quiere decir aportar tiempo a la relación, lo cual implica necesariamente que se presente la convivencia. Si no se da el “flechazo amistoso” de manera mutua la convivencia será considerada como un estorbo exterior y como una pérdida de tiempo y a la vez de energía, lo cual es un obstáculo que impide concretar una relación de amistad (Leep, 1991). Así mismo, es conveniente señalar que la amistad es libre y a nadie se le puede obligar a involucrarse en esta relación que tiene una carga emocional/afectiva.

1.4.2. CONVIVENCIA

Una vez que se ha dado el “flechazo amistoso” los sujetos en este proceso pasan a la interacción social entre sí o mejor dicho, a la convivencia, y qué mejor lugar para llevar a cabo esto que la escuela, que es un ambiente social en donde se encuentra una gran diversidad de pensamientos y actitudes.

En este caso, la convivencia en el contexto escolar, encuentra su punto inicial a través de la realización de trabajos en equipo, que por llamarlo de alguna forma, son el “pretexto” ideal para motivar la interacción entre los alumnos, centrándolos en un punto de interés común, en el cual, cada uno de los miembros aporta sus recursos y/o

habilidades en aras de alcanzar una meta determinada, misma que es compartida por todos los integrantes de ese equipo, y que al ser alcanzada produce un beneficio colectivo. Al trabajar en un ambiente colaborativo, según Gimeno (1976), se benefician las relaciones sociales con los demás miembros del grupo-clase, y además, el conocimiento, este último, es entendido por Vigotsky (1979) como producto de una vida social, teniendo así, que al aprender no sólo se adquiere más información, sino que produce una mejora en el desarrollo cognitivo.

Al interactuar en equipos de trabajo, los integrantes tienen la oportunidad de conocer al compañero tanto en el aspecto escolar así como personal, situación que puede permitir el surgimiento de la simpatía, la cual, juega un papel muy importante en la convivencia dado que, las personas no pueden convivir si no tienen los mismos gustos y no gozan y se entristecen con las mismas cosas (Ugarte, 1996) en este caso, la convivencia está centrándose en un punto de interés tangible y concreto, que en este caso es, la realización de un trabajo, el cual da la oportunidad a los miembros de conocerse y compartir conocimientos escolares, vivencias y preferencias hacia determinadas cosas, mismas que si son compartidas por dos personas los llevará a buscar momentos independientes del trabajo escolar para interactuar y conocerse más.

La convivencia busca hacerse con una persona singularizada en su característica de individual: la persona con la que se convive adquiere si duda, cierta personificación. No basta cualquier individuo simpático para convivir con él, sino precisamente aquel sujeto que el otro considere agradable (Llano, 2000).

Para conocerse hay que tratarse e ir hacia los individuos y estar con ellos en sus ambientes cotidianos. Para lograr esto se debe tener apertura y disponibilidad, ya que si los dos individuos en cuestión no poseen estas características, difícilmente se podrá entablar comunicación alguna.

Conocer bien a la otra persona requiere de un sincero interés, una capacidad suficiente para analizarla con un mínimo de objetividad (para comprenderla bien) y buenas dosis de tiempo y de paciencia: requiere trato personal, estar, convivir y dialogar con ella (Alonso, 1997).

El diálogo tiene la finalidad de compartir ideas y sentimientos con el otro, pero así mismo implica un saber escuchar. A través de la convivencia y el diálogo (que se da cada vez con mayor frecuencia), se produce algo que se puede denominar como la valoración de la persona, si esta es negativa, seguramente ocasionará en el otro, alejamiento y desconfianza, y si es positiva, generará un deseo de acercamiento y confianza, esta última, convierte a esa persona en un ser de fiar, a la cual se le concede un alto grado de credibilidad y en la que se depositan las esperanzas y anhelos más íntimos. La confianza, ofrece un ámbito de seguridad, proporciona grandes posibilidades de desarrollo y realización a quién le es concedida, así, al amigo en quien se deposita la confianza se le da la oportunidad de ser digno de ella (Alonso, 1997).

Una vez que se da la confianza en el otro se da pie a lo que Leep (1991) denomina "intimismo" y a partir de éste, surgen las confidencias, que son parte medular del proceso amistoso, ya que a través de esto se renueva y fortalece el proceso de la amistad, además de convertir a los individuos en cuestión más unidos.

La confianza forma parte algo que se lleva guardado en el interior, de anhelos, deseos o experiencias vividas que hasta ese momento se han guardado celosamente ante los demás por temor a la crítica. De ahí que el punto importante en un buen confidente ha de ser, el interés por la persona y no sobre los acontecimientos confiados (Alonso, 1997), debido a que, el compartir sentimientos con el amigo aumenta la felicidad y disminuye la tristeza. En este proceso, el confidente, debe tener en cuenta que, aunque la confianza, no se halle acompañada de la petición de guardarla en secreto, se sobre entiende que difundirla con otras personas, sería considerada como una traición. Esta comunicación de sentimientos y experiencias, ocurre en un lugar y tiempo determinado el cual ofrezca al sujeto un ambiente de seguridad y confianza, es decir, se busca un momento propicio, teniendo en cuenta que la confianza sincera y prudente debe ser parte integrante de la relación amistosa porque donde no se da la intercomunicación y la participación de intimidades no hay amistad.

Cuando el intimismo dio pie a las confidencias se debe cumplir con un aspecto que es importante para seguir generando confianza, éste aspecto, se refiere a la lealtad, la cual implica como ya se mencionó en el párrafo anterior, guardar celosamente lo

confiado por él amigo, no criticarlo y tampoco murmurar cosas a sus espaldas, y además, defenderlo de los comentarios de otros (as) encaminados a hacerle daño. La lealtad, además de incluir todos los aspectos anteriores, va acompañada de comunicar al amigo, siempre que sea necesario, aspectos en los cuales se esté equivocando, esto se debe llevar a cabo con un alto grado de respeto, franqueza, claridad, objetividad y cariño. Estas observaciones realizadas al amigo tienen la única finalidad de ayudarlo para que logre ser una mejor persona y de ninguna manera buscan lastimar, herir o molestar; al igual que en las confidencias, estas “llamadas de atención”, se deben realizar en un momento adecuado en el cual los dos amigos se encuentren a solas.

Todo lo anterior deriva de la convivencia o interacción, que de ningún modo se debe llevar a cabo de manera esporádica y de vez en cuando sino que debe ser frecuente para que así exista continuidad y se pueda coexistir con el otro y así poder compartir un mayor número de experiencias vividas juntos, claro, que para poder realizar todo esto, se requiere de un grado de disponibilidad y sobretodo de energía afectiva.

1.4.3. INTERESES COMUNES

Los intereses comunes reciben el nombre de afinidad objetiva debido, a que según Ugarte (1996), poseen un carácter objetivo, en el sentido que, las personas se sienten atraídas por un mismo objeto que va a ser el punto de encuentro entre ellas. No se trata ya de dos subjetividades relacionadas entre sí, por la atracción afectiva (afinidad subjetiva o simpatía), sino de una relación con contenido real y concreto: el objeto de interés común.

Los intereses comunes son el tercer paso hacia la construcción de las relaciones de amistad, ya que una vez que los individuos participantes han pasado los dos estadios antes mencionados y a través de la interacción se procede a compartir no sólo el mismo sentimiento (simpatía) sino que también los mismos gustos hacia determinados factores como puede ser la afición hacia algún deporte, gusto por ir a fiestas, etc. En este nivel puede también haber afinidad, que consistirá en coincidir con otra persona en algún objeto de interés común, que no se comparte de igual manera con los integrantes de cualquier grupo social al cual se pertenezca, y que da a la relación un

cierto carácter de exclusividad. Cabe resaltar que la convivencia y el diálogo son imprescindibles para el descubrimiento de este interés y una vez que se ha puesto de manifiesto, suelen producirse expresiones como estas “¿tú también?”, “Yo pensaba que era el único”, lo cual propicia que los sujetos involucrados busquen cada vez más los momentos para convivir, y de esta manera no sólo se da un mayor conocimiento del otro, sino que se fortalece la simpatía y estos elementos en conjunto van a ser un factor importante para el nacimiento de la amistad.

El fundamento común puede consistir en compartir el mismo ideal, lo cual implica un sentimiento profundo e íntimo de afinidad espiritual, que a veces es difícil de expresar con palabras, y a través del cual se siente que una persona se encuentra en la misma longitud de onda y que con ella se hace posible el diálogo (Cereti, 1989). En este caso, los intereses comunes de los universitarios, bien pueden centrarse en terminar la carrera, y para ello, es necesario realizar ciertas actividades o deberes escolares como los trabajos en equipo, presentar exámenes, etc. Aparte de este interés escolar que puede ser común entre los participantes de la amistad, pueden encontrarse otro tipo de actividades que no se refieren a las tareas escolares como son aficiones por la misma música, el deporte, etc.

Así es que quienes no tienen nada o casi nada (intereses, ilusiones, cosas, conocimientos o aficiones) no pueden ser amigos porque no tienen nada en común y obviamente aunque se encuentren con cierta frecuencia, difícilmente podrán conectar y congeniar el uno con el otro, ya que al no tener nada, no pueden dar ni compartir nada. De aquí que una persona con muchas relaciones y con múltiples saberes, intereses, ilusiones, aficiones, etc., esté más capacitada para hacerse amiga de más personas que aquella que se relaciona poco. A más campos de interés y a mayor riqueza personal, más posibilidades de hacer amigos (Alonso, 1997).

1.4.4. AFECTO

Este aspecto y el que precede son quizás los más importantes dentro del proceso de construcción de la amistad, ya que podrá existir simpatía, intereses comunes y mucha convivencia, pero si no se presenta el afecto y ayuda mutua, difícilmente los sujetos involucrados en este proceso llegarán a ser verdaderos amigos.

El afecto es un simpatizar y un estimar es una inclinación que se siente hacia otra persona y que generalmente se basa en cierta semejanza de cualidades o de convicciones y de sentimientos, el afecto conlleva un afán de agradar y de ser apreciado y una satisfacción que surge al estar juntos, y suele nacer espontáneamente en los sujetos, fruto del trato con los demás al encontrar en otros algo digno de aprecio.

Como bien lo explicó la definición anterior el afecto es un tipo de amor, entendiéndose aquí que no se trata de un sentimiento como el que se da en el enamoramiento, expresado como un amor idealizado y carente de objetividad, sino más bien es un sentimiento de amor al prójimo, es decir, en el afecto se da una especie de amor fraternal con un alto grado de objetividad.

Por más que una persona pueda estimar a otra, sería poco realista pensar que el otro es absolutamente perfecto. El aprecio por los valores personales constatados en el otro, lleva a aceptar también con serenidad sus inevitables limitaciones (Cereti, 1989), con esto se entiende, que la finalidad del afecto es querer el bien del otro, pero aceptando sus limitaciones o debilidades al igual que apreciar sus habilidades o cualidades. Por esta misma razón de la búsqueda del bien del otro se da pie a la ayuda prestada al amigo, todo esto con la única intención de que supere sus limitaciones ya sea cognitivas, sociales, motivacionales, etc.; situación que puede ponerse de manifiesto en la universidad, ya sea instruyendo al otro en algunas lecciones (de clase) que le han resultado difíciles, ayudándolo a mejorar sus relaciones con otros, siendo este uno de los fines que se persigue en el aprendizaje cooperativo mismo que es también, es objeto de la presente investigación, ya que aunque los alumnos se reúnen en principio para trabajar en una actividad escolar específica, se ponen en juego en el desarrollo de la misma, habilidades sociales dentro de las cuales están inmersas, entre otras, la tolerancia, el respeto, la empatía, etc.

Al ser el afecto una clase de amor, descrito por Alonso (1997) como el más sencillo y el más extendido de los amores; que necesita darse pero que a la vez necesita (exige) ser necesitado, lleva implícito un cierto grado de reciprocidad ya que en la medida en que se comparta este sentimiento entre los dos amigos se reforzará de manera importante el vínculo entre ellos establecido no solamente por ese “me cae bien” sino

por un sentimiento más profundo, que como se mencionó en el párrafo anterior, busca el bienestar del otro.

Como todo en la vida, el afecto según Alonso (1997) requiere, de ciertas reglas para seguir fortaleciéndose como son el respeto, la cortesía, preferencia por el amigo (anteponiendo las necesidades que el otro pudiera tener), no humilla, ni es dominante, ya que solamente quiere agradar al otro. Con todas estas reglas o acciones implícitas en el afecto se fortalece la convivencia y de esta surge una satisfacción al estar el uno con el otro.

Como bien se mencionó, el afecto es un amor noble, pero este tiene que superar el miedo al holocausto, al darse sin esperar recibir, a un siquiera esperar el que le soliciten favores deseando le sean pedidos para concederlos (Alonso, 1997); ya que si uno de los amigos llegara a manifestar alguno de estos sentimientos se estaría presentando el egoísmo (elemento que no debe estar presente en la amistad) y una clase de egocentrismo el cual le haría pensar que el otro necesita de él en todo momento. El afecto y los sentimientos emanados de este, no tienen porqué cambiar si los amigos se mantienen en convivencia y más que nada, conociéndose.

Para terminar este punto, bastará decir que, se podrá estimar al otro, (conocerle a fondo, tenerle afecto, desear y procurar el bien del otro), pero si el otro no le corresponde, no habrá amistad es decir, este sentimiento debe existir en ambos, porque si uno no quiere, dos no son amigos (Ugarte, 1996).

1.4.5. AYUDA

En todas las relaciones de amistad se requieren buenas dosis de ayuda mutua y desinteresada, pero no siempre resulta ser una tarea fácil, sin embargo, bien puede apoyarse en el afecto.

Para llegar a la amistad no basta con caerse bien, ni con tratarse ni con conocerse, ni con tener afecto mutuo, se debe ir más allá es decir, los involucrados en la construcción del proceso de amistad deben procurar ayudarse mutua y

desinteresadamente, sin esperar recompensa. El mejor cariño es el que se da por el bien del otro y sin esperar correspondencia (Alonso, 1997).

Esta ayuda desinteresada tiene como finalidad única la búsqueda del bien del amigo. Para llevarla a cabo, se requiere que el otro se olvide de sus propios deseos e intereses para ayudar su amigo. Cabe mencionar que el amigo ayudado no puede tratar al otro como una cosa, de la cual se puede obtener alguna utilidad y tampoco debe buscar aprovecharse de él, que da para que le dé y que proporciona ayuda esperando recibir algo a cambio, ya que cuando se presenten estos casos se puede empezar a sospechar que esta persona no es una buena candidata para hacer una amistad, ya que su personalidad tiende más hacia el egoísmo caracterizado por pensar únicamente en el beneficio propio, y que, seguramente romperá comunicación con el otro en cuanto se hayan satisfecho sus intereses o necesidades. Que los amigos se presten servicios, que se obtenga de ellos una utilidad, es lógico y natural pero nunca habrá de ser el fin de la amistad que, de suyo, es desinteresada. La ayuda desinteresada presentada sólo busca contribuir al bien del amigo, alegrándose al ver su felicidad, ya que no bastan el afecto ni la comprensión, ni los buenos deseos para ser o para tener amigos, hay que prestarse ayuda, hay que procurar hacer cosas que agraden al otro; obras de servicio que sirvan al amigo (Alonso, 1997).

La ayuda prestada al amigo puede ser económica, moral, religiosa, etc. El verdadero amigo, o el que así quiera serlo, debe estar dispuesto para ofrecer al otro esta ayuda en el momento y el tiempo que así lo necesite.

Este aspecto, es un factor que abarca diversos aspectos de la vida, como bien lo explica el párrafo anterior; por ejemplo, en la escuela, que es el caso que concretamente se está analizando, es importante contar con la presencia de un buen amigo, ya que éste puede ser de gran ayuda al otro en momentos claves de la vida dentro de su vida académica como bien puede ser la preparación para el examen, la orientación acerca de cómo realizar mejor un trabajo requerido para aprobar la materia, etc. La ayuda y el amor dirigido del amigo, le permite al otro a adquirir confianza en sí mismo teniendo en cuenta que según lo postulado por Brookover (1959) los cambios en el autoconcepto modificarán la capacidad de aprendizaje, el individuo aprende lo que "otros significativos" esperan de él, tanto en el aula como en otras situaciones, en este caso, esos "otros significativos" de los cuales habla este

autor son los amigos. Al estar estos amigos involucrados en una actividad de aprendizaje se ponen en juego habilidades de trabajo colaborativo y comunicación, como son escuchar activamente, hablar por turnos, compartir, intercambiar y sintetizar ideas, opinar y expresar su propio pensamiento y sentimientos, dar apoyo y aceptación hacia las ideas. En este contexto de trabajo colaborativo, el sujeto se da cuenta que de su compañero (o en este caso su amigo) puede aprender o enseñarle, y así tomar conciencia de sus propios defectos y de las propias posibilidades (Cereti, 1989).

La ayuda al igual que el afecto, son los dos elementos más importantes para lograr la consolidación de la amistad y en el cual se está concentrando esta investigación, ya que se parte de la premisa de que gracias a ésta, el alumno con alguna clase de dificultad en la escuela puede lograr ser mejor y superar los obstáculos que le impiden conseguir un mejor aprendizaje dentro de su vida escolar, la amistad desea el auténtico bien del amigo, busca ayudarlo a superar sus dificultades y a mejorar su propia personalidad, estimulando su crecimiento personal y poniendo de relieve todas sus potencialidades que aún no se han manifestado (Cereti, 1989). Esta ayuda escolar puede visualizarse más claramente cuando se realizan los trabajos en equipo, y principalmente, cuando ese equipo se forma con los amigos, aunque en este tipo de casos se corre el riesgo de avanzar más en el tema del "intimismo" como lo define Leep (1991), que en la misma tarea en sí. Un punto importante que merece aclararse aquí, es que en la realización de tareas escolares los amigos deben involucrarse por igual y no caer en el grave error de dejar toda la responsabilidad en el más experimentado en el tema, ya que ahí, se cae en el egoísmo, elemento que no cabe en el proceso de la amistad que ante todo siempre busca el bien del otro, además de que la verdadera amistad es una relación humana de carácter individual y desinteresada, no utilitaria.

Parte fundamental de la amistad consiste en dar ayuda desinteresada al otro, como ya se mencionó anteriormente, pero también hay que mencionar que, quien desee y decida ser un verdadero amigo ha de aprender a actuar y a pensar primero en el otro, dándole lo que tiene y lo que puede hacer, tomando en cuenta que ha de estar atento y proveerlo de ayuda en momentos determinados.

Dar ayuda al otro, además de requerir de buenas dosis de tiempo y anteposición de deseos propios, precisa de dos factores importantes como son generosidad y gratitud. La generosidad facilita dar con alegría al amigo algo que le sea útil y conveniente, da

lo que tiene, da lo que hace y lo que es, y lo hace para procurar ayudar eficazmente a su amigo a ser feliz. Y se goza luego con el bien que disfruta su amigo (Alonso, 1997).

Cabe mencionar que toda la ayuda que se le da al amigo se otorga sin reprochar nunca nada, y sin “echar en cara” el favor o la ayuda prestada y por último se debe evitar en todo momento recurrir a expresiones o sentimientos tales como estos: “De no ser por mí, él nunca lo hubiera logrado” “Sin mi ayuda él no es nadie”. El ser generoso con el amigo denota y refuerza el cariño que se siente hacia él, actitud que se debe manifestar a diario para consolidar los vínculos amistosos, pero, no sólo dar cosas materiales y estar con el amigo cuando pasa por situaciones difíciles son sinónimos de generosidad, sino que además, lleva implícita en sí, la difícil tarea de perdonar al otro cuando se ha equivocado, ya que en ese momento, cuando ha fallado es cuando más necesita de comprensión, es manifestarle que aunque haya cometido un error, se le acepta y se confía en sus posibilidades de mejora y que de ser necesario, puede contar con ayuda para volver a empezar (Alonso, 1997). Por lo que se refiere a la gratitud viene del interior de una persona y se manifiesta cuando recibe un favor o un acto de generosidad por parte del amigo.

CAPÍTULO 2.

APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL UNIVERSITARIO

La escuela refleja con cierta precisión la situación de la sociedad a la que pertenece, así como sus rasgos y sus principales problemas las técnicas de aprendizaje cooperativo como la mejor vía para prevenir con eficacia a la vez la antipatía y los problemas de desintegración social, y para alcanzar una alta cohesión grupal en el aula, tan necesaria para un buen trabajo escolar. Estas técnicas de aprendizaje cooperativo se basan en la participación de todos los estudiantes, pero para que tal participación sea realmente eficaz, los estudiantes deberán poseer un status social similar.

Cada vez está más extendida en Psicología Social la idea, también compartida por un número progresivamente mayor de psicólogos no sociales, de que los temas educativos no pueden de ninguna manera ser considerados exclusivamente desde el nivel del individuo. Posiblemente sea ésta la idea directriz de la Psicología Social de la Educación: la vida humana, incluida, y tal vez de una forma muy particular, la escolar, posee una naturaleza esencialmente social. De ahí la importancia inexcusable de la Psicología Social en el campo educativo, lo que convierte, o más bien debería convertir, a la Psicología Social de la Educación, por un lado, en el corazón de la Psicología Social (pues no se debe olvidar que es a través de la educación, en sentido amplio, como los seres humanos se convierten desde un mero organismo biológico al nacer, en la persona que ahora es) y, por otro lado, en el punto central de las ciencias educativas, pues la mayor parte de las cosas importantes que ocurren en el aula tienen que ver o bien con las relaciones interpersonales o bien con las relaciones grupales, temas ambos que son objeto directo de la Psicología Social. Sin embargo, "pese a que la Psicología Social podría ser el marco más obvio donde buscar la explicación de las relaciones interpersonales, los patrones de comunicación, la estructura del grupo y los liderazgos, los roles y las amistades, es a la psicología de los individuos (aprendizaje, motivación, desarrollo cognitivo, etc.) a la que normalmente se recurre para ahondar en la comprensión de los procesos de conocimiento y aprendizaje, en el propio desarrollo de la comprensión conceptual. Se puede pensar que hay factores sociales que repercuten sobre la clase social, el contexto social, los prejuicios sociales, el apoyo paterno, los estilos de enseñanza, etc., pero la adquisición de conocimientos propiamente dicha es un proceso individual" (Edwards, 1992, pp 64).

En definitiva, uno de los principales problemas educativos estriba en que la educación, siendo como es un fenómeno esencialmente social, está siendo tratado como un fenómeno individual.

Por lo anterior, el mejor camino parece ser el aprendizaje cooperativo, técnica psicosocial de aprendizaje que se basa particularmente en la enorme importancia que en cualquier ámbito educativo tiene la interacción social (Ovejero, Mora y Pastor 2000).

2.1. HACIA UNA DEFINICIÓN DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Inicialmente se puede definir el aprendizaje cooperativo como un método y un conjunto de técnicas de conducción del aula en la cual los estudiantes trabajan en unas condiciones determinadas en grupos pequeños desarrollando una actividad de aprendizaje y recibiendo evaluación de los resultados conseguidos.

Pero para que exista aprendizaje o trabajo cooperativo no basta trabajar en grupos pequeños. Es necesario que exista una interdependencia positiva entre los miembros del grupo, una interacción directa "cara a cara", la enseñanza de competencias sociales en la interacción grupal, un seguimiento constante de la actividad desarrollada y una evaluación individual y grupal (Johnson, Johnson y Holubec, (1994).

En los grupos cooperativos:

- a. Se establece una interdependencia positiva entre los miembros en cuanto que cada uno se preocupa y se siente responsable no sólo del propio trabajo, sino también del trabajo de todos los demás. Así se ayuda y anima a fin de que todos desarrollen eficazmente el trabajo encomendado o el aprendizaje propuesto.
- b. Los grupos se constituyen según criterios de heterogeneidad respecto tanto a características personales como de habilidades y competencias de sus miembros.
- c. La función de liderazgo es responsabilidad compartida de todos los miembros que asumen roles diversos de gestión y funcionamiento.
- d. Se busca no sólo conseguir desarrollar una tarea sino también promover un ambiente de interrelación positiva entre los miembros del grupo.

- e. Se tiene en cuenta de modo específico el desarrollo de competencias relacionales requeridas en un trabajo colaborativo como por ejemplo: confianza mutua, comunicación eficaz, gestión de conflictos, solución de problemas, toma decisiones, regulación de procedimientos grupales.
- f. Se interviene con un feed-back adecuado sobre los modos de interrelación mostrados por los miembros.
- g. Además de una evaluación del grupo, está prevista una evaluación individual para cada miembro.

El aprendizaje cooperativo es una estrategia de gestión del aula que privilegia la organización del alumnado en grupos heterogéneos para la realización de las tareas y actividades de aprendizaje en el aula. Se pueden identificar por lo menos dos corrientes de investigación en torno al aprendizaje cooperativo. Una es la corriente americana del *Cooperative Learning*, que, a pesar de caer a veces en planteamientos conductistas, ha desarrollado multitud de instrumentos de trabajo en el aula para favorecer el funcionamiento de grupos de trabajo cooperativo. La otra corriente es la francesa, que se vertebra en torno a la idea de *Contrat didactique* (Solsona, 1999).

El aprendizaje cooperativo comparte la idea de la agrupación del alumnado en grupos heterogéneos en función del género y del ritmo de aprendizaje. El alumnado trabaja conjuntamente para aprender y aprende a ser responsable tanto de sus compañeras y compañeros de grupo como del suyo propio. Kagan (1990, pp 93) resume la idea central en una frase que podría entenderse como una afirmación derivada de la perspectiva de la complejidad, cuando dice que "la suma de las partes interactuando es mejor que la suma de las partes solas".

Las interacciones entre el propio alumnado se dan espontáneamente en las aulas, pero sin que tengan carta de naturaleza, en voz baja, de dos en dos, etc. Y una parte importante del profesorado utiliza en algún momento de su intervención docente grupos de discusión y grupos para realizar proyectos de trabajo o actividades concretas. En varias ocasiones se da la oportunidad de comprobar en clase, cuando alguien no entiende una idea que se está trabajando en clase, como un compañero o una compañera realizan un trabajo excepcional para aclararla, traduciendo el lenguaje del profesor al lenguaje del alumnado (Solsona, 1999).

El trabajo de los últimos tiempos ha permitido sistematizar las técnicas de aprendizaje cooperativo y darles sentido práctico con el objetivo de establecer los principales elementos de organización de las clases, valorar sus efectos y aplicarlos a un amplio abanico de currículum. Dado que no es posible realizar todas las actividades en grupo, hoy se habla de clases multiestructuradas, es decir, clases en las que a veces se trabaja individualmente, pero la mayoría de las tareas se realizan en grupo (Solsona, 1999).

2.1.1. ALGUNAS IDEAS CENTRALES EN EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Entre las ideas centrales en el aprendizaje cooperativo se pueden destacar:

- α La formación de grupos
- α La interdependencia positiva
- α La responsabilidad individual

La formación de los grupos la primera vez que se aborda el trabajo en grupos cooperativos presenta sus dificultades. Según Solsona (1999) el alumnado llega a clase con habilidades y conocimientos ampliamente divergentes, utiliza estrategias personales diferentes y, en general, no domina las competencias relacionadas con el "saber hacer" de base que hay que poner en juego para aprender. La *formación de los grupos* heterogéneos debe ir acompañada de la construcción de la identidad de los grupos, de la práctica de la ayuda mutua entre el alumnado que debe aprender a valorar las diferencias individuales entre ellos y ellas, de manera que les permita desarrollar la sinergia del grupo. Para ello, se recomienda empezar con una actividad de estructuración de la clase que no sea un instrumento de observación, sino que funcione como un espejo o una base de intercambio entre las alumnas y los alumnos.

El segundo elemento central del aprendizaje cooperativo, la *interdependencia positiva*, supone que el aprendizaje de los miembros del grupo a nivel individual no es posible sin la contribución del resto. Para potenciar la interdependencia positiva hay que entrenar al alumnado en que la realización de las producciones de clase son objetivos colectivos del grupo (Solsona, 1999).

El tercer elemento del aprendizaje cooperativo, la *responsabilidad individual*, significa que los resultados del grupo dependen del aprendizaje individual de todos los miembros del grupo. Con la potenciación de la responsabilidad individual, se trata de evitar que haya algún miembro del grupo que no trabaje y de que todo el trabajo del grupo recaiga en una sola persona (Solsona, 1999).

2.2. INTERACCIÓN SOCIAL Y APRENDIZAJE

A pesar de que el aula está estructurada siempre en grupos, más por razones de economía de espacio, tiempo y dinero que por razones psicológicas o educativas, los profesores y los currículos tienden a centrarse en el individuo como unidad de análisis y como objetivo final del aprendizaje. No obstante, "la reinterpretación del aprendizaje critica las teorías evolutivas psicológicas individualizadas que han informado la construcción de muchos de los currículos que hoy en día están presentes en las aulas de la escuela, especialmente en cuanto que las teorías han caracterizado el aprendizaje como una creación individual. Es interesante señalar que el autor que más suele citarse (Piaget, 1983) como responsable de la individualización en el aula centrada en el alumno, es también la persona que aporta el razonamiento más explícito para la reinterpretación del aprendizaje y el desarrollo como un proceso compartido, sin olvidarse de la importancia que en este terreno tiene Vigotsky. Los procesos del aula se ven como un contexto social para el desarrollo, al tiempo que contribuyen a la formación de ese proceso" (Edwards, 1992, pp 63). Y es que son ante todo las relaciones interpersonales que se establecen dentro del aula las que determinarán el tipo y la calidad del saber que se genere. En definitiva, el concepto clave en educación debería ser el de interacción social. En efecto, cualquier cambio que tenga lugar en el aula se debe a algún tipo de interacción, fundamentalmente de dos clases: interacción interpersonal (relaciones profesor-alumno o alumno-alumno) e intergrupala (Ovejero, Moral y Pastor, 2000).

Siguiendo no sólo la herencia de Vigotsky, sino también los supuestos del Interaccionismo Simbólico, es justamente en la interacción donde hay que buscar la transmisión de los "mensajes" sociales. "El mejor sitio para que los estudiantes o los profesionales interesados por estos temas, o por el análisis de la dinámica grupal de una clase o grupo de alumnos en concreto, puedan empezar a tomar contacto con ellos es el mundo práctico de la interacción cotidiana" (French, 1992, pp 53-54).

Pero ya no son sólo los psicólogos sociales los que abogan por la centralidad de la interacción social en el desarrollo de las capacidades humanas. También lo propugnan otros psicólogos. Por ejemplo, los psicólogos evolutivos. Así, Díaz-Aguado (1986, 1990 y 1993) considera la interacción social como el contexto principal en el que se desarrolla la competencia social necesaria para un correcto desempeño del rol adulto, especialmente para el desempeño de los repertorios más sofisticados. Igualmente Garton (1994, pp 139) afirmaba que: "Se ha demostrado que la interacción social es esencial para el aprendizaje, o para el progreso del conocimiento, y la extensión de las investigaciones hacia las áreas aplicadas pone de relieve la importancia de tomar en consideración el contexto social, y todo lo que ello implica" (Ovejero, Moral y Pastor, 2000).

Así mismo, tal y como mencionan Ovejero, Moral y Pastor (2000) sobre una serie de líneas de investigación concretas en Psicología Evolutiva que relacionan la interacción social y el aprendizaje en escritura de Chambers (1990), en matemáticas de Lindow, Wilkinson y Peterson (1985), en lectura de Clay y Cazden (1989), y aprendizaje mediante ordenador de Blaye y cols., (1989) y Light y Blaye (1990).

En resumidas cuentas, cada vez son menos los que dudan de la importancia y eficacia de la interacción para el aprendizaje, se deba tal eficacia al conflicto sociocognitivo que produce, como sostienen Piaget (1983) y la Escuela de Ginebra (Doise, Mugny, Perret-Clermont, etc.) o se deba a los efectos de la mera colaboración, como sostiene Vigotsky, (1979). La interacción social es altamente responsable de la cantidad y sobre todo de la calidad del aprendizaje, aunque aún no están muy claros los mecanismos intermedios que explican tal eficacia. Y probablemente no estén claros porque tales mecanismos son muchos y además muy interrelacionados entre sí (Ovejero, 1990, Cap 9). En todo caso, parece seguro que el lenguaje está, y con carácter de protagonista, entre tales mecanismos, aunque tal vez más por sus componentes comunicacionales que por los estrictamente lingüísticos, como se deduce del estudio de Peterson y Peterson (1991) encontraron que la interacción social era eficaz para el aprendizaje de niños sordos. Como señala Garton (1994) si bien este estudio ofrece dudas acerca del papel del lenguaje hablado convencional como mecanismo mediador en el desarrollo cognitivo, apoya la idea de que la implicación activa en la tarea y la oportunidad de contradecir o de manifestar desacuerdos en un contexto comunicativo con otro participante son aspectos poderosos de la interacción social que facilita tal desarrollo (Ovejero, Moral y Pastor, 2000).

Igualmente Wood (1980, 1988, 1989), tras afirmar que la sordera probablemente tiene consecuencias sobre el desarrollo del niño a causa de condiciones obstaculizadoras secundarias que surgen como resultado de la discapacidad sensorial, y hacer la hipótesis de que la discapacidad auditiva dificulta la formación normal de relaciones sociales, lo que, a su vez, afectaría al proceso de enseñanza-aprendizaje, encontró que, efectivamente, los niños sordos se beneficiaban claramente de la interacción social. Para Ovejero, Moral y Pastor (2000) parece indicar que la interacción social mejora el aprendizaje más por la comunicación que facilita y fomenta que por sus elementos puramente lingüísticos. "La interacción social ofrece a los alumnos muchas oportunidades de aprender a ser comunicadores hábiles, desde el nacimiento, pasando por el desarrollo lingüístico temprano y hasta llegar a la resolución de problemas cognitivos más complejos para dar cuenta del efecto de facilitación social del lenguaje y de la cognición es crucial identificar mecanismos comunes de mediación. El principal mecanismo de mediación es la comunicación. Concretamente, el lenguaje (o tal vez un sistema de comunicación equivalente) intensifica la participación en los intercambios sociales y en la sociedad en general. Permite que el sujeto haga su contribución a la interacción social. El lenguaje se desarrolla a partir de orígenes sociales y, una vez adquirido, posibilita una mayor y más flexible participación en las interacciones sociales" (Garton, 1994, pp 132).

Pero es la comunicación, como concluye este mismo autor en su libro, el elemento central de la interacción social: "La comunicación es el proceso fundamental de los intercambios sociales, y acompaña las ideas de conflicto y elaboración, de negociación, de acuerdo y desacuerdo, de intercambio de información, de interpretación y traducción, de bromas e intimidaciones, de debate e instrucción. La propia instrucción se entiende en un sentido amplio, e implica enseñanza y aprendizaje, enfatizando su naturaleza interactiva y la implicación del enseñante y el aprendiz (sea cual fuere el modo en que se defina). Establecer una perspectiva compartida (visual, espacial, cognitiva, lingüística o conceptual), a través de la negociación y de la valoración de los límites y del alcance del conocimiento de los participantes, es parte del proceso de interacción social. La interacción social es fundamental para el desarrollo del lenguaje y de la cognición, al permitir que se establezca una relación en la que tiene lugar la comunicación. La comunicación es el mecanismo de mediación que facilita el desarrollo del lenguaje y de la cognición. Sin ella, sería imposible aprender, comprender, conocer o hablar; tampoco sería posible implicarse en la propia interacción social ni contribuir a ella" (Garton, 1994, pp 42).

Y en educación, no existe mejor método que el aprendizaje cooperativo para fomentar esa interacción social y esa comunicación, tan eficaz para el aprendizaje Ovejero, Moral y Pastor, (2000).

2.3. APRENDIZAJE COOPERATIVO Y RELACIONES INTERGRUPALES

No es una novedad decir que uno de los mayores problemas a que se ha enfrentado el ser humano durante milenios ha sido el de las relaciones intergrupales. Las disputas de todo orden entre grupos próximos, no sólo geográficamente, pero diferentes en algunos rasgos (color de la piel, religión, clan o tribu de pertenencia, ideología política, etc.), ha sido la tónica general de la historia humana. Ello ha ocasionado infinitud de enfrentamientos violentos, guerras, etc., (Ovejero, Mora y Pastor, 2000).

En los países europeos se había conseguido hace ya tiempo la escolarización obligatoria de prácticamente todos los ciudadanos hasta los 16 o más años, lo que supone, que la escuela, que es un directo reflejo de la sociedad en la que se incrusta, será multicultural y multirracial y, por consiguiente, debería ir dejando de lado los métodos escolares tradicionales, creados para grupos homogéneos y buscando otros más propios para trabajar con grupos heterogéneos, como son las actuales aulas de muchas de las escuelas europeas. Pero ello supone que podemos tener en la escuela un instrumento eficaz para ir consiguiendo que las relaciones entre grupos diferentes no sean necesariamente conflictivas. Sin embargo, para conseguirlo la educación escolar debería cumplir algunos requisitos indispensables, entre los que el más importante sin duda consiste en cambiar el clima social y grupal en las aulas. En un clima competitivo e individualista casi forzosamente las relaciones intergrupales serán conflictivas. Y en todo caso, la desegregación no tiene los resultados positivos que de ella se espera si no se lleva a cabo en ciertas condiciones (Ovejero, Mora y Pastor, 2000).

La investigación, según menciona Slavin (1992) ha confirmado empíricamente los resultados positivos que en este campo se esperaban del aprendizaje cooperativo. Y es que las escuelas tradicionales difícilmente posibilitarán el cumplimiento de las condiciones que exigía Allport (1954), para que una desegregación sea realmente exitosa, pues en ellas la interacción entre estudiantes suele ser escasa, superficial y competitiva. Si acaso con la excepción, subraya Slavin (1990), de los deportes, donde

la interacción sí suele ser más frecuente, más profunda y más cooperativa. De ahí que la investigación haya mostrado que los estudiantes que participan en deportes, en concreto en Institutos de Enseñanza Media desegregados, tienen muchas más posibilidades que los que no participan en ellos de tener amigos de otros grupos raciales al suyo y de tener unas actitudes étnicas positivas. Pues bien, los métodos de aprendizaje cooperativo son unos métodos particularmente útiles para conseguir esas actitudes raciales positivas, pues cumplen en alto grado esas condiciones de Allport (1954) contacto interracial, igual status, cooperación interracial y apoyo institucional, en este caso por parte del profesor, para tal contacto interracial. La investigación existente ha demostrado claramente que Allport (1954) tenía razón: si se cumplen sus condiciones, el contacto interracial sí mejora significativamente las relaciones interraciales, reduciéndose los prejuicios de una forma importante. En cambio, si no se cumplen, el contacto interracial podría llevar a resultados opuestos a los esperados. Pero el aprendizaje cooperativo, como se acaba de decir, sí cumple los requisitos exigidos por Allport (1954). En consecuencia, se ha encontrado que todos los métodos de aprendizaje cooperativo existentes, mejoran significativamente las relaciones interétnicas y disminuyen también significativamente los prejuicios dentro de las aulas. En concreto, en la mayoría de las investigaciones sobre las relaciones intergrupales que llevo a cabo Slavin (1992) se pidió a los alumnos al principio de los estudios que escribiesen el nombre de sus mejores amigos, y lo mismo se les volvió a pedir al final.

La medida de las relaciones intergrupales era el número de amigos pertenecientes a grupos étnicos distintos a los propios. Casi siempre se encontró una clara mejora de tales relaciones intergrupales, y esa mejora era profunda y además de larga duración. Más en concreto, "los efectos de los métodos de aprendizaje cooperativo no son totalmente consistentes, pero 16 de los 19 estudios aquí revisados demostraron que cuando las condiciones de la teoría del contacto se cumplen, se mejoran realmente algunos aspectos de amistad entre alumnos de diferentes orígenes étnicos" (Slavin, 1990, pp 73).

El aprendizaje cooperativo, acorde a Ovejero, Mora y Pastor (2000) mejora sustancialmente las actitudes y las conductas interraciales y reduce significativamente el prejuicio, todo lo cual es absolutamente crucial en una sociedad caracterizada justamente por la coexistencia en su seno, y por tanto también en sus escuelas y aulas, de diferentes grupos raciales y culturales. Igualmente, estas sociedades plurales, por ser también pluralistas y democráticas, tienden a integrar también a otros

grupos como los niños disminuidos física y/o psíquicamente, lo que, junto con algunas importantes consecuencias positivas, ha conllevado también grandes problemas prácticos a los profesores y a menudo también un rechazo social hacia esos niños disminuidos por parte de sus compañeros "normales". Ahora bien, dado que los métodos de aprendizaje cooperativo estaban consiguiendo superar las barreras existentes entre alumnos de distintos grupos étnicos, también fueron aplicados para superar las barreras entre los alumnos "normales" y los disminuidos. Y tal aplicación tuvo, también aquí, unos efectos muy positivos Madden y Slavin (1983); Johnson y Johnson (1982); Johnson, Johnson y Maruyama (1981); véase en Ovejero (1990) y Ovejero (1994, Cap 8). Pero, como reconoce Slavin (1990, pp 261) "quizás el hecho más importante respecto a los métodos de aprendizaje cooperativo en el aula integrada es que estas técnicas no sólo son buenas para los niños disminuidos, sino que se encuentran entre los escasos métodos de que se dispone para ayudar a estos niños que también presentan ventajas para todos los alumnos en lo referente al rendimiento académico" (Ovejero, Moral y Pastor, 2000).

El aprendizaje cooperativo parece ser enormemente beneficioso para otros aspectos del desarrollo social e incluso de la salud mental de los alumnos que lo utilizan. Así, se ha encontrado que los niños que han tenido en la escuela una experiencia cooperativa de apoyo mutuo es menos probable que sean antisociales, que se aíslen o se depriman en su vida adulta (Hartley, 1976).

2.4. TRABAJO EN GRUPO Y APRENDIZAJE COOPERATIVO

El trabajo en equipo, un término que se emplea frecuentemente en las aulas de clase, dependiendo de la organización y desarrollo de las actividades que los profesores mantengan, trabajar en equipo es un modelo que se ha seguido y se ha modificado con el paso del tiempo, ahora se le ha dado más peso al aprendizaje cooperativo, es decir, un grupo de alumnos trabajan en equipo y el resultado de este trabajo debe reflejar que todos y cada uno de ellos hayan aportado información de igual manera.

Woolfolk, (1999) menciona que muchas actividades pueden realizarse en grupos; por ejemplo los alumnos pueden trabajar juntos aplicando encuestas que sirven para conocer la opinión de una población, acerca de un tema en particular o bien se puede realizar una dinámica de investigación documental, que habla acerca de la distribución

de un gran grupo de alumnos en equipos de trabajo y cada uno de ellos tienen que informar acerca de un tema a tratar, dicha información tiene que ser mostrada de una manera interesante y que llame la atención de sus compañeros.

Los alumnos se apoyan entre sí, tal y como debe ser el trabajo en equipo, de tal manera que los alumnos, como bien lo dice la misma autora, se enfrentan con problemas y obstáculos que los llevarán a polemizar y defender sus posiciones ante los otros equipos y compañeros, así como también aceptar las ideas de los demás

Todo esto es una muy buena oportunidad para aprender a hacer investigación documental, las tareas comunes permiten mejorar el trabajo en grupo y como resultado obtener un verdadero aprendizaje cooperativo (Woolfolk, 1999).

2.4.1. DE LOS GRUPOS A LA COOPERACIÓN

Ha sido un camino muy largo desde que el aprendizaje cooperativo surgió, a principios del Siglo XX en la sociedad norteamericana, Dewey (1995) criticó el uso de la competencia en la educación y alentó a los educadores para que estructuraran las escuelas como comunidades democráticas de aprendizaje. (Woolfolk, 1999, pp. 350).

Con el paso del tiempo estas ideas fueron cambiando para dar entrada en la actualidad a las teorías constructivistas sobre el aprendizaje y cómo fomentan el interés en la colaboración y el aprendizaje cooperativo.

“Los constructivistas que apoyan la teoría dialéctica de Vigotsky (1979) del aprendizaje y el desarrollo opinan que el trato social es importante para el aprendizaje porque las funciones mentales superiores (como el razonamiento, la comprensión y el pensamiento crítico) se originan en las relaciones sociales y luego son internalizadas por los individuos. Los niños pueden realizar tareas mentales con apoyo social antes de que puedan hacerlas por sí solos; así, el aprendizaje cooperativo les proporciona el apoyo social y el andamiaje que necesitan para avanzar en su aprendizaje” (Woolfolk, 1999, pp. 350).

Para eficientizar lo anterior los equipos de trabajo tienen que ser cooperativos, es decir, todos y cada uno de sus integrantes tendrán que participar para lograr una auténtica cooperación, por lo cual la integración es total y se enriquece con la

colaboración de los demás.

Algunos elementos de los grupos de aprendizaje cooperativo que han descubierto profesionales como Johnson, Johnson y Holubec (1999) de la psicología educativa son:

- **Trato cara a cara**

El contacto cara a cara entre los alumnos participantes de un grupo de aprendizaje cooperativo, es el que les permite acordar las metas a lograr, permite a desarrollar roles y estimular o frenar actitudes de sus pares en el desarrollo de las tareas. Por último, el alumno aprende que de ese compañero con el que interactúa día a día, puede aprender o el mismo le puede enseñar, puede apoyarse y apoyar.

- **Interdependencia positiva**

La interdependencia positiva es el elemento central del aprendizaje cooperativo, debido a que reúne un conjunto de otras características, que facilitan el trabajo grupal en relación con su organización y funcionamiento.

Se distinguen en la interdependencia positiva 5 conceptos básicos:

El primero de ellos es la *interdependencia de metas*, ésta se refiere a la existencia de objetivos que sean definidos y compartidos por todos los miembros del grupo.

Un segundo elemento contenido en la interdependencia positiva es *interdependencia de tareas*. Esta característica consiste en la división de las labores que desarrollan los alumnos al interior de un grupo de aprendizaje cooperativo. Ya no se produce, como en el tradicional método de enseñanza, una distribución standard de actividades dentro de un grupo curso, donde todos los alumnos hacen lo mismo de un modo pasivo, individual y uniforme.

La *interdependencia de recursos* es la tercera característica de la interdependencia positiva. Se refiere a que el profesor haga una división de los materiales o la información que le dará al grupo en la actividad diseñada, por ejemplo, si el grupo debe elaborar un poster sobre el mes del mar, un niño administrará la tijera, otro el pegamento, otro las revistas a recortar, etc. Se estimula a que los alumnos

necesariamente deban relacionarse e interactuar unos con otros para desarrollar la tarea y lograr los objetivos acordados. Se genera tarea, fomentándose en los alumnos la capacidad de planificar y coordinar su trabajo.

La cuarta característica es la *interdependencia de roles* que consiste en asignar diferentes papeles o roles entre los alumnos que forman un grupo de aprendizaje cooperativo. Por ejemplo, se les solicita a un grupo de alumnos editar un cuento en el procesador de texto, en donde el profesor le pide a un niño que controle el tiempo de uso del teclado, a otro le pide que supervise que todos participen, un tercero tendrá por misión coordinar o moderar la ejecución de la tarea, otro tendrá por misión velar por la participación de todos los miembros del grupo, etc. Otros ejemplos de roles son el encargado de tomar notas en una discusión grupal, grupos o con el profesor, etc.

La quinta y última característica es la *interdependencia de premios* consiste en otorgar refuerzos o recompensas conjuntas a todos los integrantes del grupo, es decir un premio al grupo. Se intenta que los alumnos sientan que el grupo en su totalidad fue el que tuvo éxito en la tarea, y que ese éxito fue producto del esfuerzo de cada uno.

• **Responsabilidad individual**

Esta característica se refiere a la capacidad de dominar y ejecutar la parte del trabajo de la cual el alumno se ha responsabilizado (o lo han responsabilizado) dentro de un grupo de aprendizaje cooperativo. Para un verdadero trabajo colaborativo, cada miembro del grupo debe ser capaz de asumir íntegramente su tarea y además debe tener los espacios para que pueda participar y contribuir individualmente.

• **Destrezas colaborativas y procesamiento grupal**

El desarrollo de habilidades de cooperación y trabajo en grupo es uno de los puntos más complejos de este método de instrucción, ya que es necesario enseñar a los alumnos las habilidades sociales necesarias para colaborar. También es necesario que los alumnos involucrados en las tareas del grupo de aprendizaje cooperativo estén motivados a usar las habilidades de trabajo y de relación social que se requieren para trabajar en un grupo de aprendizaje colaborativo.

Las habilidades de trabajo colaborativo son simples, y se ve en el cotidiano del trabajo

en las relaciones con las amistades, de hecho estas habilidades están presentes en todas las personas desde que aprenden a ser seres sociales.

El problema es que con el paso del tiempo, el marcado individualismo, el sistema educativo actual, etc; las habilidades necesarias para el trabajo colaborativo se van atrofiando o simplemente se pierden del conjunto de conductas de los alumnos. Las habilidades de comunicación e interacción con otros, la habilidad de escuchar activamente, hablar por turnos, compartir, intercambiar y sintetizar ideas, opinar y expresar su propio pensamiento y sentimientos, dar apoyo y aceptación hacia las ideas (Woolfolk, 1999).

Un segundo nivel de habilidades de trabajo colaborativo son las habilidades de trabajo grupal, estas están muy influenciadas por las experiencias de los alumnos y de los profesores, que han ido modelando al sujeto y su forma de relacionarse con otros. Las habilidades de trabajo grupal entre otras son: la capacidad de tomar decisiones en grupo, la habilidad de planificar cooperativamente, en donde los alumnos que participan puedan incorporar cada uno sus expectativas, de modo de verse reflejados tanto en la tarea como en el producto final. La capacidad de que los miembros del grupo determinen su propia organización, que sean los alumnos los que decidan de qué modo van a trabajar sin que tengan a alguien externo al grupo que les diga como hacerlo.

Existe un conjunto de comportamientos que son propios de la relación con otros, pero dependen de lo personal, cual es la capacidad del alumno de aceptar la diversidad, en el más amplio sentido de la palabra, desde las diferencias de opinión, hasta las diferencias étnicas o de nivel social. La capacidad de respetar su turno, de no presionar a otro para que se haga lo que él desea, etc. Son conductas que afectan tanto el funcionamiento como el clima de trabajo que se da al interior del grupo.

Un grupo de aprendizaje cooperativo se tiene dos niveles de trabajo; uno es el de desarrollo personal y social de los alumnos el que es útil para el mantenimiento del grupo y el otro, es el concreto (Woolfolk, 1999).

2.4.2. SOBRE EL TRABAJO EN GRUPO

En el ámbito universitario se empiezan a instalar ideas de ciertos requerimientos de formar sujetos con capacidad para trabajar en equipo, explícitos en las intenciones de las nuevas regulaciones curriculares. Se considera que en el trasfondo de estas intenciones curriculares se pueden leer ciertas demandas expresadas por un mercado de trabajo que premia el liderazgo, el éxito de los equipos entendido como competencia y las alianzas estratégicas entre sujetos competentes, entre otros valores.

El llamado aprendizaje cooperativo o colaborativo es un esfuerzo por trabajar con otros en pos de alcanzar objetivos comunes. Esta línea teórica norteamericana, de corte eficientista, concibe a los grupos cooperativos como instancias en las que los alumnos trabajan juntos para *maximizar* su propio aprendizaje y el de los demás. El aprendizaje cooperativo es así una propuesta de enseñanza organizada en torno al trabajo en equipo y al alto rendimiento de éstos y de los sujetos que los componen.

Así los grupos de aprendizaje cooperativos se caracterizan por la cantidad de miembros que los componen (3 o 4 personas), y el tipo de actividad que realizan. En este sentido, las actividades propuestas por el docente se fragmentan en *tareas* puntuales asignadas a cada integrante del grupo. De esta manera “los miembros de un grupo deben tener en claro que los esfuerzos de cada integrante no sólo lo benefician a él mismo sino también a los demás miembros” (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, pp 4).

El alto rendimiento del grupo se consigue en el cumplimiento del lema: “Juntos nos mantenemos en pie; divididos, nos derrumbamos”. (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, pp 4). Esto quiere decir que los alumnos en un contexto de aprendizaje cooperativo realizan una labor en la que cada uno promueve el éxito de los demás, al compartir los recursos existentes, alentándose y felicitándose unos a otros por su esfuerzo en aprender Pichón (1985).

Los grupos de aprendizaje cooperativos se presentan como estrategias para superar también el problema de la participación de los alumnos. (...que los alumnos aprendan

juntos para poder luego desempeñarse mejor como individuos”) (Johnson y R. Johnson, 1989; en Johnson, Johnson y Holubec, 1999, pp 6).

Pichón, (1985) señala que esta línea teórica concibe a los grupos como espacios que condensan a la vez cuestiones de las instituciones y de la vinculación social. Es decir, las condiciones sociales e institucionales son modos callados que hablan en las relaciones de grupo. Los grupos son así espacios para el tratamiento de problemas institucionales y de vinculación entre alumnos y docentes; al mismo tiempo que problematizan las condiciones de producción de subjetividad en los espacios grupales poniéndose a la vista la participación como problema.

Así, de acuerdo al marco teórico de la psicología social, la meta de los grupos operativos es aprender a pensar. En efecto, no puede perderse de vista que el pensamiento y el conocimiento son producciones sociales: necesariamente para aprender a pensar, el individuo necesita del otro, obra con su presencia, su discurso, su diálogo u otras formas de expresión posibles. Pensar para esta corriente teórica, siempre es pensar en grupo (Pichón, 1985).

2.4.3. SE APRENDE MEJOR SÓLO O ACOMPAÑADO

Como se observa los enfoques acerca de los fenómenos grupales son numerosos y se inscriben en diferentes tradiciones teóricas, dispositivos y estrategias de análisis e intervención, cuyas aplicaciones trascienden el campo de la formación y se extienden hacia la psicoterapia, el análisis institucional y la animación sociocultural (Coll, 1993).

En base a este trabajo sobre la línea teórica con base en la Didáctica y el aprendizaje constructivista se presentaran algunas sugerencias respecto a las formas y particularidades que el trabajo grupal podría asumir en la enseñanza universitaria.

Hay una pregunta fundamental que ha dado origen a la Didáctica constructivista y consiste en ¿cómo lograr que los alumnos pasen de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento en relación con cada uno de los contenidos que se enseñan en las instituciones educativas? Para responder esta interrogante la Didáctica constructivista basa sus teorizaciones en el conocimiento de las concepciones de

aprendizaje psicogenética y socio-cultural, que estudian el papel que el conflicto socio - cognitivo y la interacción entre pares juegan en el desarrollo de determinados conceptos y operaciones (Carretero, 2004).

Este mismo autor refiere que desde esta orientación didáctica el trabajo en grupo se presenta como el ámbito propicio para la generación de conflictos entre sujetos diferentes, con puntos de vista también diferentes, sobre un objeto de conocimiento particular. En este sentido, reviste central importancia instaurar en las aulas un trabajo colaborativo que propicie la emergencia de conflictos sociocognitivos, así como una superación conjunta de éstos que motorice el aprendizaje

1. Algunas ideas generales sobre constructivismo

- **La vertiente socio-histórica:** Vigotsky es el representante de esta concepción. Para este psicólogo el sujeto es eminentemente social y el conocimiento es un producto de la vida social. En este sentido, un alumno que tenga mayores posibilidades que otro de aprender no sólo adquirirá más información, sino que logrará un desarrollo cognitivo mejor.

El aprendizaje es entendido por Vigotsky (1979) como una actividad social, por lo que el alumno aprende de manera más eficaz cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio con los otros.

2. Diferentes concepciones de aprendizaje

Según Carretero (2004) habría tres concepciones de aprendizaje constructivista:

- **El aprendizaje es una actividad solitaria:** Para esta concepción se aprende solo y aisladamente.
- **Con amigos se aprende mejor:** En este caso se aprende en la interacción con los otros, en las que se generan conflictos cognitivos y cambios conceptuales.
- **Sin amigos no se puede aprender:** Como el conocimiento es un producto social, el énfasis aquí está dado en los intercambios sociales como generadores de verdaderos aprendizajes.

Ya que se sostiene desde esta concepción que cuando el alumno está adquiriendo algún tipo de información, lo que se desata es un proceso de negociación de contenidos establecidos arbitrariamente por la sociedad.

En el marco de la primera y la última concepción se ubicarían los piagetianos y vigotskyanos más radicales, respectivamente, mientras que la segunda (*Con amigos se aprende mejor*) estaría *a medio camino entre las aportaciones piagetianas y cognitivas y las vigotskyanas* (Carretero, 2004).

Se considera entonces que el aprendizaje es un proceso que le acontece al sujeto, en este sentido es una actividad individual. Aunque si bien se aprende solo *no se hace en solitario, no se hace de forma aislada*, sino que se aprende en un contexto social con otros; como dice Carretero (2004) es en el marco de estos contextos sociales donde se generan conflictos sociocognitivos, que al producirse entre sujetos diferentes que han realizado acciones opuestas en relación a un tema o que tienen puntos de vista contradictorios sobre un objeto en cuestión, traspasan el plano intraindividual de los conflictos (aquellos que se producen entre diferentes esquemas de un mismo sujeto o entre un esquema y los datos proporcionados por el objeto de conocimiento).

2.4.4. LA IMPORTANCIA DE LOS GRUPOS EN EL APRENDIZAJE

Cuando un alumno aprende pone en juego informaciones que provienen de diferentes fuentes: internas, producto de sus contactos anteriores con el ambiente, que le han posibilitado representarse las situaciones y los conceptos concretos; externas, que provienen de los intercambios con el grupo de pares, de la información que provee el docente; y finalmente información proveniente del objeto de aprendizaje en cuestión, etc.

Se puede decir entonces que la situación concreta de aprendizaje otorga un marco particular, en el que es posible “poner en juego” ciertos conocimientos, así como contrastar la información que se tiene sobre un objeto de conocimiento con la nueva que se recibe en el momento. Ahora bien para que esta situación de aprendizaje sea un marco que haga posible ello es importante que las actividades propuestas sean *problemáticas* para los alumnos, en tanto generadoras de conflictos que desafíen sus conocimientos.

Para que una situación sea problemática debe tener sentido en el campo de lo que los alumnos ya conocen, pero no debe ser susceptible de resolución sólo a partir de lo que éstos ya conocen o saben del tema y/o objeto en cuestión. “Una situación problemática tiene que permitir que los alumnos pongan en acción los esquemas de asimilación que ya han construido e interpretarla a partir de ellos, pero estos conocimientos no deben ser suficientes para resolverla: la situación debe requerir la construcción de nuevos conocimientos o de nuevas relaciones entre los ya elaborados” (Lerner, 1999, pp 110).

Las interacciones más ricas son aquellas que se realizan entre sujetos que están en niveles diferentes pero cercanos de conocimiento, ya que cuando la diferencia de nivel entre sujetos que interactúan es muy grande, el individuo “menos” avanzado puede ignorar el conflicto o no comprender en qué lugar éste se presenta y por qué. Para que los conflictos permitan avances en el conocimiento es necesario que se desarrollen en un contexto de cooperación, es decir conformándose grupos de trabajo.

Por grupos de aprendizaje se entienden como los espacios y procesos grupales tendientes a provocar o fomentar en los sujetos que forman parte de ellos, la apropiación de conocimientos. Se buscan cambios o transformaciones con alto grado de especificidad previamente delimitado y con un predominio de los desarrollos cognitivos.

Idear propuestas de enseñanza y aprendizaje que contemplen la modalidad grupal, supone por parte del docente, y desde el inicio de la primera clase, la explicación a los alumnos de los propósitos de la propuesta. En general, los estudiantes no están acostumbrados a trabajar en grupo y ello implica un compromiso que puede resultarles novedoso y atractivo, pero que también puede generar angustia y resistencia. Por lo tanto de este primer encuadre depende, en gran parte, el éxito del trabajo del curso.

Debe entenderse por *encuadre* la delimitación clara y definida de las principales características que deberá tener el trabajo grupal. Éste toma claramente la forma de contrato, ya que es establecido con base al acuerdo del conjunto, es decir, se trata que el grupo tenga claras las especificaciones establecidas y se comprometa con ellas (Lerner, 1996, pp 110).

2.5. APRENDIZAJE COOPERATIVO: UN RETO PARA LAS PRÓXIMAS DÉCADAS

Según Gimeno (1976) la trascendencia de las relaciones interpersonales en la educación es un hecho hartamente comprobado, tanto si esa educación es concebida como un proceso de socialización de la personalidad en vías de desarrollo, como si fuese entendida como una formación o perfeccionamiento dirigido de la misma, o en el caso de que le otorgara una significación más formal, cuando es entendido como un proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos formalizados. Las relaciones interpersonales condicionan los aprendizajes escolares de forma indiscutible, tanto en cantidad como en calidad (Ovejero, Moral y Pastor, 2000).

En el marco del aula estas relaciones tienen una doble dimensión con interdependencias mutuas: las relaciones profesor-alumno y las relaciones alumno-alumno. Ahora bien, estos mismos autores mencionan que las primeras, importantes e inevitables, tienen algunos riesgos, como los derivados del llamado "efecto Pigmalión" (véase Rosenthal y Jacobson, (1968); una revisión en Ovejero, (1988). En consecuencia, por muchísimas razones (véase Ovejero, (1990), entre las que están el que es una buena forma de combatir ese efecto de Pigmalión, se hace necesario acudir a la potenciación de las relaciones alumno-alumno dentro del aula. Y es que según Gimeno (1976), la educación no viene determinada sólo por la cultura dentro de la que se desarrolla, sino por los procesos interpersonales más cercanos e inmediatos en los que queda enredada la vida cotidiana del educando. De ahí la imperante necesidad de potenciar el trabajo y el aprendizaje en grupo, pues, añade Gimeno (1976, pp 21) "el grupo pequeño informal es el caldo de cultivo en el que se desarrolla la mayor parte de la acción personal individual. En estos grupos pequeños (familia, amigos, etc.) fragua la personalidad. Es allí donde adquiere los matices que incluso harán posible la misma existencia del individuo como ser individual".

En esta línea, hace cuarenta años, mencionan Ovejero, Moral y Pastor (2000) en uno de los primeros trabajos en Psicología Social de la Educación, escribía Brookover, (1959, 1964) que:

a) Los límites que alcancen las capacidades de las personas estarán condicionados por la imagen que de sí mismo ha adquirido el sujeto en interacción con los demás: los cambios en el autoconcepto modificarán la capacidad de aprendizaje; y

b) El individuo aprende lo que "otros significativos" esperan de él, tanto en el aula como en otras situaciones.

Ovejero, Moral y Pastor (2000) señalan que para cualquier alumno, de modo especial si es adolescente, sus compañeros, o al menos algunos de ellos, son indiscutiblemente "otros significativos", de donde se deriva la enorme utilidad que tiene el hacer que en las escuelas los "otros significativos" que son los compañeros esperen de los demás alumnos conductas positivas tanto en el campo interpersonal como en el campo del aprendizaje. Para ello se debe crear en el aula climas sociales propicios a tales expectativas. Y ese clima lo proporciona el Aprendizaje Cooperativo (véase Johnson y Johnson, (1990); Ovejero, (1990); Slavin, (1990), Sharan y Sharan, (1992), etc.).

Como ya se ha dicho, a pesar de que la cooperación se está mostrando enormemente eficaz en educación, "es notorio que los sistemas educativos actuales en todo el mundo se han ido adaptando completamente a trabajar mediante el recurso de la motivación por la competición. Es muy difícil encontrar adaptaciones en las escuelas que han sido diseñadas para animar a los alumnos a actuar a partir de otras fuentes motivacionales. Sin duda, las razones para basarse en esto son complejas, y ciertamente una de ellas es el hecho importante de que la competición es un motivador muy poderoso y efectivo. Pero hay otros motivadores poderosos, entre los que está la cooperación, y es notable que se han diseñado pocos cambios en el sistema educativo que faciliten la tarea de motivar a los sujetos para aprender a través de la cooperación. La razón de este desequilibrio entre la competición y la cooperación puede haber tenido mucho que ver con la logística de trabajar con información impresa" (McClintock, 1993b, pp 140-141). Y es que, como sostiene el propio McClintock (1993a, pp 109) en otro trabajo, "las claves de la tecnología de la escuela moderna fueron inventadas y perfeccionadas entre 1500 y 1650", siendo la imprenta el elemento esencial. El sistema de escolarización parece por fuera más nuevo de lo que es, porque las escuelas han proliferado enormemente en los últimos cien años. Sin embargo, no son los cambios significativos en el diseño de las escuelas los que han causado esa reciente proliferación. Han sido las transformaciones en el contexto social las que han permitido a las sociedades una visión universal de educación obligatoria que en realidad se originó en el siglo XVI. Pero fue luego la revolución industrial la que generalizó la demografía de clase media urbana e hizo de las escuelas una institución más cercana a todos (Ovejero, Moral y Pastor, 2000).

Estos mismos autores señalan en su investigación que según McClintock (1993a, pp 111) “las innovaciones pedagógicas clave, el diseño institucional de la escuela moderna derivan del siglo XVI, cuando los educadores se dieron cuenta de que los estudiantes podrían trabajar a partir de un texto impreso, fuera cual fuera la asignatura, fuera cual fuera el nivel. La imprenta hizo nacer la estrategia técnica empleada en la escuela moderna: utilizar textos impresos de la forma más eficaz posible como base para los esfuerzos educativos dando así una nueva definición a la tarea educativa. Anteriormente la tarea consistía en preparar escritos para que transcribieran los textos de la manera más exacta posible tomándolos al dictado, ya fuera oyéndolos decir o leer. En las escuelas modernas, el trabajo era posibilitar a un grupo más grande el dominio de conocimientos y destrezas, a base de leer textos impresos sobre una amplia gama de texto”.

En consecuencia, fue la imprenta la que realmente condicionó la aparición de la escuela moderna y muchas de sus actuales características. Es más, la escuela tiene fundamentalmente tres objetivos:

- 1.- *Objetivo de instrucción*, es decir, enseñar contenidos de información muy diversa;
- 2.- *Objetivo de socialización*, formar a los futuros ciudadanos según ciertos criterios; y
- 3.- *Objetivo de clasificación o selección*. Los tres objetivos están muy relacionados entre sí, aunque de una forma muy compleja. Ahora bien, mientras que el aprendizaje cooperativo es cuantitativa y cualitativamente mejor que el competitivo para los objetivos a y b, es sin embargo menos eficaz para el objetivo c. Esa pudiera ser una de las principales razones que explican el que se haya utilizado muchísimo más el aprendizaje competitivo que el cooperativo (Ovejero, Moral y Pastor, 2000).

“El aprendizaje por cooperación según McClintock (1993b pp 142), no tiene sentido en situaciones en las que cada alumno empieza a estudiar con el mismo contenido con el fin de dominarlo mejor que nadie. Los objetivos de la cooperación son que los participantes hagan cosas diferentes y después coordinen sus logros para un resultado común que exceda lo que cada uno podría haber hecho por separado”. Ya que según este mismo autor, “durante siglos, los reformadores educativos han dicho que el aprendizaje cooperativo sería una buena cosa, y los ejemplos ocasionales del aprendizaje por medio del trabajo en conjunto para resolver problemas reales mantienen vivo el ideal. Sin embargo como mencionan Ovejero, Moral y Pastor (2000)

ha sido muy difícil proporcionar los recursos intelectuales para mantener un buen aprendizaje cooperativo en la mayoría de los escenarios educativos. La práctica ha trabajado mejor con los muy jóvenes, donde los materiales relativamente limitados fomentaron el esfuerzo, o en los niveles de educación más elitistas donde las bibliotecas y los laboratorios generosos, facilitaron la especialización extensiva de la investigación que genera el aprendizaje cooperativo.

Para la edad entre estos extremos, el aprendizaje cooperativo ha sido difícil de implementar. El dominio de las tecnologías de la información electrónica disminuiría considerablemente las limitaciones logísticas del aprendizaje cooperativo. Uno de los ejemplos más simples de tal cambio se refiere al problema del movimiento.

Tradicionalmente, la investigación acarrea el problema de que los niños tenían que dejar la clase para ir a la biblioteca u otras fuentes que se encontraban en un lugar determinado. Esto normalmente resultaba muy poco efectivo, ya que aumentaba la confusión sobre dónde estaba cada uno, y se perdía el tiempo con el exceso de movimiento (Ovejero, Moral y Pastor, 2000).

Con la investigación en un entorno electrónico bien conectado, los jóvenes pueden tener acceso a fuentes especializadas, casi instantáneamente, con una pérdida de tiempo y esfuerzo muy pequeña. Estos cambios en logística pueden haber tenido efectos profundos en la experiencia del trabajo en equipo” (McClintock, 1993b, pp. 142-143).

Sin embargo, hoy día, a finales del siglo XX, según Ovejero, Moral y Pastor (2000) ya no se tienen esas excusas para seguir no utilizando el aprendizaje cooperativo, máxime cuando a lo largo de los últimos veinte años han ido apareciendo docenas de trabajos, tanto teóricos como empíricos, que muestran claramente la eficacia de estas técnicas no sólo para objetivos de socialización sino también para objetivos de aprendizaje (véase Ovejero, (1990). Y por si tales datos no fueran razón suficiente para ir adoptando los métodos de aprendizaje en grupos cooperativos, en este final de milenio se añade uno nuevo y trascendental: el aprendizaje cooperativo se muestra como una técnica privilegiada para resolver los problemas sociales y educativos que plantea la creciente pluralidad tanto cultural como étnica que están adoptando a las sociedades nacionales de Occidente (véase Ovejero (1993) y Jordán (1994).

CAPÍTULO 3. MÉTODO

3.1. TIPO DE ESTUDIO:

El presente estudio es de tipo empírico – descriptivo. De acuerdo Kerlinger (1985) este tipo de estudio busca evidencias prácticas. Su aporte al proceso de investigación es resultado fundamentalmente de la experiencia. Este tipo de estudio posibilita revelar las relaciones esenciales y características fundamentales del objeto de estudio, accesibles a través de procedimientos prácticos con el objeto y diversos medios de estudio descriptivo.

La presente investigación, además, es descriptiva, pues acorde a Baptista, Fernández y Hernández (2002) los estudios descriptivos buscan especificar las características y los perfiles importantes de las personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Miden, evalúan o recolectan datos sobre los diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar.

3.2. VARIABLES DE ESTUDIO (DEFINICIÓN OPERATIVA Y CONCEPTUAL)

Para esta investigación las variables de estudio son:

Variable Amistad, teniendo como indicadores: la Simpatía, la Convivencia, los intereses comunes, el afecto y la ayuda, esto es porque la amistad es una relación social a largo plazo, extraordinariamente íntima (libre de elementos eróticos) entre dos personas (normalmente sólo dos) que por regla general no se encuentran unidas en un grupo primario común, anterior a la amistad. Por ende la amistad es una relación en la que solamente pueden estar incluidas dos personas para que no se vea afectada la estabilidad emocional de la relación (Schoeck, 1973). Pero, para que la amistad surja se requiere de un proceso y también requiere de un cierto tiempo para que se vayan entretejiendo los hilos de la misma, ya que no es lo mismo relacionarse con cualquier persona, a relacionarse y frecuentarse con el mejor amigo, ya que de manera cotidiana, ya sea por motivos de trabajo o personales, se tiene que interactuar con diversas personas, sin que esto implique entablar con ellas lazos o relaciones de amistad.

Variable Aprendizaje cooperativo, teniendo como indicadores: Interacción grupal, las relaciones interpersonales y el trabajo en grupo, es por ello que el aprendizaje cooperativo como un método y un conjunto de técnicas de conducción del aula en la cual los estudiantes trabajan en unas condiciones determinadas en grupos pequeños desarrollando una actividad de aprendizaje y recibiendo evaluación de los resultados conseguidos. Para que exista aprendizaje o trabajo cooperativo es necesario que exista una interdependencia positiva entre los miembros del grupo, una interacción directa “cara a cara”, la enseñanza de competencias sociales en la interacción grupal, un seguimiento constante de la actividad desarrollada y una evaluación individual y grupal (Johnson, Johnson y Holubec, 1994).

3.3. PARTICIPANTES:

Para la selección de la muestra se utilizó el muestreo no probabilístico intencional, en el cual no todos los sujetos tienen la misma probabilidad de ser elegidos, ya que únicamente se seleccionaron aquellos alumnos que han avanzado en su carrera un 50% aproximadamente.

Así mismo, es importante considerar que es una comunidad que está en constante interacción, debido a que la población de cada una de las carreras de la UPN está en movimiento, ya que semestre con semestre todos los individuos tienen la oportunidad de conocer y convivir con personas distintas, y por ende, de establecer nuevos lazos de amistad.

La muestra fue de 66 alumnos de la carrera de Psicología educativa de la UPN Unidad Ajusco del turno matutino, alumnos que se encuentran inscritos en el cuarto semestre (según calendario escolar UPN, semestre par). Estuvo conformada de 58 mujeres y 8 hombres con una edad promedio de 22.0 años.

3.4. ESCENARIO:

El escenario de aplicación del instrumento fue la propia Universidad, en una de las aulas de clase en tiempos concedidos por los profesores.

3.5. INSTRUMENTO:

Para conocer y medir las variables de estudio, se construyó y aplicó un instrumento escala tipo Likert titulado, "**Mi Amigo y el Trabajo en la Escuela**"; ya que no se encontró algún instrumento en la literatura que reuniera los elementos necesarios para la medición de estas variables en conjunto. Su objetivo, es conocer la percepción que tienen los alumnos de la amistad y de la relación que tienen con su mejor amigo(a) de la escuela, así como conocer la actitud ante la realización de las actividades escolares que se desarrollan en equipo. Dicha escala, está conformada por 28 ítems y está dirigida a los estudiantes de 4º semestre de la carrera de Psicología educativa de la Universidad Pedagógica Nacional.

Para la construcción del instrumento, se llevaron a cabo los siguientes pasos:

1. Se aplicó un cuestionario con dos preguntas abiertas a una muestra de 30 alumnos con una edad promedio de 23 años, esto con el fin, de recabar directamente de los sujetos de estudio la caracterización de conceptos básicos que se relacionaran con las variables de estudio. De este ejercicio se obtuvieron un conjunto de conceptos (ver anexo 2) que permitieron elaboración de la primera versión del instrumento de medición que se utilizó en esta investigación.
2. Una vez analizadas las respuestas obtenidas de las dos preguntas abiertas, se procedió a la construcción del instrumento, del cual se obtuvo en primera instancia una escala tipo diferencial semántico, misma que constó de 28 ítems cada uno de los cuales, tenía tres pares de adjetivos bipolares. Esta escala se aplicó a manera de piloteo a una muestra de 38 sujetos de ambos sexos cuyo promedio de edad de 23.9 años, los cuales se encontraban cursando el 4º semestre de la carrera de Psicología Educativa en el turno vespertino. Al momento de la aplicación, se indicó a los sujetos que podían realizar observaciones referidas a la comprensión de los reactivos por escrito y dentro de la misma escala, si así lo consideraban pertinente.

Los resultados obtenidos de esta aplicación piloto del instrumento, arrojaron como principal observación la poca comprensión que los sujetos tuvieron al contestar cada reactivo según las opciones de respuesta que presentaba cada uno de ellos. A juzgar por los alumnos, las opciones de respuesta no tenían

relación directa con el ítem, esto se sustenta con las observaciones que ellos realizaron de manera escrita dentro del instrumento, debido a esto, el instrumento no logró medir la influencia de la amistad en el aprendizaje cooperativo, al menos en este intento.

3. Debido a los resultados arrojados por el piloteo, el instrumento se sometió a una validación por jueces, en la cual se conservaron los mismos reactivos y las mismas opciones presentadas a los alumnos, para lo cual se buscó a tres profesores (a nivel de jueces), que impartieran un mayor número de horas de clase en la carrera de Psicología Educativa en el 4° semestre, debido a que ellos tienen un mayor conocimiento acerca de la dinámica del grupo clase así como de los estilos que emplean los alumnos para llevar a cabo sus trabajos escolares. A los tres profesores se les pidió contestaran la escala de forma escrita (Ver anexo 3).
4. Una vez que se obtuvieron las respuestas de cada uno de los jueces, se precedió al análisis general, para lo que se conjuntó lo expresado por ellos (los jueces) cuyas observaciones radicaron en el cambio de redacción de algunos reactivos (Ver anexo 4), pero la observación principal, radicó en el cambio de estructura del instrumento, teniendo en cuenta que cada reactivo debía conservar su esencia y su intencionalidad inicial, por lo que se pasó de una escala tipo diferencial semántico a una escala Likert.
5. Una vez realizado el cambio de estructura del instrumento, con base en las observaciones realizadas por los jueces, se aplicó la Escala tipo Likert a los 66 sujetos (ver anexo 1); el cual se sometió a análisis para obtener la confiabilidad, que se obtuvo bajo un análisis factorial a través de un método de componentes principales con rotación varimax. Dicho análisis es presentado en el Capítulo 4 en el punto 4.1.2. titulado Confiabilidad del Instrumento por análisis factorial.
Posterior al análisis factorial y una vez que fueron agrupados los reactivos por factor, se aplicó un análisis de consistencia interna utilizando la prueba de confiabilidad por medio del Alpha de Cronbach.

Por último, esta aplicación permitió corroborar que los alumnos tuvieron una mejor comprensión de los reactivos del instrumento, lo cual se reflejó en el tiempo de respuesta que en promedio estuvo de cinco a ocho minutos contra los veinte minutos que los alumnos tardaron en contestar esta escala en su primera versión como diferencial semántico.

3.6. PROCEDIMIENTO:

El instrumento, “**Mi amigo y el trabajo en la escuela**”, dirigido a los alumnos, se aplicó dentro de un aula de clases, esto con el fin de buscar la comodidad y concentración de éstos al momento de contestar esta escala.

La aplicación se realizó en la segunda hora de clases, que es cuando la mayoría de los alumnos ya se encuentran reunidos casi en su totalidad (con la previa autorización del profesor de esta segunda clase).

Una vez dentro del aula se procedió de la siguiente manera:

“Buenos días compañeros, somos egresadas de la carrera de Psicología Educativa y estamos investigando para nuestra tesis el impacto que tiene la amistad en el aprendizaje cooperativo en los universitarios.

Por lo que les pedimos de la manera más atenta nos apoyen respondiendo un cuestionario que habla acerca de la amistad y aprendizaje cooperativo, el cual, solicitamos contesten lo más honestamente posible y que por cada pregunta, marquen una sola respuesta.

Los datos que se obtengan de este cuestionario van a ser analizados en conjunto y el uso de los mismos serán manejados únicamente para fines de la tesis. Si tienen duda en alguna de las afirmaciones presentadas en el cuestionario pueden acercarse con toda confianza a preguntar. De antemano les agradecemos su colaboración. Pueden comenzar”.

CAPÍTULO 4.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

El presente capítulo consta de 4 apartados. El primero refiere al proceso de validación del instrumento construido (4.1), el segundo apartado (4.2.) alude al análisis descriptivo de frecuencias de las dos variables de estudio: amistad y aprendizaje cooperativo, primero por cada escala de cada variable que conjunta diferentes preguntas, y posteriormente el análisis por variable, en donde se presenta un análisis general de cada una de éstas, finalmente, el tercer apartado (4.3), muestra un análisis general de las dos variables de estudio como problema de investigación cerrando con ello el presente capítulo.

4.1. VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

4.1.1. VALIDACIÓN POR JUECES

El instrumento “**Mi Amigo y el Trabajo en la Escuela**” dirigido a los alumnos se construyó para medir las variables de estudio, que en este caso son Amistad y Aprendizaje Cooperativo, el cual se sometió en un principio a un piloteo y posteriormente a una validación por jueces (ver anexo 3), los cuales coincidieron de manera unánime en cambiar la estructura del mismo (ver anexo 4), ya que en un principio se tenía considerada como una escala de diferencial semántico que tiene como fin explorar las dimensiones del significado, y consistió en una serie de adjetivos extremos que califican al objeto de actitud ante los cuales se solicitó la reacción de los sujetos. Es decir, tienen que calificar al objeto de actitud en un conjunto de adjetivos bipolares, los cuales presentaron varias opciones y el sujeto selecciona aquella que refleje su actitud en mayor medida. Cabe señalar que al no obtener los resultados esperados por parte de los sujetos a estudiar, se optó por presentar una escala que tuviera estos elementos pero de forma cognitiva, debido a esto, y a sugerencia de los jueces se modificó a escala Likert, la cual respetó la esencia del contenido de cada pregunta.

El análisis que los tres jueces realizaron del instrumento se sustentó en tres criterios de validación: **Pertinencia** en la cual se preguntó si el reactivo era o no adecuado a la variable y al indicador de la misma; **Claridad y Redacción** en el cual tenían que contestar si la pregunta y las respuestas de la misma están planteadas

adecuadamente y **Observaciones** en la cual indicaron algunas sugerencias que debían tomarse en cuenta para plantear de manera más adecuada la pregunta.

De este análisis se obtuvo como resultado que en el 100% de las preguntas los tres jueces las consideraron como pertinentes, en el rubro de claridad y redacción los tres coincidieron que en el 32% de los reactivos eran poco claros por lo que se debía cambiar la redacción de los mismos, esto a fin de que fueran lo más concretos posibles y por último, en el rubro de observaciones los tres coincidieron en que se obtendrían mejores resultados en cuanto a la comprensión de los sujetos encuestados si se cambiaba la estructura de la escala, es decir, que funcionaría mejor si se presentara en su nueva versión como una escala de tipo Likert.

4.1.2. CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO POR ANÁLISIS FACTORIAL

Como se mencionó en el Capítulo 3 en su apartado 3.5 Instrumento, una vez realizada la validación de jueces y el cambio de estructura del instrumento, se procedió a realizar un análisis factorial por consistencia interna.

El análisis se divide en tres factores en los cuales están agrupados un conjunto de reactivos, cada uno de los cuales presentaron un valor mayor a .60, así mismo, se presenta el Alpha de Cronbach (α) correspondiente a cada factorial, mismo que se presenta a continuación:

FACTOR 1. “Interacción entre iguales y trabajo en equipo”

No. de pregunta	Pregunta	Carga factorial
19	Me siento incomodo (a) al interaccionar con mis compañeros (as) de clase.	.84
23	Me relaciono bien con los compañeros (as) cuando realizo los trabajos escolares.	.84
27	Trabajar con mis compañeros (as) de clase favorece mi trabajo escolar como alumno.	.84
20	Me gusta integrarme con compañeros (as) a los que no conozco para trabajar.	.85
24	Relacionarme con mis compañeros (as) de clase hace que aprenda más de ellos.	.85
25	El trabajo en equipo me resulta un problema.	.85
22	Aprendo más cuando estudio solo(a) cuando estudio solo(a) porque me acuerdo más de las lecciones escolares.	.86
26	Realizar trabajos en equipo hace que aprenda.	.86
28	Cuando trabajo en equipo me pongo nervioso(a) al emitir mi opinión.	.86
18	Es importante tener buenas relaciones con el resto de la clase.	.87
17	Me resulta un problema trabajar con otros compañeros(as).	.87
1	Dedico más tiempo a platicar con mi amigo(a) que para realizar tareas escolares.	.88
21	Me gusta trabajar con mis compañeros(as) de clase.	.89

Estos trece reactivos miden la variable de aprendizaje cooperativo, los cuales presentan en conjunto con factor un Alpha de Cronbach de $\alpha = 0.87$.

FACTOR 2 “Relación con amigos (as)”

No. de pregunta	Pregunta	Carga factorial
10	Calumnio a mi amigo(a) enfrente de otras personas.	.67
13	Le presto atención a mi amigo(a) cuando quiere hablarme de algo.	.68
15	El tener amigos(as) en la escuela sólo me sirve para obtener favores y servicios.	.69
14	Cuando mi amigo(a) tiene un problema dejo que lo resuelva solo(a).	.70
16	Ayudo a mi amigo(a) desinteresadamente.	.70
12	Me molesta que mi mejor amigo(a) obtenga mejores resultados de aprendizaje que Yo.	.72
11	Ayudo a mi amigo(a) a ser una persona mejor.	.73
9	Sería incapaz de ir con mis compañeros(as) a hacer algo que perjudicara a mi amigo(a).	.75

Estos ocho reactivos miden la variable de amistad, de los cuales presentan en conjunto con factor un Alpha de Cronbach de $\alpha = 0.73$

FACTOR 3. “Amistad y relación con mi amigo(a) de la escuela”

No. de pregunta	Pregunta	Carga factorial
2	Realizar tareas escolares con mi amigo(a) fortalece nuestra amistad.	.58
5	A mi amigo(a) le gusta hacer las mismas cosas que a mi.	.64
4	Mi amigo(a) y Yo conocemos y compartimos nuestras vidas.	.68
6	Mi mejor amigo(a) y Yo compartimos el gusto por la escuela.	.69
3	Realizo la mayoría de trabajos con mi mejor amigo(a).	.70

Estos cinco reactivos miden la variable de amistad, los cuales presentan en conjunto con factor un Alpha de Cronbach de $\alpha = 0.71$.

4.1.3. CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO EN GENERAL (TIPO ALPHA DE CRONBACH)

Una vez analizado el instrumento en cada uno de sus tres factores, se procedió al análisis general, el cual arrojó un alpha de $\alpha = 0.86$ lo cual indica que cuenta con un nivel de confiabilidad considerable.

La estructura del instrumento constó de 26 ítems de los cuales 16 fueron de carácter positivo, es decir, midieron favorablemente al objeto de actitud y 10 fueron negativos los cuales midieron de manera desfavorable al objeto de actitud.

4.2. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE FRECUENCIAS DE LAS VARIABLES DE ESTUDIO

4.2.1. ANÁLISIS DE LA VARIABLE AMISTAD

Para fines de este estudio y análisis de las variables de investigación: Amistad y Aprendizaje Cooperativo los reactivos se agruparon en base a la delimitación teórica que se planteó en el capítulo 3 “Método”, en su apartado 3.2, en el cual cada una de las variables de estudio se categorizó en indicadores, en torno a los cuales, se planteó y desarrolló en primera instancia, el marco teórico, y posteriormente, estos indicadores permitieron la construcción del instrumento de medición en el cual se contemplan una serie de reactivos encaminados a medir la opinión de los sujetos hacia determinado objeto de actitud, y a su vez, este conjunto de preguntas derivó en subescalas dentro del instrumento de medición.

Para dar un panorama general del análisis de este capítulo, se muestra el siguiente cuadro, mismo que indica las subescalas de cada variable, la cantidad de preguntas que se plantearon a los sujetos y su ubicación dentro del instrumento.

VARIABLE DE ESTUDIO	SUBESCALAS	CANTIDAD DE PREGUNTAS	UBICACIÓN DE LAS PREGUNTAS EN EL INSTRUMENTO
1) Amistad	Convivencia	3	2, 3, 4
	Intereses comunes	2	5, 6
	Afecto	4	9, 10, 11, 12
	Apoyo	4	13, 14, 15, 16
2) Aprendizaje Cooperativo	Interacción grupal	4	17, 18, 19, 20
	Relaciones Interpersonales	5	1, 21, 22, 23, 24
	Trabajo en grupo	4	25, 26, 27, 28
			Total: 26 Preguntas

Es decir, para el análisis de ambas variables, se tomará como referencia las subescalas presentadas en este cuadro. En este caso, las subescalas de la variable Amistad son: 1) Convivencia, 2) Intereses Comunes, 3) Afecto y 4) Apoyo, cuyo análisis e interpretación se presenta a continuación:

Subescala 1: Convivencia

La primera subescala de la variable amistad, se titula “Convivencia”, misma que tiene por objeto conocer las actividades que realizan los alumnos en compañía del mejor amigo(a) de la escuela. En esta subescala, están contenidas tres preguntas, las cuales se analizan y se enuncian a continuación:

Pregunta 2: Realizar tareas escolares con mi mejor amigo (a), ayuda a fortalecer nuestra amistad.

No. de opción	Opciones de respuesta	Valor absoluto	Valor relativo %
1	Totalmente en desacuerdo	2	3.0%
2	En desacuerdo	12	18.2%
3	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	12	18.2%
4	De acuerdo	28	42.4%
5	Totalmente de acuerdo	12	18.2%

La mayoría de los jóvenes 28 (42.4%) coinciden en que están *de acuerdo* en que el realizar las tareas escolares con su mejor amigo (a) ayuda al fortalecimiento de su amistad, esto contrastado con la opinión de 2 (3.0%), el cual refiere estar *totalmente en desacuerdo* con esta afirmación. El resto de las frecuencias, se distribuyen de manera equitativa entre las restantes opciones de respuesta.

En esta pregunta la respuesta promedio de los jóvenes fue **X= 3.55** la cual indica que consideran que al realizar las tareas escolares con su mejor amigo(a) ayuda a fortalecer su relación de amistad.

Pregunta 3: Realizo la mayoría de trabajos escolares con mi mejor amigo (a).

No. de opción	Opciones de respuesta	Valor absoluto	Valor relativo %
1	Totalmente en desacuerdo	4	6.1%
2	En desacuerdo	10	15.2%
3	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	4	6.1%
4	De acuerdo	30	45.5%
5	Totalmente de acuerdo	18	27.3%

La mayoría de los jóvenes 30 (45.5%) manifiestan estar *de acuerdo* en realizar la mayoría de los trabajos escolares con su mejor amigo (a), esto contrastado con la opinión del 4 (6.1%) el cual refiere estar *totalmente en desacuerdo* con esta afirmación; este mismo porcentaje se presenta en la opción de respuesta *Ni en acuerdo ni en desacuerdo*. El resto de las frecuencias, se distribuyen en las opciones de respuesta restantes.

En esta pregunta la respuesta promedio de los jóvenes fue **X=3.73** la cual indica que realizan la mayoría de los trabajos escolares con su mejor amigo(a).

Pregunta 4: Mi amigo (a) y Yo conocemos y compartimos nuestras vidas y secretos.

No. de opción	Opciones de respuesta	Valor absoluto	Valor relativo %
0	No contestó	1	1.5%
1	Totalmente en desacuerdo	4	6.1%
2	En desacuerdo	4	6.1%
3	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	9	13.6%
4	De acuerdo	32	48.5%
5	Totalmente de acuerdo	16	24.2%

La mayoría de los jóvenes 32 (48.5%) manifiestan estar *de acuerdo* en conocer y compartir con su mejor amigo (a) sus vidas y secretos, esto contrastado con la opinión del 4 (6.1%) el cual se presenta en las opciones de respuesta *totalmente en desacuerdo*; y *en desacuerdo*, lo cual indica que en ambos casos se está calificando desfavorablemente a la afirmación presentada. El resto de las frecuencias se distribuyen en las opciones de respuesta restantes.

En esta pregunta la respuesta promedio de los jóvenes fue $X= 3.74$, la cual indica conocen y comparten sus vidas y secretos con su mejor amigo (a).

Interpretación de la subescala 1 Convivencia. Esta subescala hace referencia a las actividades que realizan los alumnos en compañía de su mejor amigo(a) comprendiendo no sólo el ámbito escolar, sino también, el personal, teniendo así, que la mayoría de los alumnos el 30 (45.5%) realizan la mayoría de los trabajos escolares con su mejor amigo, misma actividad que fortalece de manera importante la relación y el vínculo amistoso coincidiendo en este aspecto el 28 (42.4%), así mismo, fuera de la escuela se comparten actividades de carácter personal como el conocimiento de vidas y secretos 32 (48.5%).

En lo que respecta a las respuestas promedio de las afirmaciones presentadas en esta subescala, se encontró que los alumnos afirman que la realización de las tareas ayuda a fortalecer su amistad, misma que presenta una media de 3.55; esto los lleva a que realicen la mayoría de trabajos, cuya media es de 3.73; y por último, esta convivencia, los lleva a compartir vidas y secretos con una media de 3.74.

Subescala 2: Intereses comunes

La segunda subescala de la variable amistad, se titula “Intereses Comunes”, que tiene por objeto conocer las afinidades que los alumnos comparten con su mejor amigo(a) de la escuela. En esta subescala están contenidas dos preguntas, las cuales se analizan y se enuncian a continuación:

Pregunta 5: A mi amigo (a) le gusta hacer las mismas cosas que a mi.

No. de opción	Opciones de respuesta	Valor absoluto	Valor relativo %
0	No contestó	1	1.5%
1	Totalmente en desacuerdo	3	4.5%
2	En desacuerdo	26	39.4%
3	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	19	28.8%
4	De acuerdo	14	21.2%
5	Totalmente de acuerdo	3	4.5%

La mayoría de los jóvenes 26 (39.4%) manifiestan estar *en desacuerdo* en compartir con su mejor amigo (a) el gusto por realizar las mismas, esto contrastado con la opinión del 3 (4.5%) está *totalmente en desacuerdo* en compartir el gusto con su amigo (a) en realizar las mismas cosas, este mismo porcentaje se presenta en la opción de respuesta *totalmente de acuerdo*, lo cual reafirma en menor grado esta afirmación. El resto de las frecuencias se distribuyen en las opciones de respuesta restantes.

En esta pregunta la respuesta promedio de los jóvenes es $X= 2.77$, la cual indica que los alumnos mantienen una opinión neutral con respecto al compartir el gusto con su mejor amigo (a) por realizar las mismas cosas.

Pregunta 6: Mi mejor amigo (a) y Yo compartimos el gusto por la escuela.

No. de opción	Opciones de respuesta	Valor absoluto	Valor relativo %
0	No contestó		
1	Totalmente en desacuerdo		
2	En desacuerdo	6	9.1%
3	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	8	12.1%
4	De acuerdo	39	59.1%
5	Totalmente de acuerdo	13	19.7%

La mayoría de los jóvenes 39 (59%) manifiestan estar *de acuerdo* en compartir con su amigo (a) el gusto por la escuela, esto contrastado con la opinión del 6 (9.1%) el cual refiere estar en *desacuerdo* con esta afirmación. El resto de las frecuencias se distribuyen en las opciones de respuesta restantes.

En esta pregunta la respuesta promedio de los jóvenes es $X=3.89$, la cual indica que los alumnos comparten con su mejor amigo(a) el gusto por la escuela.

Interpretación de la subescala 2 Intereses Comunes. Esta subescala hace referencia a las actividades y preferencias que se tienen en común con el amigo (a), y en este caso el análisis de los resultados revelan que el 26 (39.4%) manifiesta que no se comparte con el amigo (a) el gusto por la realización de las mismas actividades, y por otro lado, el 39 (59%) coincide en compartir con su amigo (a) el gusto por la escuela.

En lo que respecta a las respuestas promedio de las afirmaciones presentadas en esta subescala, se encontró que los alumnos comparten el gusto con su mejor amigo (a) por la escuela, afirmación que presenta una media de 3.89, mientras que muestran una tendencia neutral hacia compartir el gusto por realizar las mismas cosas, afirmación que presenta una media de 2.77.

Subescala 3: Afecto

La tercera subescala de la variable amistad, se titula “Afecto”, misma que tiene por objeto conocer las demostraciones de afecto que los jóvenes tienen hacia su mejor amigo(a) de la escuela.

En esta subescala están contenidas cuatro preguntas, las cuales se analizan y se enuncian a continuación:

Pregunta 9: Sería incapaz de ir con mis compañeros (as) a hacer algo que perjudicara a mi amigo(a).

No. de opción	Opciones de respuesta	Valor absoluto	Valor relativo %
1	Totalmente en desacuerdo	3	4.5%
2	En desacuerdo	5	7.6%
3	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	6	9.1%
4	De acuerdo	21	31.8%
5	Totalmente de acuerdo	31	47.0%

La mayoría de los jóvenes 31 (47.0%) manifiesta estar *totalmente de acuerdo* en que serían incapaces de reunirse con otros (as) para hacer algo que perjudicara a su amigo (a), esto se contrasta con la opinión del 3 (4.5%) el cual refiere estar *totalmente en desacuerdo* y sí perjudicaría a su amigo (a) en colaboración con otros (as). El resto de las frecuencias, se distribuyen en las opciones de respuesta restantes.

En esta pregunta la respuesta promedio de los jóvenes es **X= 4.09** la cual indica que los alumnos serían incapaces de reunirse con otros para perjudicar a su amigo(a).

Pregunta 10: Calumnio a mi amigo (a) enfrente de otras personas.

No. de opción	Opciones de respuesta	Valor absoluto	Valor relativo %
5	Totalmente en desacuerdo	40	60.6%
4	En desacuerdo	20	30.3%
3	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	2	3.0%
2	De acuerdo	3	4.5%
1	Totalmente de acuerdo	1	1.5%

La mayoría de los jóvenes 40 (60.6%) está *totalmente en desacuerdo* en calumniar a su amigo (a) enfrente de otras personas, esto contrastado con la opinión del 1 (1.5%), el cual refiere estar *totalmente de acuerdo* en calumniar a su amigo (a). El resto de las frecuencias, se distribuyen en las opciones de respuesta restantes.

En esta pregunta la respuesta promedio de los jóvenes es **X=4.44** la cual indica que los alumnos no calumnian a su amigo (a) frente a otras personas.

Pregunta 11: Ayudo a mi amigo (a) a ser una persona mejor.

No. de opción	Opciones de respuesta	Valor absoluto	Valor relativo %
0	No contestó	1	1.5%
1	Totalmente en desacuerdo		
2	En desacuerdo	2	3.0%
3	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	5	7.6%
4	De acuerdo	44	66.7%
5	Totalmente de acuerdo	14	21.2%

La mayoría de los jóvenes 44 (66.7%) manifiestan estar *de acuerdo* en ayudar a su amigo (a) a ser una persona mejor, esto contrastado con la opinión del 2 (3.0%) el cual refiere estar *en desacuerdo* en ayudar a su amigo. El resto de las frecuencias, se distribuyen en las opciones de respuesta restantes.

En esta pregunta la respuesta promedio de los jóvenes es **X= 4.02** la cual indica que los alumnos ayudan a su amigo a ser una persona mejor.

Pregunta 12: Me molesta que mi mejor amigo (a) obtenga mejores resultados de aprendizaje que Yo.

No. de opción	Opciones de respuesta	Valor absoluto	Valor relativo %
5	Totalmente en desacuerdo	44	66.7%
4	En desacuerdo	17	25.8%
3	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	2	3.0%
2	De acuerdo	2	3.0%
1	Totalmente de acuerdo	1	1.5%

La mayoría de los jóvenes 44 (66.7%) manifiestan estar totalmente en desacuerdo en molestarse si su mejor amigo(a) obtiene mejores resultados de aprendizaje respecto a los suyos, esto contrastado con la opinión del 1 (1.5%) el cual refiere estar totalmente de acuerdo, y sí se molesta cuando su mejor amigo(a) obtiene mejores resultados de aprendizaje, este mismo porcentaje se presenta en la opción de respuesta ni en acuerdo ni en desacuerdo, lo cual denota una actitud neutral. El resto de las frecuencias se distribuyen en las opciones de respuesta restantes.

En esta pregunta la respuesta promedio de los jóvenes es $X = 4.53$ la cual indica que no existe molestia cuando su mejor amigo (a) obtiene mejores resultados de aprendizaje en relación a los suyos.

Interpretación de la subescala 3 Afecto. Esta subescala hace referencia al sentimiento noble y desinteresado que debe ser parte fundamental dentro de la relación amistosa, la cual busca el bienestar del amigo, aspecto en el cual el 44 (66.7%) manifiesta ayudar a su amigo (a) a ser una persona mejor, lo cual repercute en el aspecto escolar ya que al 44 (66.7%) no le molesta que su mejor amigo(a) obtenga mejores resultados de aprendizaje.

El afecto es parte esencial de la amistad en el cual no dan cabida los sentimientos y las actitudes que pudieran llegar a perjudicar al otro, tal y como lo revela el 31 (47.0%), mismo que manifiesta ser incapaz de ir con otros (as) a hacer algo que perjudicara a su amigo (a), esto lo complementa el 40 (60.6%) el cual niega calumniar a su mejor amigo(a) enfrente de otros (as).

En lo que respecta a las respuestas promedio de las afirmaciones presentadas en esta subescala, se encontró que los alumnos manifiestan ser incapaces de reunirse con

otros (as) para realizar algo que perjudique a su amigo (a), la cual presenta una media de 4.09; así mismo, y con una media de 4.44 se afirma no calumniar al mejor amigo (a). Por otro lado, los alumnos ayudan a su mejor amigo a ser una persona mejor cuya media es de 4.02, y finalmente, no existe molestia ante la obtención de buenas notas del mejor amigo (a) 4.53.

Subescala 4: Apoyo

La cuarta subescala de la variable amistad, se titula “Apoyo”, que tiene por objeto conocer la ayuda que los alumnos le brindan a su mejor amigo de la escuela ante determinadas situaciones o circunstancias.

En esta subescala están contenidas cuatro preguntas, las cuales se analizan y se enuncian a continuación:

Pregunta 13: Le presto atención a mi amigo (a) cuando quiere hablarme de algo.

No. de opción	Opciones de respuesta	Valor absoluto	Valor relativo %
1	Totalmente en desacuerdo		
2	En desacuerdo	3	4.5%
3	Ni en acuerdo ni en desacuerdo		
4	De acuerdo	19	28.8%
5	Totalmente de acuerdo	44	66.7%

La mayoría de los jóvenes 44 (66.7%) manifiestan estar *totalmente de acuerdo* en prestarle atención a su amigo (a) cuando quiere hablar de algo, lo cual se contrasta con la opinión del 3 (4.5%) que refiere estar *en desacuerdo* con la afirmación. El resto de las frecuencias se distribuyen en las opciones de respuesta restantes.

En esta pregunta la respuesta promedio de los jóvenes es **X= 4.58** la cual indica que le prestan atención a su amigo (a) cuando les quiere hablar de algo.

Pregunta 14: Cuando mi amigo (a) tiene un problema deo que lo resuelva solo (a).

No. de opción	Opciones de respuesta	Valor absoluto	Valor relativo %
5	Totalmente en desacuerdo	22	33.3%
4	En desacuerdo	29	43.9%
3	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	7	10.6%
2	De acuerdo	8	12.1%
1	Totalmente de acuerdo		

La mayoría de los jóvenes 29 (43.9%) manifiestan estar *en desacuerdo* en dejar que su amigo resuelva solo un problema, esto contrastado con la opinión del 7 (10.6%), el cual refiere estar *ni en acuerdo ni en desacuerdo*, lo cual denota una tendencia neutral hacia la afirmación. El resto de las frecuencias se distribuyen en las opciones de respuesta restantes.

En esta pregunta la respuesta promedio de los jóvenes es $X = 3.98$ la cual indica que ayudan a su amigo(a) a resolver un problema.

Pregunta 15: El tener amigos (as) en la escuela solo me sirve para obtener favores y servicios.

No. de opción	Opciones de respuesta	Valor absoluto	Valor relativo %
5	Totalmente en desacuerdo	39	59.1%
4	En desacuerdo	22	33.3%
3	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	2	3.0%
2	De acuerdo	2	3.0%
1	Totalmente de acuerdo	1	1.5%

La mayoría de los jóvenes 39 (59.1%) manifiestan estar *totalmente en desacuerdo* en considerar que el tener amigos (as) en la escuela sólo sirva para obtener favores y servicios, esto contrastado con la opinión del 1 (1.5%) el cual refiere estar *totalmente de acuerdo* con la afirmación, este mismo porcentaje se presenta en la opción de respuesta *ni en acuerdo ni en desacuerdo*, lo cual denota una tendencia neutral. El resto de las frecuencias se distribuyen en las opciones de respuesta restantes.

En esta pregunta la respuesta promedio de los jóvenes es $X = 4.45$ la cual indica que no consideran que el tener amigos (as) en la escuela sólo sirva para obtener favores y servicios.

Pregunta 16: Ayudo a mi amigo(a) desinteresadamente.

No. de opción	Opciones de respuesta	Valor absoluto	Valor relativo %
1	Totalmente en desacuerdo	1	1.5%
2	En desacuerdo	2	3.0%
3	Ni en acuerdo ni en desacuerdo		
4	De acuerdo	21	31.8%
5	Totalmente de acuerdo	42	63.6%

La mayoría de los jóvenes 42 (63.6%) manifiestan estar *totalmente de acuerdo* en ayudar a su amigo (a) desinteresadamente, esto contrastado con la opinión del 1 (1.5%) el cual refiere estar *totalmente en desacuerdo* con la afirmación. El resto de las frecuencias se distribuyen en las opciones de respuesta restantes.

En esta pregunta la respuesta promedio de los jóvenes es **X= 4.53** la cual indica que ayudan de manera desinteresada a su amigo (a).

Interpretación de la subescala 4 Apoyo. Esta subescala refiere a la ayuda desinteresada que existe en todas las verdaderas relaciones de amistad esta afirmación la sustenta el 42 (63.6%) de la muestra. Así mismo, los jóvenes 39 (59.1%) niegan que el tener amigos (as) en la escuela sólo sirva para obtener favores y servicios, ya que según Alonso (1997) es natural obtener algún beneficio de la relación, pero no ha de ser la finalidad de ésta, ya que se perdería el sentido altruista y se caería en una relación de carácter utilitaria.

El 44 (66.7%) de los jóvenes manifiestan apoyar a su amigo (a) prestándole atención cuando quiere hablar de algo, así como ayudarlo (a) cuando tiene que resolver una problemática afirmación apoyada por el 29 (43.9%).

En lo que respecta a las respuestas promedio de las afirmaciones presentadas en esta subescala, se encontró con una media de 4.58, que los alumnos escuchan a su mejor amigo cuando éste quiere hablar de algo, ayudándole a resolver un problema cuya media es de 3.98.

En cuanto a la concepción de amistad, la media de 4.45, niega que el tener amigos en la escuela sólo sirva para obtener favores, así mismo, la media de 4.53 denota que los alumnos ayudan a su amigo desinteresadamente.

4.2.2. DISCUSIÓN

Los resultados que presentados, coinciden con algunas de las aportaciones realizadas por los autores que se nombran a continuación.

La mayoría de los jóvenes 30 (45.5%) realizan las tareas escolares con su mejor amigo, actividad que según el 28 (42.4%) ayuda al fortalecimiento de la amistad, ya que es la realización de estas actividades el motivo para que se dé la convivencia, en la cual se busca interactuar según Llano (2000) con ese individuo simpático en sus ambientes cotidianos, en este caso, la escuela.

A partir de la convivencia se realiza un análisis con un mínimo de objetividad (Alonso, 1997), mismo que da como resultado un juicio de valor del individuo, el cual, si resulta negativo producirá alejamiento y desconfianza, y si es positivo incitará al acercamiento, y por ende motivará el surgimiento de la confianza, la cual deriva a lo que Leep (1991) denomina como intimismo, en el cual se comparten confidencias, afirmación sustentada por el 32 (48.5%) que manifiesta compartir y conocer vidas y secretos con su mejor amigo (a).

Compartir un mismo ideal implica un sentimiento profundo e íntimo de afinidad lo cual hace posible el diálogo (Cereti, 1989), en este ese mismo ideal es el gusto por la escuela que el 39 (59%) manifiesta compartir con su amigo (a) así como por las actividades que de ella derivan, en este caso, se aprecia que existe entre los sujetos una afinidad objetiva que va más allá del caerse bien y que centra su atención en un centro de interés común.

El afecto, es descrito por Alonso (1997) como el más sencillo de los amores el cual siempre va a buscar y querer el bien del otro, aspecto que confirma el 31 (47.0%) de los jóvenes el cual manifiesta ser incapaz de hacer algo que perjudicara a su amigo (a) y dentro de esto, se adjunta la opinión del 40 (60.6%) el cual menciona no calumniar a su amigo (a). Es importante mencionar que el afecto es empático y busca hacerse con los sentimientos, es decir, se entristece con el otro y se alegra con las alegrías del

otro, lo que se sustenta con lo opinado por el 44 (66.7%) al manifestar no molestarse si su amigo (a) obtiene mejores resultados de aprendizaje con respecto a los suyos.

El afecto, es un amor fraternal con un grado de objetividad mismo que permite reconocer y aceptar las limitaciones del otro (a), (Cereti, 1989), ante lo cual el 44 (66.7%) de los alumnos manifiesta ayudar a su amigo para que logre ser una persona mejor.

En todas las relaciones de verdadera amistad debe estar presente la ayuda desinteresada, la que el 42 (63.6%) manifiesta brindar a su amigo, en la cual se anteponen los intereses propios para poner en primera instancia los del amigo (a) (Alonso, 1997), aspecto que refuerza la afirmación del 44 (66.7%) de los jóvenes los cuales escuchan y dan atención a su amigo (a) cuando quiere hablar de algo y lo (a) ayudan a resolver una problemática 29 (43.9%).

Según Alonso (1997) es natural que los amigos se presten ayudas, pero no habrá de ser la finalidad de la amistad tal como lo confirma el 39 (59.1%) el cual niega que el tener amigos (as) en la escuela sólo sirva para obtener favores y servicios.

Por lo que se refiere al análisis de medias de esta variable, se encontró que la **Subescala 1 Convivencia** que contiene tres reactivos, mismos que aluden a las actividades que los alumnos realizan en compañía del mejor amigo de la escuela, cuya media es de 4.0 la cual se ubica como respuesta más frecuente en esta dimensión en la opción “De acuerdo” misma que denota que la convivencia con el mejor amigo se centra en las actividades escolares, en el conocimiento de vidas y secretos.

Subescala 2: Intereses Comunes Esta dimensión contiene dos reactivos, los cuales aluden a las actividades que se tienen en común con el mejor amigo de la escuela y cuya media es de 3.5, la cual se ubica como respuesta más frecuente en esta dimensión en la opción “De acuerdo”, misma que indica que los alumnos comparten el gusto por realización de las mismas actividades con su amigo, tales como compartir el mismo hobby y el gusto por la escuela.

Subescala 3: Afecto. Esta dimensión contiene cuatro reactivos, los cuales refieren a las manifestaciones de afecto, el cual se traduce como la presencia de un sentimiento

noble y desinteresado considerado una especie de amor filial, que debe ser parte del proceso amistoso, y cuya media es 4.25, la cual se ubica como respuesta más frecuente en esta dimensión en la opción “De acuerdo”, misma que refleja que el sentir afecto por el amigo se traduce en acciones que no vayan en contra de él (ella), tales como perjudicarlo (a) y calumniarlo (a); así mismo se busca el bien del otro, lo cual se refleja en brindarle ayuda para que logre ser una persona mejor y sentir felicidad ante sus logros académicos.

Subescala 4: Apoyo. Esta dimensión contiene cuatro reactivos, los cuales aluden a la ayuda desinteresada que se le presta al mejor amigo (a) y cuya media es de 4.5, la cual se ubica como respuesta más frecuente en la opción del “Totalmente de acuerdo”, misma que deja de manifiesto, que los alumnos escuchan a su amigo, lo ayudan de forma desinteresada, y lo apoyan para resolver una situación problemática.

4.2.3. ANÁLISIS DE LA VARIABLE APRENDIZAJE COOPERATIVO

Este análisis se refiere primordialmente a las dimensiones de la variable Aprendizaje Cooperativo, las cuales están contenidas a manera de afirmación dentro del instrumento que se aplicó a los 66 sujetos. Las tres dimensiones de esta variable son: 1) Interacción Grupal, 2) Relaciones interpersonales y 3) Trabajo en Grupo.

Subescala 1: Interacción Grupal

La primera subescala de la variable aprendizaje cooperativo, se titula “Interacción Grupal” y tiene por objeto conocer la concepción que tienen los alumnos entorno a las relaciones que se establecen con los compañeros del grupo clase.

En esta subescala están contenidas tres preguntas, las cuales se analizan y se enuncian a continuación:

Pregunta 17: Me resulta un problema trabajar con otros compañeros (as).

No. de opción	Opciones de respuesta	Valor absoluto	Valor relativo %
0	No contestó	1	1.5%
5	Totalmente en desacuerdo	8	12.1%
4	En desacuerdo	24	36.4%
3	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	21	31.8%
2	De acuerdo	7	10.6%
1	Totalmente de acuerdo	5	7.6%

La mayoría de los jóvenes 24 (36.4%) manifiestan *estar en desacuerdo* en que el trabajar con otros (as) compañeros (as) les resulte un problema, esto contrastado con la opinión del 5 (7.6%), el cual refiere estar *totalmente de acuerdo* con la afirmación. El resto de las frecuencias se distribuyen en las opciones de respuesta restantes.

En esta pregunta la respuesta promedio de los jóvenes es $X= 3.30$ la cual indica la tendencia neutral hacia la concepción de una situación problemática al trabajar en equipo.

Pregunta 18: Es importante tener buenas relaciones con el resto de los compañeros de clase.

No. de opción	Opciones de respuesta	Valor absoluto	Valor relativo %
1	Totalmente en desacuerdo		
2	En desacuerdo		
3	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	5	7.6%
4	De acuerdo	27	40.9%
5	Totalmente de acuerdo	34	51.5%

La mayoría de los jóvenes 34 (51.5%) manifiestan estar *totalmente de acuerdo* en que es importante tener buenas relaciones con el resto de los compañeros de clase, esto contrastado con la opinión del 5 (7.6%), el cual refiere estar *ni en acuerdo ni en desacuerdo*, lo que denota una tendencia neutral hacia la afirmación.

En esta pregunta la respuesta promedio de los jóvenes es $X= 4.44$ la cual indica que consideran como un aspecto importante el establecimiento de buenas relaciones con los compañeros del grupo clase.

Pregunta 19: Me siento incomodo (a) al interaccionar con mis compañeros (as) de clase.

No. de opción	Opciones de respuesta	Valor absoluto	Valor relativo %
5	Totalmente en desacuerdo	19	28.8%
4	En desacuerdo	32	48.5%
3	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	10	15.2%
2	De acuerdo	3	4.5%
1	Totalmente de acuerdo		

La mayoría de los jóvenes 32 (48.5%) manifiestan *estar en desacuerdo* en sentirse incómodos (as) al interaccionar con sus compañeros (as) de clase, lo cual se contrasta con la opinión del 3 (4.5%), el cual refiere estar *de acuerdo* con la afirmación. El resto de las frecuencias se distribuyen en las opciones de respuesta restantes.

En esta pregunta la respuesta promedio de los jóvenes es **X= 3.92** la cual indica que no se siente incomodidad al interactuar con sus compañeros (as) de clase.

Pregunta 20: Me gusta integrarme con compañeros (as) a los que no conozco para trabajar.

No. de opción	Opciones de respuesta	Valor absoluto	Valor relativo %
0	No contestó	2	3.0%
1	Totalmente en desacuerdo	2	3.0%
2	En desacuerdo	7	10.6%
3	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	17	25.8%
4	De acuerdo	28	42.4%
5	Totalmente de acuerdo	10	15.2%

La mayoría de los jóvenes 28 (42.4%) coinciden en estar *de acuerdo* por integrarse con compañeros (as) a los que no conocen para trabajar, esto contrastado con la opinión del 2 (3.0%), el cual refiere estar *totalmente en desacuerdo* con la afirmación, este mismo porcentaje no contesta a la afirmación. El resto de las frecuencias se distribuyen en las opciones de respuesta restantes.

En esta pregunta la respuesta promedio de los jóvenes es **X= 3.47** la cual indica la tendencia neutral para integrarse con compañeros (as) que no conocen para realizar los trabajos escolares.

Interpretación de la subescala 1 Interacción Grupal. Esta subescala hace referencia a la calidad de interacciones que se llevan a cabo con los compañeros del grupo clase en el cual 34 (51.5%) considera es importante mantener éstas en buenas condiciones, lo que incide en el gusto manifestado por el 28 (42.4%) en integrarse con compañeros (as) a los que no conoce para trabajar, al no ser esto un obstáculo para llevar a cabo las labores escolares se experimenta una comodidad al momento de las interacciones 32 (48.5%), lo que impacta directamente en la facilidad para realizar los trabajos tal como lo manifiesta el 24 (36.4%) de los sujetos.

En lo que respecta a las respuestas promedio de las afirmaciones presentadas en esta subescala, se encontró que los alumnos consideran como un aspecto importante el establecimiento de buenas relaciones con el resto de sus compañeros, la cual presenta una media de 4.44, así mismo la media de 3.92 refleja que los alumnos no sienten incomodidad al interactuar con los compañeros del grupo-clase.

En cuanto al gusto por integrarse y desarrollar actividades con los compañeros del resto del grupo clase con los cuales no se ha convivido, los alumnos manifiestan una tendencia neutral presentando una media de 3.47 y 3.30 respectivamente.

Subescala 2: Relaciones interpersonales

La segunda subescala de la variable aprendizaje cooperativo, se titula “Relaciones Interpersonales”, la cual tiene por objeto conocer la impresión que tienen los alumnos al interactuar con sus compañeros(as) de grupo para la realización de actividades escolares.

En esta subescala están contenidas cinco preguntas, las cuales se analizan y se enuncian a continuación:

Pregunta 1: Dedico más tiempo a platicar con mi mejor amigo (a) que para realizar trabajos escolares.

No. de opción	Opciones de respuesta	Valor absoluto	Valor relativo %
0	No contestó	1	1.5%
5	Totalmente en desacuerdo	5	7.6%
4	En desacuerdo	29	43.9%
3	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	13	19.7%
2	De acuerdo	12	18.2%
1	Totalmente de acuerdo	6	9.1%

La mayoría de los jóvenes 29 (43.9%) manifiestan estar *en desacuerdo* a dedicar más tiempo para platicar con su mejor amigo (a) que para la realización de trabajos escolares, situación que refuerza, en menor medida el 5 (7.6%) el cual refiere estar *totalmente en desacuerdo*. El resto de las frecuencias se distribuyen en las opciones de respuesta restantes.

En esta pregunta la respuesta promedio de los jóvenes es $X = 3.18$ la cual indica la tendencia neutral con respecto a dedicar más tiempo para platicar con su mejor amigo (a) que para realizar las tareas escolares.

Pregunta 21: Me gusta trabajar con mis compañeros(as) clase.

No. de opción	Opciones de respuesta	Valor absoluto	Valor relativo %
0	No contestó	2	3.0%
1	Totalmente en desacuerdo		
2	En desacuerdo	2	3.0%
3	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	14	21.2%
4	De acuerdo	36	54.5%
5	Totalmente de acuerdo	12	18.2%

La mayoría de los jóvenes 36 (54.5%) manifiestan estar *de acuerdo* en que les gusta trabajar con sus compañeros (as) de clase, esto contrastado con la opinión del 2 (3.0%) el cual refiere estar *en desacuerdo* con la afirmación, de igual forma, este mismo porcentaje no contesta a la pregunta. El resto de las frecuencias se distribuyen en las opciones de respuesta restantes.

En esta pregunta la respuesta promedio de los jóvenes es $X=3.79$ la cual indica el agrado al trabajar con sus compañeros (as) de clase.

Pregunta 22: Aprendo más cuando estudio solo (a) porque me acuerdo más de las lecciones escolares.

No. de opción	Opciones de respuesta	Valor absoluto	Valor relativo %
	No contestó	2	3.0%
5	Totalmente en desacuerdo	1	1.5%
4	En desacuerdo	14	21.2%
3	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	19	28.8%
2	De acuerdo	21	31.8%
1	Totalmente de acuerdo	9	13.6%

La mayoría de los jóvenes 21 (31.8%) están *de acuerdo* en que al estudiar solos (as) se acuerdan más de las lecciones escolares, esto contrastado con la opinión del 1 (1.5%) el cual refiere estar *totalmente en desacuerdo* con la afirmación. El resto de las frecuencias se distribuyen en las opciones de respuesta restantes.

En esta pregunta la respuesta promedio de los jóvenes es $X= 2.56$ la cual indica la tendencia neutral a la consideración de aprender más al estudiar solos (as).

Pregunta 23: Me relaciono bien con los compañeros (as) cuando realizo los trabajos escolares.

No. de opción	Opciones de respuesta	Valor absoluto	Valor relativo %
0	No contestó	2	3.0%
1	Totalmente en desacuerdo		
2	En desacuerdo	3	4.5%
3	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	9	13.6%
4	De acuerdo	37	56.1%
5	Totalmente de acuerdo	15	22.7%

La mayoría de los jóvenes 37 (56.1%) manifiestan estar *de acuerdo* en que se relacionan bien con los compañeros (as) cuando realizan los trabajos escolares, esto contrastado con la opinión del 3 (4.5%), el cual refiere estar *en desacuerdo* con la afirmación. El resto de las frecuencias se distribuyen en las opciones de respuesta restantes.

En esta pregunta la respuesta promedio de los jóvenes es $X= 3.88$ la cual indica que se relacionan bien con sus compañeros (as) al realizar trabajos escolares.

Pregunta 24: Relacionarme con mis compañeros (as) de clase hace que aprenda más de ellos.

No. de opción	Opciones de respuesta	Valor absoluto	Valor relativo %
0	No contestó	2	3.0%
1	Totalmente en desacuerdo		
2	En desacuerdo	2	3.0%
3	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	7	10.6%
4	De acuerdo	30	45.5%
5	Totalmente de acuerdo	25	37.9%

La mayoría de los jóvenes 30 (45.5%) coinciden en estar *de acuerdo* en que el relacionarse con los compañeros (as) de clase hace que se aprenda más de ellos, esto contrastado con la opinión del 2 (3.0%), el cual refiere estar *en desacuerdo* en con la afirmación, este mismo porcentaje no contestó a la pregunta. El resto de las frecuencias se distribuyen en las opciones de respuesta restantes.

En esta pregunta la respuesta promedio de los jóvenes es $X= 4.09$ la cual indica que consideran que al integrarse con los compañeros (as) del grupo propicia que se aprenda más de ellos.

Interpretación de la subescala 2 Relaciones Interpersonales. Esta subescala hace referencia a las relaciones que se establecen de persona a persona dentro del salón y de cómo se dan éstas al momento de realizar alguna de las actividades inherentes a la escuela, donde el 36 (54.5%) manifiesta que le gusta trabajar con sus compañeros (as) de clase lo cual repercute en el establecimiento de las buenas relaciones al momento de realizar trabajos escolares 37 (56.1%). Es importante mencionar que si el trabajo escolar se realiza con el (la) amigo (a) la atención se centra en la tarea y no en la plática, afirmación sustentada por el 29 (43.9%), pero al mismo tiempo manifiestan también, que el realizar los trabajos con los compañeros hace que se aprenda más de ellos 30 (45.5%).

Contrariamente a lo que se presenta en la realización de trabajos, el 21 (31.8%) coincide en que estudiar solos (as) propicia que se recuerden más las lecciones escolares.

En lo que respecta a las respuestas promedio de las afirmaciones presentadas en esta subescala, se encontró que los alumnos se relacionan de manera efectiva y aprenden con los compañeros de grupo al realizar los trabajos escolares, presentando una media de 3.88 y 4.09, situación que deriva en el gusto que tienen al realizar ese tipo de integraciones para desarrollar el trabajo presentando ésta una media de 3.79. Esta situación contrasta con la tendencia neutral que mantienen hacia la afirmación de aprender más cuando estudian solos debido a que recuerdan más las lecciones y cuya media es de 2.56.

Por último, mantienen una tendencia neutral hacia emplear más tiempo para platicar con su amigo que para realizar la actividad escolar cuando éstos se hayan integrados en un mismo equipo, con una media de 3.18.

Subescala 3: Trabajo en grupo

La tercera subescala de la variable aprendizaje cooperativo, se titula “Trabajo en Grupo”, la cual tiene por objeto conocer la consideración que los alumnos tienen acerca del trabajo con sus compañeros de grupo clase, es decir, trabajo en equipo.

En esta subescala están contenidas cuatro preguntas, las cuales se analizan y se enuncian a continuación:

Pregunta 25: El trabajo en equipo me resulta un problema.

No. de opción	Opciones de respuesta	Valor absoluto	Valor relativo %
0	No contestó	2	3.0%
5	Totalmente en desacuerdo	15	22.7%
4	En desacuerdo	24	36.4%
3	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	17	25.8%
2	De acuerdo	5	7.6%
1	Totalmente de acuerdo	3	4.5%

La mayoría de los jóvenes 24 (36.4%) coinciden estar *en desacuerdo* en que el trabajo en equipo les resulte un problema, esto contrastado con la opinión del 3 (4.5%) el cual refiere estar *totalmente de acuerdo* con la afirmación. El resto de las frecuencias se distribuyen en las opciones de respuesta restantes.

En esta pregunta la respuesta promedio de los jóvenes es **X= 3.56** la cual indica que el trabajo en equipo no resulta ser un problema para los alumnos.

Pregunta 26: Realizar trabajos en equipo hace que aprenda.

No. de opción	Opciones de respuesta	Valor absoluto	Valor relativo %
0	No contestó	3	4.5%
1	Totalmente en desacuerdo	2	3.0%
2	En desacuerdo	2	3.0%
3	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	6	9.1%
4	De acuerdo	37	56.1%
5	Totalmente de acuerdo	16	24.2%

La mayoría de los jóvenes 37 (56.1%) coinciden estar *de acuerdo* en que el realizar trabajos en equipo hace que aprendan, esto contrastado con la opinión del 2 (3.0%), porcentaje que se presenta en las opciones que califican en el *total desacuerdo* y en *desacuerdo*, lo cual denota una tendencia negativa hacia la afirmación. El resto de las frecuencias se distribuyen en las opciones de respuesta restantes.

En esta pregunta la respuesta promedio de los jóvenes es $X= 3.82$ la cual indica que consideran que el realizar trabajos en equipo favorece su aprendizaje.

Pregunta 27: Trabajar con mis compañeros (as) de clase favorece mi trabajo escolar como alumno.

No. de opción	Opciones de respuesta	Valor absoluto	Valor relativo %
0	No contestó	2	3.0%
1	Totalmente en desacuerdo	1	1.5%
2	En desacuerdo	2	3.0%
3	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	10	15.2%
4	De acuerdo	36	54.5%
5	Totalmente de acuerdo	15	22.7%

La mayoría de los jóvenes 36 (54.5%) coinciden en estar *de acuerdo* en que trabajar con compañeros (as) de clase favorece el trabajo escolar como alumno, esto contrastado con la opinión del 1 (1.5%) el cual refiere estar *totalmente en desacuerdo* con la afirmación. El resto de las frecuencias se distribuyen en las opciones de respuesta restantes.

En esta pregunta la respuesta promedio de los jóvenes es $X= 3.85$ la cual indica que consideran que el trabajo con los compañeros favorece su trabajo escolar.

Pregunta 28: Cuando trabajo en equipo me pongo nervioso(a) al emitir mi opinión.

No. de opción	Opciones de respuesta	Valor absoluto	Valor relativo %
0	No contestó	2	3.0%
5	Totalmente en desacuerdo	19	28.8%
4	En desacuerdo	27	40.9%
3	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	11	16.7%
2	De acuerdo	5	7.6%
1	Totalmente de acuerdo	2	3.0%

La mayoría de los jóvenes 27 (40.9%) coinciden estar *en desacuerdo* en que al trabajar en equipo se sientan nervios al emitir una opinión, esto contrastado con la opinión del 2 (3.0%), el cual refiere esta *totalmente de acuerdo* con la afirmación; este mismo porcentaje, no contestó a la pregunta. El resto de las frecuencias se distribuyen en las opciones de respuesta restantes.

En esta pregunta la respuesta promedio de los jóvenes es **X= 3.76** la cual indica que al trabajar en equipo, los alumnos no presentan nerviosismo al emitir su opinión.

Interpretación de la subescala 3 Trabajo en grupo. Esta subescala hace referencia al trabajo escolar que se tiene que realizar en compañía de los iguales en donde el 27 (40.9%) manifiesta no sentir nervios al emitir su opinión, lo que provoca el no tener problemas para trabajar en equipo 24 (36.4%), y de estas interacciones en grupo se origina un aprendizaje 37 (56.1%) y al mismo tiempo, favorece el trabajo escolar como alumno 36 (54.5%).

En lo que respecta a las respuestas promedio de las afirmaciones presentadas en esta subescala, se encontró que con una media de 3.56 los alumnos niegan que el trabajo en equipo les resulte un problema, situación que promueve el aprendizaje además de beneficiar el trabajo escolar individual, los cuales obtuvieron una media de 3.82 y 3.85 respectivamente. Cabe mencionar, que al llevar a cabo el trabajo en equipo, no se presenta nerviosismo al emitir alguna opinión con respecto a la realización del trabajo cuya media es de 3.76.

4.2.4. DISCUSIÓN

Los resultados que se presentan, coinciden con algunas de las aportaciones realizadas por los autores que se refieren en el marco teórico.

La mayoría de los jóvenes el 34 (51.5%) consideran como un aspecto importante el establecimiento de buenas relaciones con el resto del grupo clase al que se pertenece. Esta calidad en las relaciones sociales trae consigo la disposición del 28 (42.4%) de los alumnos para trabajar con otros compañeros a los que no se conoce, o con los cuales no se había establecido algún tipo de trato, esta actividad no representa para el 24 (36.4%) algún tipo de problema.

La interacción social que se lleva a cabo dentro del aula no representa una incomodidad para el 32 (48.5%), la cual se propicia a través de un objeto en común, que en este caso las actividades escolares. La interacción social, según Vigotsky (1979) es fundamental para el desarrollo del lenguaje y de la cognición, mismas que necesitan para desarrollarse el establecimiento de una perspectiva compartida (visual, espacial, cognitiva, lingüística o conceptual), a través de la negociación y de la valoración de los límites y al alcance del conocimiento de los participantes.

En lo que respecta al establecimiento de las relaciones interpersonales con los compañeros del grupo dentro del aula, se promueven, a través de las actividades escolares, las cuales se realizan con agrado según lo expresado por 36 (54.5%), y al estar los alumnos involucrados en el desarrollo de las mismas, el 37 (56.1%) manifiesta relacionarse bien con los compañeros que en ese momento integren el equipo de trabajo, teniendo en cuenta que según Johnson, Johnson y Houlubec (1994) los equipos de trabajo tienen que ser cooperativos, es decir, todos y cada uno de los integrantes tendrán que participar para lograr una auténtica cooperación, con lo cual la integración se enriquece con la colaboración de los demás, misma que le permite al 30 (45.5%) aprender más de los compañeros.

En este punto, resalta el hecho de que en las situaciones en las cuales se debe llevar a cabo la tarea en compañía del mejor amigo el 29 (43.9%) emplea el tiempo para realizarla y no para conversar de asuntos que no se refieren a ella.

Contrariamente al gusto y disposición para trabajar en equipo, la preferencia del alumnado al estudiar, es hacerlo en solitario ya que según el 21 (31.8%) al hacerlo así, se recuerdan más las lecciones, teniendo en cuenta que según Carretero (2004) el

aprendizaje es un proceso que le acontece al sujeto, en este sentido, una actividad individual, aunque si bien, no se aprende solo no se hace en solitario, no se hace de forma aislada, sino que se aprende en un contexto social con otros.

El trabajo en equipo no resulta ser un problema para el 24 (36.4%), situación en la cual el 27 (40.9%) no se siente nervioso al emitir su opinión con respecto al desarrollo de la actividad, teniendo en cuenta que para la Didáctica Constructivista planteada por Vigotsky (1979) el trabajo en grupo se presenta como el ámbito propicio para la generación de conflictos cognitivos a resolver, por sujetos con diferentes puntos de vista acerca de ese conocimiento en particular.

Teniendo en cuenta que al trabajar en equipo el 37 (56.1%) manifiesta aprender y el 36 (54.5%) favorece su trabajo escolar como alumno, aspecto que se sustenta con vertiente socio-histórica de Vigotsky (1979) en la cual se considera al sujeto como un ser social cuyo conocimiento es el producto de una vida social, siendo así, que al trabajar en equipo se agrupan un conjunto de habilidades que permiten a los integrantes maximizar su aprendizaje.

Por lo que se refiere al análisis de medias de esta variable, se encontró que en la **Subescala 1: Interacción grupal** que contiene cuatro reactivos, los cuales refieren a la calidad de interacciones que se dan con los compañeros de grupo y cuya media es de 3.5 la cual se ubica como respuesta más frecuente en esta dimensión en la opción “De acuerdo”, misma que denota que las relaciones con el resto de los compañeros de grupo no resultan caóticas, situación que provoca una comodidad al interactuar y gusto por integrarse con compañeros a los que no se conoce para trabajar.

Subescala 2: Relaciones Interpersonales. Esta dimensión contiene cinco reactivos, los cuales refieren a las relaciones que se establecen de persona a persona dentro del salón de clase, y de cómo se presentan al momento de llevar a cabo alguna actividad escolar y cuya media es de 3.6 la cual se ubica en la opción “De acuerdo”, misma que denota que los alumnos mantienen buenas relaciones con los compañeros del grupo clase, lo cual promueve agrado al momento de realizar actividades en equipo, lo que indudablemente hace que se aprenda de ellos.

Subescala 3: Trabajo en grupo. Esta dimensión contiene cuatro reactivos, los cuales refieren al trabajo escolar que se tiene que realizar en compañía de los iguales y cuya media es 4.0 la cual se ubica como respuesta más frecuente en esta dimensión en la opción “De acuerdo”, misma que denota que los alumnos consideran que el tener actividades en equipo propicia que se favorezca su aprendizaje, actividad que no resulta ser un problema en la cual no existen inhibiciones al emitir opiniones.

4.3. ANÁLISIS GENERAL

A partir del análisis del instrumento se determina que el 45.5% de los alumnos universitarios basan la convivencia con su amigo (a) en las actividades referidas a la escuela como son la realización de trabajos escolares, aspecto que según el 42.4% ayuda al fortalecimiento de su amistad, lo que se complementa con el conocimiento de sus vidas y secretos expresado por el 48.5%.

Así mismo, se observa que los intereses comunes se centran en aspectos escolares, según lo expresado por el 59% de los alumnos los cuales refieren compartir el gusto por la escuela con su mejor amigo (a), lo cual contrasta con la opinión del 39.4% el cual manifiesta no compartir el gusto con su amigo (a) por hacer las mismas cosas, lo cual se traduce en que no se comparten los mismos hobbies.

El 47% de los alumnos manifiestan afecto a su amigo (a) no realizando acciones tales como reunirse con otros (as) para perjudicarlo (a), complementado con la opinión del 60.6% que refiere no calumniarlo (a); así mismo, el 66.7% expresa ayudar para que su amigo (a) sea una persona mejor, así mismo, el 66.7% refiere no molestarse si su amigo (a) obtiene mejores resultados de aprendizaje con respecto a los suyos.

De igual forma, el 63.6% expresa ayudar a su amigo (a) de forma desinteresada, es decir, sin esperar recibir algo a cambio; prestándole atención cuando quiere platicar de algo, esto sustentado por la opinión del 66.7%.

El 43.9% de los alumnos manifiesta apoyar al amigo (a) brindándole ayuda para resolver un problema; por último, el 59.1% no considera que el tener amigos (as) en la escuela sólo sirva para obtener favores y servicios.

La ayuda y el afecto son dos sentimientos que van de la mano y en los cuales se busca el bien del amigo (a), y que según la literatura, deben estar presentes en las verdaderas relaciones de amistad, con lo que a partir del análisis anterior, se corrobora lo planteado por los autores citados en esta investigación.

El trabajo en grupo no refiere ser una situación problemática para el 36.4% de los alumnos. Así mismo, el 51.5% considera como un aspecto importante el establecimiento de buenas relaciones con los compañeros de clase, lo cual propicia un sentimiento grato al momento de las interacciones, todo ello, repercute en el agrado del 42.4% al integrarse con compañeros que no conocen para trabajar, situación que no es considerada por el 36.4% como una actividad que les genere un problema.

El establecimiento de buenas relaciones interpersonales al interior del grupo clase expresado por el 56.1% de los alumnos, incide directamente en el gusto que el 54.5% siente al integrarse con sus compañeros de clase para la realización de las actividades escolares, mismas en las que el 45.5% opina, originan un aprendizaje no sólo del tema, sino también, de una parte de la personalidad de los integrantes de ese equipo de trabajo. Es conveniente resaltar que cuando se debe realizar el trabajo en compañía del amigo (a), el 43.9% emplea el tiempo para llevarlo a cabo y no para platicar de asuntos que no se refieren al mismo. Contrariamente a lo que manifiestan sobre el trabajo en equipo, la preferencia del 31.8% de los alumnos al estudiar es hacerlo en solitario ya que manifiestan recordar más las lecciones.

Por último, el trabajo en grupo no es considerado como un problema por el 36.4% de los alumnos, en el cual el 40.9% no tiene temor al expresar una opinión, lo que según el 56.1% le permite aprender y al 54.5% le favorece su trabajo escolar como alumno (a).

CAPÍTULO 5.

CONCLUSIONES

Es claro que a través de las interacciones sociales el hombre obtiene la mayor parte del conocimiento que posee, este conocimiento no sólo contempla el académico, ya que como demuestran las aportaciones que realiza Vigotsky (1979) el cual postula que gracias a la conjugación de habilidades de sujetos más capaces en cierta disciplina del conocimiento, el individuo menos capacitado en ella, puede potencializar o maximizar sus capacidades, mismas que afectarán no sólo su capacidad de raciocinio, sino que por ende, su aprendizaje. Esta potencialización de capacidades encuentra su punto cumbre cuando la interacción se realiza con el amigo (a), y si éste posee las habilidades que le permitan al otro mejorar su aprendizaje las posibilidades de éxito serán mayores recordando que la amistad es una relación en donde se busca y existe confianza, afecto y respeto, que sólo se da entre dos personas que experimenten esta reciprocidad de sentimientos.

En base a la relación existente entre Amistad y Aprendizaje Cooperativo en los alumnos universitarios se derivan las siguientes afirmaciones.

De acuerdo al **planteamiento del problema y el objetivo general** de investigación respecto a “conocer en qué medida se relacionan la amistad y el aprendizaje cooperativo de los alumnos de la licenciatura de Psicología Educativa de la UPN”, se encontró que los alumnos tienen una fuerte tendencia a reunirse con su mejor amigo (a) no sólo para compartir confidencias, intimidades y gustos, sino que también se involucran en las actividades a desarrollar en el ámbito escolar, en este caso, la realización de actividades escolares, en las que generalmente la dinámica de trabajo es reunirse en equipo, teniendo así, que los alumnos inmersos en este contexto de aprendizaje realizan una labor en la que cada uno promueve el éxito de los demás, al compartir los recursos existentes, es decir, los miembros del grupo deben tener claro que los esfuerzos de cada integrante no sólo le benefician a él mismo, sino también a los demás miembros Johnson, Johnson y Holubec (1999).

Con respecto a la **hipótesis** de investigación que plantea “Las relaciones de amistad tienen influencia positiva en el aprendizaje cooperativo de los universitarios”, se encontró que según los resultados obtenidos, se confirma, debido a que los alumnos manifiestan realizar los trabajos escolares en compañía de su mejor amigo (a), que por

ende, están inmersos en un equipo de trabajo. Esta situación, dicen, les permite maximizar y mejorar su aprendizaje, lo cual se sustenta con la teoría de Vigotsky (1979) el cual concibe al aprendizaje como una actividad social, por lo que el alumno aprende de una manera más eficaz cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio con otros.

De estas interacciones, que surgen precisamente a través de la realización de trabajos escolares, los alumnos manifiestan obtener un mayor conocimiento lo cual se apoya con lo postulado por Vigotsky (1979) que considera al sujeto como un ser inminentemente social y el conocimiento que éste obtiene, es producto de una vida social, es por ello que postula, el alumno que tenga mayores posibilidades que otro de aprender, no sólo adquirirá más información sino que logrará un desarrollo cognitivo mejor. Considerando que las relaciones interpersonales según Gimeno (1976) son un facilitador del proceso de enseñanza aprendizaje de contenidos formalizados, mismas, que condicionan los aprendizajes escolares tanto en cantidad como en calidad, en las cuales, existe inminentemente una interdependencia entre iguales.

En cuanto a los objetivos específicos, el primero refiere a “conocer y describir los factores que influyen en las relaciones de amistad entre los universitarios” se encontró que comparten un mismo ideal, en este caso el gusto por la escuela y por las actividades que de ella emanan. Siendo así, que el compartir este ideal, es lo que le da un carácter objetivo a la relación, ya que según Ugarte (1996) tener un interés común, se traduce en que los sujetos se sienten atraídos hacia un objeto de interés tangible, que se puede definir más allá del sólo caerse bien o simpatizar con el otro; no obstante, se debe tener en cuenta que para que estas dos personas puedan descubrir sus afinidades deben interactuar entre sí, situación que requiere indudablemente de la presencia de la simpatía entre ellos.

Aunque el interés de los alumnos se centra en la escuela y en las tareas, también se presenta lo que Leep (1991) denomina como intimismo, al afirmar que comparten sus vidas y secretos aspecto que según este autor fortalece y nutre la relación de amistad. Según Alonso (1997) al compartir confidencias, el interés debe centrarse en la persona y no tanto en los sucesos confiados, mismos en los que no se pide explícitamente sean guardados en secreto, pero se sobre entiende que el divulgarlos con otros sería considerado como una traición, situación que genera reproches, desconfianza y hasta la ruptura de la relación de amistad.

Por otro lado, se observa que poseen un alto grado de afecto al amigo (a) al dejar en evidencia que evitan realizar actos que de alguna manera perjudiquen al otro, tal como son las calumnias y la envidia por la obtención de mejores resultados de aprendizaje así mismo, manifiestan ayudar cuando se necesita y de manera desinteresada, escuchándolo (a) si es que quiere platicar de algo, colaborando con él (ella), así como proporcionarle los elementos para que logre ser una persona mejor. Estos aspectos, concuerdan con lo postulado por Alonso (1997) que considera como los elementos más importantes dentro de la relación amistosa ya que no sólo basta con caerse bien, convivir, ser confidentes y guardar secretos, sino que además los individuos deben estar provistos de tiempo, disponibilidad y energía afectiva para ayudar al amigo (a) en momento de necesidad, lo cual implica la presencia de afecto, el cual busca únicamente el bien del otro. Es aquí en donde toma fuerza lo que postula Llano (2000) si uno no quiere, dos no son amigos.

Un segundo objetivo específico planteó “conocer las relaciones que influyen más en la realización de las actividades escolares grupales (trabajos que realizan en equipo, en este caso, los alumnos universitarios)”, se encontró que los alumnos realizan los trabajos escolares en compañía de su amigo (a), lo cual fortalece su amistad, y no por ello, pierden el objetivo de la tarea en sí, manifestando que cuando deben realizarla en equipo, emplean el tiempo para su elaboración y no para charlar de asuntos personales, teniendo en cuenta que para ello se dan un tiempo y espacio determinado.

Así mismo, los alumnos mantienen como un aspecto importante el establecer relaciones cordiales con los demás integrantes del grupo clase, lo cual les promueve una sensación de agrado cuando se reúnen para trabajar en equipo, dinámica en la cual no se presenta algún tipo de temor al momento de expresar una opinión con respecto a la actividad a realizar, sin embargo, y por lo expresado en el párrafo anterior, se puede deducir que aunque tienen esa disposición o facilidad para convivir con sus compañeros (as) de grupo y trabajar en una tarea, queda claro que dentro de éste grupo, debe estar su amigo (a) ya que los alumnos manifiestan realizar la mayoría de los trabajos en compañía de él (ella).

Por último, el tercer objetivo específico plantea “describir los elementos de la relación que se da entre la amistad y el aprendizaje cooperativo” se encontró que al compartir el mismo ideal, en este caso el gusto por la escuela, se propicia que los alumnos se agrupen para realizar los trabajos escolares en los cuales no sólo se encuentra su

mejor amigo (a), sino que además, se encuentran otros compañeros del grupo clase, de los cuales, se aprende y se ve fortalecido el trabajo escolar como alumno (a), lo cual concuerda con lo postulado por Garton (1994) que afirma que la interacción social es esencial para el aprendizaje o para el progreso del conocimiento.

Una de las principales funciones dentro de la amistad en la escuela es el fortalecimiento del aprendizaje, el cual se promueve a través de los trabajos que se realizan en equipo.

Finalmente, se puede decir que a partir del interés común que los alumnos tienen por la escuela y al realizar las actividades inherentes a ella en compañía de su amigo (a), se fortalece la amistad.

ALCANCES Y LIMITACIONES

El presente trabajo es una investigación a nivel descriptivo, que aporta indicadores para investigaciones futuras que pretendan contextualizar la amistad y el aprendizaje cooperativo en una población específica, en este caso los alumnos universitarios. De igual manera, aporta una herramienta construida válida y confiable para la recolección de los datos (que en este caso es el instrumento de medición), que hasta el momento es escaso, en cuanto a que vincule ambas variables de estudio (Amistad y Aprendizaje Cooperativo).

En cuanto a las limitaciones, cabe mencionar que aunque en la literatura existen textos e instrumentos de cada una de las variables de estudio, es poco existente estudios e instrumentos de medición que vinculen ambas variables como problema de investigación.

Otra limitación fue la poca participación (de manera voluntaria) que tuvieron los alumnos para contestar el instrumento de medición, ya que de no ser por la colaboración de los profesores que cedieron una parte de su horario para la realización de esta actividad, la población de estudio hubiera sido menor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, A. A. (1997). *Ser amigos*. Barcelona: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Allport, G. W. (1954): *The nature of prejudice*, Cambridge, Mass.: Addison-Wesley.
- Baptista, L. P. Fernández, C. C. y Hernández, S. R. (2002). *Metodología de la Investigación*. 3ª. Ed. Mcgraw-Hill: México.
- Berndt, T. J., & Perry, T. B. (1986). Childrens' perceptions of friendships as supportive relationships. *Developmental Psychology*, 22, 640-648.
- Berscheid, E., & Peplau, L. A. (1983). *The emerging science of relationships*. In HH Kelley, E. Berscheid, A. Christensen, JH Harvey, TL Huston, G. Levinger, E. McClintock, LA Peplau, & DR Peterson (Eds.), *Close relationships* (pp. 1-19). New York: WH Freeman and Company. Nueva York: WH Freeman and Company.
- Blaye, A., Light, P., & Joiner, R. y Sheldon, S. (1989): *Joining planning and problem solving computer-based task*, The Open University Centre for Human Development and Learning.
- Brookover, W. B. (1959). *Sociología de la Educación*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima-Perú.
- Brookover, W. B. (1964). *Sociología de la Educación*, Lima. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Carretero, M. (2004). *Constructivismo y educación*. Aique Grupo Editor: Buenos Aires.
- Casnuel, J. (1976). The contribution of the social endearment to hot resistance. *American Journal of Epidemiology*, 104, 107, 123.

- Cereti, J. (1989). *Amor, Amistad, Matrimonio*. Editorial Herder. Barcelona: España.
- Clay, M. y Cazden, C. (1989): A Vygotskian interpretations of "Reading Recovery", en L.C. Moll (Ed.): *Vygotsky y education: Instructional implications and applications of socio-historical psychology*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Coll, S. C. (1993). *Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento*. Edit. Paidós Educador, Buenos Aires: Argentina.
- Contreras, R. S. (2004). *La Enseñanza de los Valores en el aula. Cuadernos de Ciencias de la Salud y del Comportamiento*. México: N° 7, Mes Nov-Feb, pp 153 – 164.
- Cruz M. M., Gómez P. G. y Herrera M. A. (2003). Globalización Juventud y Valores: Los retos de la formación universitaria del siglo XXI. *Revista Trabajo Social*. No. 7. pp 65-73.
- Chambers, S. M. (1990). Agreements: The forgotten factor? The effects of prior verbal agreements on children's ideas in an essay task, Texto presentado en la 25th Annual Conference of The Australian Psychological Society. Melbourne.
- Damon, W. (1981). Exploring children's social cognition on two fronts. *Social Cognitive Development*. Nueva York: CPU.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid. Morata.
- Díaz-Aguado, M. J. (1986). Conocimiento social, en J. Mayor (Ed.): *Sociología y Psicología Social de la Educación*, Madrid: Anaya.
- Díaz-Aguado, M. J. (1990). *La interacción entre compañeros: Un modelo de intervención psicoeducativa*, Madrid: CIDE.
- Díaz-Aguado, M. J. (1993). *Interacción educativa y desventaja sociocultural*, Madrid: CIDE.

- Edwards, D. (1992). Discurso y aprendizaje en el aula, en C. Rogers y P. Kutnick (Eds.): *Psicología Social de la escuela primaria*, pp. 63-82. Barcelona: Paidós.
- Erikson, E. H (1950). *Infancia y la sociedad*. New York: Norton.
- Escobar, M. G. y Sánchez A. R. (2002). “¿Cómo somos y qué hacemos para llamarnos amigos?”. *La Psicología Social en México*. Vol. 9. Asociación Mexicana de Psicología AMEPSO. pp 779-785.
- Ferh, B, (1999b). Stability and commitment in friendships. In J.M. Adams & W.H. Jones (Eds.), *Handbook of interpersonal commitment and stability* (pp. 259-280). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Fernández, I, Villaoslada, E y Funes, S (2002): El conflicto en el centro escolar. *El Modelo del alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*. Madrid. La Catarata.
- French, J. (1992). *La interacción social en el aula*, en C. Rogers y P. Kutnick (Eds.): op. cit., pp. 43-62. Barcelona: Paidós.
- Fuentes, M. J. (1999). Los grupos, las interacciones entre compañeros y las relaciones de amistad en la infancia y adolescencia. Madrid: Pirámide. (pp. 151-180).
- García, A. G. (1990). Interacción Social y Animación Juvenil. *Sociología General y Sociología Juvenil*. Ed. Popular, Madrid.
- Garton, A. F. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*, Barcelona: Paidós.
- Gimeno, S. J. (1976). *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*, Madrid: INCE.
- Grün, A. (2005). “Amistad es libertad”. pp. 5-6.

- Hartley, W. (1976). Prevention outcomes of small education with school children: An epidemiologic follow up of the Kansas City School Behavior Project, manuscrito inédito, University of Kansas Medical Center.
- Hinde, R. A. (1979). *Towards understanding relationships*. London: Academic Press.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1982): Effects of cooperative and individualistic instruction on handicapped and nonhandicapped students, *Journal of Social Psychology*, 118, 257-268.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, Mn: Interactionn Book Company.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1990). *Cooperation and competition: Theory and research*, Hillsdale, N.J.: LEA.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*: Buenos Aires: Aique Grupo Editor, S.A., pp 134.
- Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D. y Skon, L. (1981): The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis, *Psychological Bulletin*, 89, 47-62.
- Jordán, J. A. (1994). *La escuela multicultural: Un reto para el profesorado*,

Barcelona: Paidós.

- Kagan, S. (1990). "The Structural Approach to cooperative learning". *Educational Leadership*, Vol.47, No.4, pp.12-15.
- Kerlinger, F. N. (1985). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México: Editorial Interamericana.
- Kimmel, D. (1998). *La Adolescencia: Una Transición Del Desarrollo*. Editorial: Ariel, S. A. Barcelona - Junio.
- Leep, I. (1991). *Psicoanálisis de la amistad*. Buenos Aires: Editorial C. Liohlé.
- Lerner, D. (1996): "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición", en J. A. Castorina, E. Ferreiro, D. Lerner, M. Kohl de Oliveira, *Piaget-Vygotsky, contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires, Paidós. P. (pp. 9-118).
- Lerner, D. (1999). "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa posición". Ed. Paidos, Buenos Aires.
- Light, P. y Blaye, A. (1990). Computer-based learning: The social dimensions, en H. Foot, M. Morgan y R. Shute (Eds.): *Children helping children*, Chichester: Wiley.
- Lindow, J.A., & Wilkinson, L.C., y Peterson, P.L. (1985). Antecedents and consequences of verbal disagreements during small group learning, *Journal of Educational Psychology*, 77, 658-667.
- López, B. C. (2007). *Amistad: Conceptuación y mantenimiento, una visión psicosociocultural*. Programa de Maestría y Doctorado en Psicología Social y Ambiental. México. D.F. UNAM. (Tesis Doctoral), pp. 17-22.
- Llano, C. C. (2000). *La amistad en la empresa*. Instituto panamericano de alta administración de la empresa y Fondo de Cultura Económica. México D.F.

- Madden, N. A. y Slavin, R. E. (1983): Cooperative learning and social acceptance if mainstreamed academically handicapped students, *Journal of Special Education*, 17, 171-182.
- McClintock, R. O. (1993a). El alcance de las posibilidades pedagógicas, en R.O. McClintock y cols. (Eds.): *Comunicación, tecnología y diseños de instrucción: La construcción del conocimiento escolar y el uso de los ordenadores*, pp. 105-126. Madrid: M.E.C.
- McClintock, R. O. (1993b). *Elaboración de un nuevo sistema educativo*, en R.O. McClintock y cols. (Eds.): op. cit., pp. 127-206.
- Nieves, A. y Marín, I. R. (1998). "Los Valores de los Jóvenes". Madrid, España: Sanz y Torres, S.L.
- Ojalvo, M. V. (2003). La Comprensión Social de los Valores y su Educación en la Realidad Cubana. *Revista Cubana de Educación Superior*. (Cuba), Vol.23, Nº 3, Págs. 114-120.
- Ovejero, A. (1988). *Psicología Social de la Educación*, Barcelona: Herder.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa a la enseñanza tradicional*, Barcelona: PPU.
- Ovejero, A. (1993). *El aprendizaje cooperativo: Una aportación de la Psicología Social a la Educación del siglo XXI*, *Psicothema*, 5 (Suplemento), pp. 373-391).
- Ovejero, A. (1994): Cómo enfrentarnos a los problemas de la integración escolar: Una alternativa psicosocial a la educación escolar, *Revista Galega de Psicopedagogía*, 8/9, pp. 67-80.
- Ovejero, B. A., Moral, J. M. y Pastor, M J. (2000). Aprendizaje Cooperativo: un eficaz instrumento de trabajo para las escuelas multiculturales y multiétnicas del siglo XXI. *Revista Electrónica Iberoamericana de Psicología Social*. Disponible en <http://www.uniovi.es/~Psi/REIPS/v1n1/articulo7.html>

- Papalia, D. (1997). *Desarrollo humano*. México: Mc. Graw-Hill.
- Peterson, C. y Peterson, J. (1991). Sociocognitive conflict and spatial perspective-taking in deaf children, *Journal of Applied Developmental Psychology*.
- Piaget, J. (1983). *Estudios sociológicos*. Barcelona: Ariel.
- Pichón, R. E. (1985). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)*. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Pogrebin, L. C. (1990). *Entre amigos*, Emecé ed. Buenos Aires.
- Reisman, J. M. (1979). *Anatomy of friendship*. New York: Irvington.
- Reis, H.T; Lin, Y. Bennett, M.E; & Nezlek, J.B. (1993). Change and consistency in social participation during early adulthood. *Developmental psychology*.
- Rosenthal, R., y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Rubin, Z. (1980). *Children's friendships*. Cambridge, MA:Harvard University Press.
- Sarason, Pierre G.R. e I.G. Sarason (1992). General and Specific Support Expectation and Stress as predictors of perceived supportiveness: An Experimental Study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 297, 307.
- Schoeck, H. (1973). *Diccionario de Sociología*, Ed. Herder, Barcelona.
- Sharan, y Sharan, S. (1992): *Expanding cooperative learning through group investigation*. Nueva York: Teachers College Press.
- Slavin, R. E. (1990): *Cooperative learning: Theory, research and practice*,

Massachusetts: Allyn and Bacon.

- Slavin, R. E. (1992): *Aprendizaje cooperativo*, en C. Rogers y P. Kutnick (Eds.): *op. cit.*, pp. 247-270. Barcelona: Paidós.
- Slomkowski, C. y Dunn, J. (1996): "Adolescents' and parents conception of parental authority and personal autonomy". *Child Development*, 65, 1147-62.
- Solsona, P. N. (1999). El aprendizaje cooperativo: una estrategia para la comunicación. *Aula de innovación educativa*, Nº 80, 1999, pp. 65-67.
- Ugarte, F. (1996). "La amistad". Universidad panamericana. Guadalajara
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid, Editorial Grijalbo.
- Wiese, L. V. (1932). *Sociología*. Barcelona: España.
- Wood, D. (1980). Teaching the young child: Some relationships between social interaction, language and thought, en D.R. Olson (Ed.): *The social foundations of language and thought: Essays in honor of Jerome S. Bruner*, New York: Norton.
- Wood, D. (1988). *How children think and learn*, Oxford: Basic Blackwell.
- Wood, D. (1989). Social interaction as tutoring, en M. Bornstein y J.S. Bruner (Eds.): *Interaction in human development*, Hillsdale, N.J.: LEA. Wright, P. H. (1984). Self-referente motivation and the intrinsic quality of friendship. *Journal of Social and Personal relationships*, 1, 115-130.
- Woolfolk, A. E. (1999). "Psicología Educativa". *De los Grupos a la cooperación*, México, pp 350.

ANEXOS

ANEXO 1

CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS ALUMNOS:

**“MI AMIGO Y EL TRABAJO EN LA
ESCUELA”**

(VERSIÓN DEFINITIVA APLICADA)

“MI AMIGO Y EL TRABAJO EN LA ESCUELA”

Este cuestionario, tiene el propósito de conocer tu percepción como alumno de tus amistades en relación con la escuela. Aquí no hay respuestas buenas ni malas simplemente se trata de que opines sobre varias cuestiones como alumno.

INSTRUCCIONES: A continuación aparecen una serie de frases las cuales someterás a tu opinión personal, delante de cada una de éstas, se encuentran cinco opciones de respuesta, de las cuales debes elegir la que consideres refleja tu respuesta, marcando con una cruz dentro del espacio correspondiente.

Ejemplo:

Reactivos	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1) La comida que sirven en el comedor de la universidad es buena	X				

Esto quiere decir que la comida del comedor es buena.

Trata a cada frase por separado, y no te regreses una vez que hayas marcado tu respuesta.

Contesta tan rápido como te sea posible, ya que lo que cuenta es lo primero que te venga a la mente; sin embargo, debes hacerlo con *mucho cuidado sin dejar de leer y marcar tú respuesta.*

Es importante que al contestar cada pregunta pienses en el mejor amigo y/o mejor amiga que tienes dentro del salón de clases.

Si no tienes dudas puedes empezar.

Sexo: 1) Masculino _____
2) Femenino _____

Edad: _____

Semestre: _____

Sexo del amigo sobre el cual vas a contestar cada pregunta: 1) Masculino _____
2) Femenino _____

Reactivos	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1) Dedico más tiempo a platicar con mi mejor amigo (a) que para realizar trabajos escolares.					
2) Realizar tareas escolares con mi mejor amigo (a), ayuda a fortalecer nuestra amistad.					
3) Realizo la mayoría de trabajos escolares con mi mejor amigo (a).					
4) Mi amigo (a) y yo conocemos y compartimos nuestros secretos.					
5) A mi amigo (a) le gusta hacer las mismas cosas que a mi					
6) Mi mejor amigo (a) y yo compartimos el gusto por la escuela					
7) Mi amigo (a) y yo tenemos aficiones diferentes por cosas como la ropa, programas de T.V., etc.					
8) Mi mejor amigo (a) se siente mas atraído por asuntos extra escolares.					
9) Sería incapaz de ir con mis compañeros (as) a hacer algo que perjudicará a mi amigo(a)					
10) Calumnio a mi amigo (a) enfrente de otras personas.					
11) Ayudo a mi amigo (a) a ser una persona mejor.					
12) Me molesta que mi mejor amigo (a) obtenga mejores resultados de aprendizaje que yo.					
13) Le presto atención a mi amigo (a) cuando quiere hablarme de algo.					
14) Cuando mi amigo (a) tiene un problema dejo que lo resuelva solo (a).					
15) El tener amigos (as) en la escuela solo me sirve para obtener favores y servicios.					
16) Ayudo a mi amigo(a) desinteresadamente.					
17) Me resulta un problema trabajar con otros compañeros (as)					
18) Es importante tener buenas relaciones con el resto de los compañeros de clase.					

Reactivos	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
19) Me siento incomodo (a) al interaccionar con mis compañeros (as) de clase					
20) Me gusta integrarme con compañeros (as) a los que no conozco para trabajar					
21) Me gusta trabajar con mis compañeros(as) de clase					
22) Aprendo más cuando estudio solo (a) porque me acuerdo más de las lecciones escolares.					
23) Me relaciono bien con los compañeros (as) cuando realizo los trabajos escolares.					
24) Relacionarme con mis compañeros (as) de clase hace que aprenda más de ellos.					
25) El trabajo en equipo me resulta un problema					
26) Realizar trabajos en equipo hace que aprenda.					
27) Trabajar con mis compañeros (as) de clase favorece mi trabajo escolar como alumno.					
28) Cuando trabajo en grupo me pongo nervioso (a) al emitir mi opinión.					

¡Gracias por tu colaboración!

ANEXO 2

**RESULTADOS DE LA APLICACIÓN
DE LA RED SEMÁNTICA A NIVEL
DE SONDEO PREVIO A LA
CONSTRUCCIÓN DEL
INSTRUMENTO**

RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE LA RED SEMÁNTICA AL NIVEL DE SONDEO PREVIO A LA CONSTRUCCIÓN DEL INSTRUMENTO

Como se mencionó en el apartado de instrumento, la manera para llevar a cabo la construcción del instrumento de medición para esta investigación fue aplicado un cuestionario para así conocer los factores que los sujetos relacionan más con la amistad y el aprendizaje cooperativo, además, esta información arrojó aspectos de carácter cualitativo para la mejor contextualización de la variables de estudio.

Las preguntas que se hicieron fueron las siguientes:

- 1.- ¿Qué palabras relacionas con la amistad?
- 2.- ¿Cuáles son las palabras que relacionas con la amistad y el aprendizaje?

Estas dos preguntas se aplicaron a manera de cuestionario abierto, a un grupo de 4to. Semestre de la carrera de psicología educativa en el turno vespertino (semestre 1, 2008), para lo cual se tuvieron como voluntarios a 30 alumnos de los cuales fueron 6 hombres y 24 mujeres con un promedio de edad de 23 años.

De acuerdo con las dos preguntas formuladas se obtuvieron las siguientes palabras como las respuestas más frecuentes.

“AMISTAD Y APRENDIZAJE COOPERATIVO”

SEXO	AMISTAD	APRENDIZAJE
MASCULINO	LEALTAD, APOYO, CONFIANZA, RESPONSABILIDAD	APOYO, RESPETO
FEMENINO	RESPETO, CARIÑO, SINCERIDAD, LEALTAD, AMOR, AYUDA, CONFIANZA, APOYO	AYUDA, RESPETO, COOPERACIÓN, APOYO, CONFIANZA, COMUNICACIÓN, RESPONSABILIDAD, ENSEÑANZA, INTERACCIÓN

ANEXO 3

**VALIDACIÓN DE CADA UNO DE
LOS JUECES**

Instrumento de investigación:
Diferencial semántico: "Mi amigo y el trabajo en la escuela"

VALIDACIÓN DE JUECES



Por este medio le informamos a usted que estamos realizando nuestro trabajo de Tesis de Psicología Educativa denominado: "La influencia de la amistad en el aprendizaje cooperativo del alumno de la UPN" cuyo número de registro es el 1196 asesorado por la Mtra. Diana Oralia García Díaz, para el cual hemos construido un instrumento de investigación, una escala de actitudes tipo diferencial semántico titulada: "Mi amigo y el trabajo en la escuela", la cual está dirigida a alumnos universitarios de cuarto semestre de la Carrera de Psicología Educativa de la UPN, pues buscamos a aquellos alumnos que hayan avanzado en su carrera un 50% aproximadamente, condición que permite el conocimiento personal que tienen entre sí los alumnos, mismo del que deriva la amistad.

Particularmente en este momento, nos encontramos en la fase de validación del instrumento, de ahí que la hemos elegido a usted como Juez especialista en la materia, y le ponemos a su consideración el instrumento de investigación, el cual tiene como variables de estudio: La Amistad y el Aprendizaje Cooperativo, mismas que se delimitaron de la siguiente manera:

VARIABLES	INDICADORES	SUBINDICADORES	ÍNDICES	SUBÍNDICES
AMISTAD EN EL UNIVERSITARIO (variable independiente)	Entre género	<ul style="list-style-type: none"> • Amistad entre jóvenes del mismo sexo. • Amistad entre jóvenes de distinto sexo 	- Fases del desarrollo y consolidación de la Amistad	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Simpatía ✓ Convivencia. ✓ Intereses comunes ✓ Afecto ✓ Ayuda

APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL UNIVERSITARIO (variable dependiente)	Aprendizaje Cooperativo En 4to. Semestre de Universidad Alumnos de mitad de carrera	<ul style="list-style-type: none"> Ideas centrales en el Aprendizaje Cooperativo 	-Interacción Grupal y Aprendizaje - Aprendizaje Cooperativo y Relaciones Interpersonales - Trabajo en grupo y aprendizaje cooperativo - La importancia de los grupos en el trabajo cooperativo	
--	---	---	---	--

INSTRUCCIONES:

A continuación le presentamos una serie de cuadros, mismos que muestran el instrumento de investigación, así como las áreas en las cuales se basó para su construcción.

Le pedimos que analice cada pregunta y marque con una (x) cruz, en el rubro correspondiente a "Pertinencia" si es o no adecuado a la variable y al indicador de la misma; en el rubro de "Claridad y Redacción" si la pregunta y las respuestas de la misma están planteadas adecuadamente, y por último, en el rubro de "Observaciones" si cuenta con alguna(s) observaciones y/o sugerencias que Usted crea pertinentes para mejorar cada pregunta.

Le agradecemos de antemano la atención y el tiempo brindado a la revisión de este instrumento

Datos demográficos: Sexo: Masculino

Semestre(s) en que imparte clase: 4º y 8º (Actualmente) Turno en el cual imparte clase: Matutino

Horas de clase frente a grupo (de semestres intermedios): 12 Materia(s) que imparte: Psicología Evolutiva y Escolarización Seminario de Tesis y Taller de Construcción. (Actualmente)

"Mi amigo y el trabajo en la escuela"

PREGUNTA	VARIABLE DE ESTUDIO	INDICADOR DE LA VARIABLE	PERTENENCIA	CLARIDAD Y/O REDACCIÓN	OBSERVACIONES
1) Dedicó más tiempo a practicar con mi mejor amigo (a) que para realizar tareas escolares	AMISTAD	CONVIVENCIA	SI	NO	Desde un punto de vista el tiempo que dedica la amistad se puede rescatar en Datos generales.
2) Considero que el realizar tareas escolares con mi mejor amigo (a), ayuda a fortalecer nuestra amistad.	AMISTAD	CONVIVENCIA	✓		
3) Realizo la mayoría de las actividades escolares con mi mejor amigo (a).	AMISTAD	CONVIVENCIA	✓		
4) Conozco aspectos íntimos que han ocurrido en la vida de mi amigo (a).	AMISTAD	CONVIVENCIA	✓		Podría enriquecer la pregunta si el reactivo "conozco y comparto", porque la amistad es de ida y vuelta.
5) A mi amigo (a) le gusta hacer las mismas cosas que a mí	AMISTAD	INTERESES COMUNES	✓	✓	
6) Mi mejor amigo (a) y yo compartimos el gusto por las mismas materias	AMISTAD	INTERESES COMUNES	✓	✓	Por qué en lugar de mencionar "los mismos materiales", se mencionan "por la escuela" o "por estudiar".

Podría enriquecer la pregunta si el reactivo "conozco y comparto", porque la amistad es de ida y vuelta.
 indicador de convivencia

PREGUNTA	VARIABLE DE ESTUDIO	INDICADOR DE LA VARIABLE	PERTENENCIA		CLARIDAD Y/O REDACCIÓN		OBSERVACIONES
			SI	NO	SI	NO	
7) Mi amigo (a) y yo tenemos aficiones diferentes por cosas como la ropa, programas de T.V., etc.	AMISTAD	INTERESES COMUNES		X			Careo que en la S. ya esta implícito este reactivo
8) Mi mejor amigo (a) se siente mas atraído por asuntos extra escolares.	AMISTAD	INTERESES COMUNES				X	No se entiende el sentido del reactivo
9) Sería incapaz de ir con otras personas o compañeros (as) a hacer algo que perjudicará a mi amigo(a)	AMISTAD	APECTO	✓			X	
10) Calumnio a mi amigo (a) enfrente de otras personas.	AMISTAD	APECTO	✓			X	
11) Ayudo a mi amigo (a) para que sea una mejor persona.	AMISTAD	APECTO	✓				Embarra más en el indicador de Ayuda
12) Me molesta cuando que mi mejor amigo (a) obtenga mejores resultados de aprendizaje que yo.	AMISTAD	APECTO	✓		✓		

En general creo que

Como en el reactivo 12.

en este indicador sería

reconducente reductor, cuando -

vendo el sentimiento "me alegro"

"me molesta" "me da gusto" "me da tristeza"

PREGUNTA	VARIABLE DE ESTUDIO	INDICADOR DE LA VARIABLE	PERTENENCIA		CLARIDAD Y/O REDACCIÓN		OBSERVACIONES
			SI	NO	SI	NO	
13) Cuando mi amigo (a) quiere hablarme de algo, dejo lo que estoy haciendo y lo (a) atiendo todo el tiempo que quiera. Certo: <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Falso Mayor: <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Menor Mucho: <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Poco	AMISTAD	AYUDA	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	X En un punto de vista no es recomendable plantear los reactivos indicando "Todo el tiempo"
14) Cuando mi amigo (a) tiene un problema de lo que lo resolvía solo. Certo: <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Falso Severo: <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Benigno Diverido: <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Aburrido	AMISTAD	AYUDA	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
15) Considero que el tener amigos (as) en la escuela solo me sirve para obtener favores y servicios Altruista: <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Egoista Mayor: <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Menor Mucho: <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Poco	AMISTAD	AYUDA	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
16) Ayudo a mi amigo(a) sin pedirle algo a cambio. Certo: <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Falso Mayor: <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Menor Mucho: <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Poco	AMISTAD	AYUDA	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
17) Me resulta un problema trabajar con otros compañeros (as). Certo: <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Falso Mayor: <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Menor Mucho: <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Poco	APREND. COOPERA.	INTERACCIÓN GRUPAL	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
18) Es importante tener buenas relaciones con el resto de la clase Certo: <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Falso Mayor: <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Menor Mucho: <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Poco	APREND. COOPERA.	INTERACCIÓN GRUPAL	<input checked="" type="checkbox"/>			X	All plantear relaciones se puede entender mejor en el sentido de amistad.
PREGUNTA	VARIABLE DE ESTUDIO	INDICADOR DE LA VARIABLE	PERTENENCIA		CLARIDAD Y/O REDACCIÓN		OBSERVACIONES
			SI	NO	SI	NO	

25) El trabajo en grupo no me es:
 Interesante: _____
 Nada interesante: _____
 Mayor: _____ Menor: _____
 Rápido: _____ Lento: _____

APREND. COOPERA. TRABAJO EN GRUPO

✓				X	
---	--	--	--	---	--

Creo que me iré con el estilo del resto de los reactivos.

26) Me es importante realizar trabajos en grupo porque aprendo.
 Cierto: _____ Falso: _____
 Mayor: _____ Menor: _____
 Mucho: _____ Poco: _____

APREND. COOPERA. TRABAJO EN GRUPO

✓			✓		
---	--	--	---	--	--

27) Al trabajar con mis compañeros (as) de clase favorece mi trabajo escolar como alumno.
 Cierto: _____ Falso: _____
 Mayor: _____ Menor: _____
 Mucho: _____ Poco: _____

APREND. COOPERA. TRABAJO EN GRUPO

✓			✓		
---	--	--	---	--	--

28) Cuando trabajo en grupo me pongo nervioso(a) al emitir mi opinión
 Cierto: _____ Falso: _____
 Mayor: _____ Menor: _____
 Mucho: _____ Poco: _____

APREND. COOPERA. TRABAJO EN GRUPO

			X	✓	
--	--	--	---	---	--

Tomando en cuenta sus reactivos 21, 24, 28, podrían trabajar también en el indicador de "Afecto" en el aprendizaje cooperativo.

Susana y Elizabeth

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN A LA VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO POR SUS

Fernando

Miguel.

Py. de Tesis: "La influencia de la amistad en el aprendizaje cooperativo del alumno de la UPN"



Instrumento de investigación:
Diferencial semántico: "Mi amigo y el trabajo en la escuela"
VALIDACIÓN DE JUECES

Por este medio le informamos a usted que estamos realizando nuestro trabajo de Tesis de Psicología Educativa denominado: "La influencia de la amistad en el aprendizaje cooperativo del alumno de la UPN" cuyo número de registro es el 1196 asesorado por la Mtra. Diana Oralla García Díaz, para el cual hemos construido un instrumento de investigación, una escala de actitudes tipo diferencial semántico titulada: "Mi amigo y el trabajo en la escuela", la cual está dirigida a alumnos universitarios de cuarto semestre de la Carrera de Psicología Educativa de la UPN, pues buscamos a aquellos alumnos que hayan avanzado en su carrera un 50% aproximadamente, condición que permite el conocimiento personal que tienen entre sí los alumnos, mismo del que deriva la amistad.

Particularmente en este momento, nos encontramos en la fase de validación del instrumento, de ahí que la hemos elegido a usted como Juez especialista en la materia, y le ponemos a su consideración el instrumento de investigación, el cual tiene como variables de estudio: **La Amistad y el Aprendizaje Cooperativo**, mismas que se delimitaron de la siguiente manera:

VARIABLES	INDICADORES	SUBINDICADORES	ÍNDICES	SUBÍNDICES
AMISTAD EN EL UNIVERSITARIO (variable independiente)	Entre género	<ul style="list-style-type: none"> Amistad entre jóvenes del mismo sexo. Amistad entre jóvenes de distinto sexo 	- Fases del desarrollo y consolidación de la Amistad	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Simpatía ✓ Convivencia. ✓ Intereses comunes ✓ Afecto ✓ Ayuda

APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL UNIVERSITARIO (Variable dependiente)	Aprendizaje Cooperativo En 4to. Semestre de Universidad Alumnos de mitad de carrera	<ul style="list-style-type: none"> Ideas centrales en el Aprendizaje Cooperativo 	-Interacción Grupal y Aprendizaje -Aprendizaje Cooperativo y Relaciones Interpersonales -Trabajo en grupo y aprendizaje cooperativo -La importancia de los grupos en el trabajo cooperativo	
--	---	---	--	--

INSTRUCCIONES:

A continuación le presentamos una serie de cuadros, mismos que muestran el instrumento de investigación, así como las áreas en las cuales se basó para su construcción.
 Le pedimos que analice cada pregunta y marque con una (X) cruz, en el rubro correspondiente a "Pertinencia" si es o no adecuado a la variable y al indicador de la misma; en el rubro de "Claridad y Redacción" si la pregunta y las respuestas de la misma están planteadas adecuadamente, y por último, en el rubro de "Observaciones" si cuenta con alguna(s) observaciones y/o sugerencias que usted crea pertinentes para mejorar cada pregunta.

Le agradecemos de antemano la atención y el tiempo brindado a la revisión de este instrumento

Datos demográficos: Sexo: Femenino

Semestre(s) en que imparte clase: 7^o y 8^o Semestros. Turno en el cual imparte clase: Matutino

Horas de clase frente a grupo (de semestres intermedios): 10 hrs. Materia(s) que imparte: Sem. de Bio I y II, Sem. de Nutrición

PREGUNTA	VARIABLE DE ESTUDIO	INDICADOR DE LA VARIABLE	PERTENENCIA		CLARIDAD Y/O REDACCION		OBSERVACIONES
			SI	NO	SI	NO	
7) Mi amigo (a) y yo tenemos aficiones diferentes por cosas como la ropa, programas de T.V., etc. Certo : <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Falso Mayor : <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Menor Mucho : <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Poco	AMISTAD	INTERESES COMUNES	X		✓		
8) Mi mejor amigo (a) se siente mas atraido por asuntos extra escolares. Certo : <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Falso Mayor : <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Menor Mucho : <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Poco	AMISTAD	INTERESES COMUNES	X		✓		
9) Seria incapaz de ir con otras personas o compañeros (as) a hacer algo que perjudicará a mi amigo(a) Certo : <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Falso Mayor : <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Menor Mucho : <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Poco	AMISTAD	AFFECTO	X		✓		
10) Calumnia a mi amigo (a) enfrente de otras personas. Certo : <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Falso Mayor : <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Menor Mucho : <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Poco	AMISTAD	AFFECTO	X		✓		
11) Ayudo a mi amigo (a) para que sea una mejor persona. Certo : <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Falso Mayor : <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Menor Mucho : <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Poco	AMISTAD	AFFECTO	X		✓		Me parece que los jóvenes no tienen esta perspectiva.
12) Me molesta cuando que mi mejor amigo (a) obtenga mejores resultados de aprendizaje que yo. Certo : <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Falso Mayor : <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Menor Mucho : <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Poco	AMISTAD	AFFECTO	X			X	La redacciones confusa.

PREGUNTA	VARIABLE DE ESTUDIO	INDICADOR DE LA VARIABLE	PERTENENCIA		CLARIDAD Y/O REDACCIÓN		OBSERVACIONES
			SI	NO	SI	NO	
13) Cuando mi amigo (a) quiere hablarme de algo, dejo lo que estoy haciendo y lo (a) atiendo todo el tiempo que quiera. Certo: <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Falso Mayor: <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Menor Mucho: <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Poco	AMISTAD	AYUDA	X			X	Sugiero redactar de manera más precisa y sencilla, no tan larga la pregunta.
14) Cuando mi amigo (a) tiene un problema de lo que lo resolvía solo. Certo: <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Falso Severo: <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Benigno Divertido: <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Aburrido	AMISTAD	AYUDA	X		X		
15) Considero que el tener amigos (as) en la escuela solo me sirve para obtener favores y servicios. Atrista: <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Egoísta Mayor: <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Menor Mucho: <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Poco	AMISTAD	AYUDA	X			X	Confusa la pregunta y larga, sugiero acortar y precisar.
16) Ayudo a mi amigo(a) sin pedirle algo a cambio. <i>desinteresadamente.</i> Certo: <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Falso Mayor: <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Menor Mucho: <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Poco	AMISTAD	AYUDA	X			X	Afinar redacción, sobre todo, precisar.
17) Me resulta un problema trabajar con otros compañeros (as). Certo: <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Falso Mayor: <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Menor Mucho: <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Poco	APREND. COOPERA.	INTERACCIÓN GRUPAL	X		X		
18) Es importante tener buenas relaciones con el resto de la clase. Certo: <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Falso Mayor: <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Menor Mucho: <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Poco	APREND. COOPERA.	INTERACCIÓN GRUPAL	X		X		
PREGUNTA	VARIABLE DE ESTUDIO	INDICADOR DE LA VARIABLE	PERTENENCIA		CLARIDAD Y/O REDACCIÓN		OBSERVACIONES
			SI	NO	SI	NO	

25) El trabajo en grupo no me es: Interesante : _____ Nada interesante Mayor: _____ Menor Rápido : _____ Lento	APREND. COOPERA.	TRABAJO EN GRUPO	X			X		Me parece que la preguntas, induce a la respuesta.
--	---------------------	---------------------	---	--	--	---	--	--

26) Me es importante realizar trabajos en grupo porque aprendo. Cierto: _____ Falso Mayor: _____ Menor Mucho: _____ Poco	APREND. COOPERA.	TRABAJO EN GRUPO	X			✓		
---	---------------------	---------------------	---	--	--	---	--	--

27) Al trabajar con mis compañeros (as) de clase favorece mi trabajo escolar como alumno. Cierto: _____ Falso Mayor: _____ Menor Mucho: _____ Poco	APREND. COOPERA.	TRABAJO EN GRUPO	X			✓		
---	---------------------	---------------------	---	--	--	---	--	--

28) Cuando trabajo en grupo me pongo nervioso (a) al emitir mi opinión Cierto: _____ Falso Mayor: _____ Menor Mucho: _____ Poco	APREND. COOPERA.	TRABAJO EN GRUPO	X			✓		
--	---------------------	---------------------	---	--	--	---	--	--

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN A LA VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

(7)

Py. de Tesis: "La influencia de la amistad en el aprendizaje cooperativo del alumno de la UPN"

Instrumento de investigación:
Diferencial semántico: "Mi amigo y el trabajo en la escuela"

VALIDACIÓN DE JUECES



Por este medio le informamos a usted que estamos realizando nuestro trabajo de Tesis de Psicología Educativa denominado: "La influencia de la amistad en el aprendizaje cooperativo del alumno de la UPN" cuyo número de registro es el 1196 asesorado por la Mtra. Diana Oralia García Díaz, para el cual hemos construido un instrumento de investigación, una escala de actitudes tipo diferencial semántico titulada: "Mi amigo y el trabajo en la escuela", la cual está dirigida a alumnos universitarios de cuarto semestre de la Carrera de Psicología Educativa de la UPN, pues buscamos a aquellos alumnos que hayan avanzado en su carrera un 50% aproximadamente, condición que permite el conocimiento personal que tienen entre sí los alumnos, mismo del que deriva la amistad.

Particularmente en este momento, nos encontramos en la fase de validación del instrumento, de ahí que la hemos elegido a usted como Juez especialista en la materia, y le ponemos a su consideración el instrumento de investigación, el cual tiene como variables de estudio: La Amistad y el Aprendizaje Cooperativo, mismas que se delimitaron de la siguiente manera:

VARIABLES	INDICADORES	SUBINDICADORES	ÍNDICES	SUBÍNDICES
AMISTAD EN EL UNIVERSITARIO (variable independiente)	Entre género	<ul style="list-style-type: none"> • Amistad entre jóvenes del mismo sexo. • Amistad entre jóvenes de distinto sexo 	- Fases del desarrollo y consolidación de la Amistad	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Simpatía ✓ Convivencia. ✓ Intereses comunes ✓ Afecto ✓ Ayuda

APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL UNIVERSITARIO (variable dependiente)	Aprendizaje Cooperativo En 4to. Semestre de Universidad Alumnos de mitad de carrera	<ul style="list-style-type: none"> Ideas centrales en el Aprendizaje Cooperativo 	-Interacción Grupal y Aprendizaje - Aprendizaje Cooperativo y Relaciones Interpersonales - Trabajo en grupo y aprendizaje cooperativo - La importancia de los grupos en el trabajo cooperativo	
--	--	---	---	--

INSTRUCCIONES:

A continuación le presentamos una serie de cuadros, mismos que muestran el instrumento de investigación, así como las áreas en las cuales se basó para su construcción.

Le pedimos que analice cada pregunta y marque con una (x) cruz, en el rubro correspondiente a "Pertinencia" si es o no adecuado a la variable y al indicador de la misma; en el rubro de "Claridad y Redacción" si la pregunta y las respuestas de la misma están planteadas adecuadamente, y por último, en el rubro de "Observaciones" si cuenta con alguna(s) observaciones y/o sugerencias que usted crea pertinentes para mejorar cada pregunta.

Le agradecemos de antemano la atención y el tiempo brindado a la revisión de este instrumento

 Datos demográficos: Sexo: Femenino

 Semestre(s) en que imparte clase: 1^o, 3^o, 4^o, 7^o y 8^o Turno en el cual imparte clase: Mañana

 Horas de clase frente a grupo (de semestres intermedios): 10 Materia(s) que imparte: Psicofisiología, Seminario taller con técnicas Cognición y sus secuencias

PREGUNTA	VARIABLE DE ESTUDIO	INDICADOR DE LA VARIABLE	PERTENENCIA		CLARIDAD Y/O REDACCIÓN		OBSERVACIONES
			SI	NO	SI	NO	
7) Mi amigo (a) y yo tenemos aficiones diferentes por cosas como la ropa, programas de T.V., etc. Certo : <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Mayor : <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Mucho : <input type="checkbox"/>	AMISTAD	INTERESES COMUNES	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
8) Mi mejor amigo (a) se siente mas atraído por asuntos extra escolares. Certo : <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Mayor : <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Mucho : <input type="checkbox"/>	AMISTAD	INTERESES COMUNES	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
9) Seria incapaz de ir con otras personas o compañeros (as) a hacer algo que perjudicará a mi amigo(a) Certo : <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Mayor : <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Mucho : <input type="checkbox"/>	AMISTAD	AFFECTO	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
10) Calumnio a mi amigo (a) enfrente de otras personas. Certo : <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Mayor : <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Mucho : <input type="checkbox"/>	AMISTAD	AFFECTO	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		Suena raro por que antes no es su amigo
11) Ayudo a mi amigo (a) para que sea una mejor persona. Certo : <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Mayor : <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Mucho : <input type="checkbox"/>	AMISTAD	AFFECTO	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		Ayudo a mi amigo para que sea una persona mejor
12) Me molesta cuando que mi mejor amigo (a) obtenga mejores resultados de aprendizaje que yo. Certo : <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Mayor : <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Mucho : <input type="checkbox"/>	AMISTAD	AFFECTO	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		

PREGUNTA	VARIABLE DE ESTUDIO	INDICADOR DE LA VARIABLE	PERTENENCIA		CLARIDAD Y/O REDACCIÓN		OBSERVACIONES
			SI	NO	SI	NO	
13) Cuando mi amigo (a) quiere hablarme de algo, dejo lo que estoy haciendo y lo (a) atiendo todo el tiempo que quiera. Certo: _____ Falso Mayor: _____ Menor Mucho: _____ Poco	AMISTAD	AYUDA	—		—		
14) Cuando mi amigo (a) tiene un problema de lo que lo resuelva solo. Certo: _____ Falso Severo: _____ Benigno Diverdido: _____ Aburrido	AMISTAD	AYUDA	—		—		
15) Considero que el tener amigos (as) en la escuela solo me sirve para obtener favores y servicios. Altruista: _____ Egoista Mayor: _____ Menor Mucho: _____ Poco	AMISTAD	AYUDA	—		—		¿Que tipo de favores?
16) Ayudo a mi amiga(o) sin pedirle algo a cambio. Certo: _____ Falso Mayor: _____ Menor Mucho: _____ Poco	AMISTAD	AYUDA	—		—		
17) Me resulta un problema trabajar con otros compañeros (as). Certo: _____ Falso Mayor: _____ Menor Mucho: _____ Poco	APPREND. COOPERA.	INTERACCIÓN GRUPAL	—		—		
18) Es importante tener buenas relaciones con el resto de la clase. Certo: _____ Falso Mayor: _____ Menor Mucho: _____ Poco	APPREND. COOPERA.	INTERACCIÓN GRUPAL	—		—		
PREGUNTA	VARIABLE DE ESTUDIO	INDICADOR DE LA VARIABLE	PERTENENCIA		CLARIDAD Y/O REDACCIÓN		OBSERVACIONES
			SI	NO	SI	NO	

25) El trabajo en grupo no me es: Interesante : _____ Nada interesante Mayor : _____ Menor Rápido : _____ Lento	APREND. COOPERA.	TRABAJO EN GRUPO						
---	---------------------	---------------------	--	--	--	--	--	--

26) Me es importante realizar trabajos en grupo porque aprendo. Certo: _____ Falso Mayor: _____ Menor Mucho: _____ Poco	APREND. COOPERA.	TRABAJO EN GRUPO						
--	---------------------	---------------------	--	--	--	--	--	--

27) Al trabajar con mis compañeros (as) de clase favorece mi trabajo escolar como alumno. Certo: _____ Falso Mayor: _____ Menor Mucho: _____ Poco	APREND. COOPERA.	TRABAJO EN GRUPO						
--	---------------------	---------------------	--	--	--	--	--	--

28) Cuando trabajo en grupo me pongo nervioso (a) al emitir mi opinión Certo: _____ Falso Mayor: _____ Menor Mucho: _____ Poco	APREND. COOPERA.	TRABAJO EN GRUPO						
---	---------------------	---------------------	--	--	--	--	--	--

Yo aumentaría reactivos

Por ejemplo: como se sienten cuando el maestro separa al grupo de amigos.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN A LA VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

Ai elijan materias basadas en los amigos o en sus propias preferencias.

ANEXO 4

**CONCENTRADO DE
RESPUESTAS DE VALIDACIÓN
POR JUECES**

CONCENTRADO DE RESPUESTAS DE VALIDACIÓN POR JUECES

No. de Pregunta	<i>Criterio de Pertinencia</i>	Criterio de Claridad y redacción	Observaciones
1	Adecuada	Adecuada	Cambio de estructura de la escala
2	Adecuada	Adecuada	Cambio de estructura de la escala
3	Adecuada	Adecuada	Cambio de estructura de la escala
4	Adecuada	Cambiar la redacción de la pregunta	Cambio de estructura de la escala
5	Adecuada	Adecuada	Cambio de estructura de la escala
6	Adecuada	Cambiar la redacción de la pregunta	Cambio de estructura de la escala
7	Adecuada	Adecuada	Cambio de estructura de la escala
8	Adecuada	Adecuada	Cambio de estructura de la escala
9	Adecuada	Adecuada	Cambio de estructura de la escala
10	Adecuada	Adecuada	Cambio de estructura de la escala
11	Adecuada	Cambiar la redacción de la pregunta	Cambio de estructura de la escala
12	Adecuada	Adecuada	Cambio de estructura de la escala
13	Adecuada	Cambiar la redacción de la pregunta	Cambio de estructura de la escala
14	Adecuada	Adecuada	Cambio de estructura de la escala
15	Adecuada	Adecuada	Cambio de estructura de la escala

No. de Pregunta	<i>Criterio de Pertinencia</i>	Criterio de Claridad y redacción	Observaciones
16	Adecuada	Cambiar la redacción de la pregunta	Cambio de estructura de la escala
17	Adecuada	Adecuada	Cambio de estructura de la escala
18	Adecuada	Adecuada	Cambio de estructura de la escala
19	Adecuada	Adecuada	Cambio de estructura de la escala
20	Adecuada	Adecuada	Cambio de estructura de la escala
21	Adecuada	Adecuada	Cambio de estructura de la escala
22	Adecuada	Adecuada	Cambio de estructura de la escala
23	Adecuada	Adecuada	Cambio de estructura de la escala
24	Adecuada	Cambiar la redacción de la pregunta	Cambio de estructura de la escala
25	Adecuada	Cambiar la redacción de la pregunta	Cambio de estructura de la escala
26	Adecuada	Cambiar la redacción de la pregunta	Cambio de estructura de la escala
27	Adecuada	Adecuada	Cambio de estructura de la escala
28	Adecuada	Cambiar la redacción de la pregunta	Cambio de estructura de la escala