



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de Educación General Básica

El trabajo en grupos colaborativos como estrategia que fomenta las relaciones interpersonales en el aula.

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciado en Educación General Básica.

Autor:

Fabián Gustavo Duchi Armijos

CI: 0106136864

Correo: dguss_n1@live.com

Directora:

Mgr. María Gabriela Aguilar Feijoó

CI: 0103937348

Cuenca-Ecuador

30-enero-2020



Resumen:

La presente investigación monográfica se realiza con el fin de culminar los estudios en la carrera de Educación General Básica en la Universidad de Cuenca. Este trabajo se ubica dentro del campo de didáctica, pues se habla de cómo organizar ambientes de aprendizaje, además gira en torno a dos categorías: el trabajo colaborativo y las relaciones interpersonales. La relación de estas categorías se pretende demostrar con la recopilación y el análisis de fuentes bibliográficas, electrónicas y físicas.

Con el análisis de la información se concluye que no todo trabajo en grupos colaborativos mejora las relaciones interpersonales de los niños, pues se necesita cumplir otros aspectos para hacerlo. Un trabajo colaborativo planificado y desarrollado cuidadosamente fomenta en los niños relaciones solidarias y comprometidas, un respaldo personal y escolar, la valoración de la diversidad e intercambio de ideas.

Por su parte, los resultados de esta investigación contribuyen con información relevante respecto al impacto que el trabajo en grupos colaborativos tiene en las relaciones interpersonales de los niños. De esta manera aportaría a que se considere incorporar esta estrategia en las planificaciones de los docentes y poder actuar cuando se presenten peleas, disgustos entre los estudiantes, obviando que estas malas relaciones causen daños en la vida social de los niños.

Palabras claves: Trabajo colaborativo. Grupos colaborativos. Relaciones interpersonales.



Abstract:

This monographic research is carried out in order to complete studies in the Basic General Education degree at the University of Cuenca. This work is located within the field of didactics, because it talks about how to organize learning environments, also revolves around two categories: collaborative work and interpersonal relationships. The relationship of these categories is intended to be demonstrated through the collection and analysis of bibliographic, electronic and physical sources.

Whit the analysis of the information concludes that not all work in collaborative groups improves children's interpersonal relationships, as other aspects need to be fulfilled to do so. A carefully planned and developed collaborative work encourages solidarity and committed relationships in children, personal and school support, the assessment of diversity and exchange of ideas.

On the other hand, the results of this research contribute with relevant information regarding the impact that work in collaborative groups has on children's interpersonal relationships. In this way it would contribute to consider incorporating this strategy into teachers' planning and to be able to act when fights arise, dislikes among students, obviating that these bad relationships cause damage to the social life of children.

Keywords: Collaborative work. Collaborative groups. Interpersonal relationships.



ÍNDICE DEL TRABAJO

PORTADA	1
RESUMEN	2
ABSTRACT	3
ÍNDICE DEL TRABAJO	4
ÍNDICE DE TABLAS	8
CLÁUSULA DE DERECHOS DE AUTOR	9
CLÁUSULA DE PROPIEDAD INTELECTUAL	10
AGRADECIMIENTO	11
DEDICATORIA	12
INTRODUCCIÓN	13
CAPITULO 1: TRABAJO EN GRUPOS COLABORATIVOS	17
1.1 RESEÑA HISTÓRICA DEL TRABAJO COLABORATIVO	17
1.2 DEFINICIÓN DEL TRABAJO EN GRUPOS COLABORATIVOS	21
1.2.1 DEFINICIÓN DE GRUPOS COLABORATIVOS	22
1.3 ROL DE LOS ACTORES EN EL TRABAJO COLABORATIVO	23
1.3.1 ROL DEL DOCENTE	23



1.3.2 ROL DEL ESTUDIANTE	25
ROL INTERNO DEL ESTUDIANTE DENTRO DE LOS GRUPOS COLABORATIVOS.....	26
1.4 TIPOS DE GRUPOS DE TRABAJO COLABORATIVO	28
1.4.1 GRUPOS BASE	28
1.4.2 GRUPOS ESPORÁDICOS O INFORMALES	29
1.4.3 GRUPOS EXPERTOS O FORMALES	30
1.5 BENEFICIOS DE UTILIZAR EL TRABAJO COLABORATIVO	30
1.6 USO DEL TRABAJO COLABORATIVO EN EL AULA	32
CAPITULO 2: RLACIONES INTERPERSONALES	34
2.1 RELACIONES INTERPERSONALES: DEFINICIÓN	35
2.2 RELACIONES INTERPERSONALES A LO LARGO DE LA NIÑEZ	36
2.2.1 EL EGOCENTRISMO DEL NIÑO	37
2.3 RELACIONES INTERPERSONALES EN LA ESCUELA: TIPOS DE RELACIONES	38
2.3.1 RELACIONES DE AMISTAD	39
2.3.2 RELACIONES POSITIVAS O AFECTIVAS	40
2.3.3 RELACIONES DE CONFLICTO O NEGATIVAS	41



2.4 FACTORES QUE INTERVIENEN EN LAS RELACIONES ENTRE LOS NIÑOS	42
2.4.1 FACTORES EXTERNOS DEL SUJETO	42
EN LA CASA: LA FAMILIA Y SU AMBIENTE	42
EN LA ESCUELA: RELACIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE	46
2.4.2 FACTORES INTERNOS DEL SUJETO	48
LA EDAD	49
CONDUCTA	50
EMOCIONES	51
CAPITULO 3: EL TRABAJO COLABORATIVO Y LAS RELACIONES INTERPERSONALES	52
3.1 BENEFICIOS DEL TRABAJO COLABORATIVO EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES DE LOS NIÑOS	52
3.2 ASPECTOS DEL TRABAJO COLABORATIVO QUE PERMITIRÁN MEJORAR LAS RELACIONES INTERPERSONALES	54
3.2.1 ORGANIZACIÓN DEL AULA EN GRUPOS	55
3.2.2 UNA COMUNICACIÓN CONTINUA Y RECÍPROCA	57
LA RECIPROCIDAD ENTRE COMPAÑEROS	58
3.2.3 GRUPOS REDUCIDOS Y HETEROGÉNEOS	59



TAMAÑO DE LOS GRUPOS	59
GRUPOS HETEROGÉNEOS	61
3.2.4 EL DOCENTE FRENTE AL TRABAJO COLABORATIVO	62
3.3 INVESTIGACIONES SOBRE EL TRABAJO COLABORATIVO QUE MEJORAN LAS RELACIONES INTERPERSONALES DE LOS NIÑOS	64
CONCLUSIONES	69
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	71



ÍNDICE DE LAS TABLAS

DIFERENCIAS Y SIMILITUDES ENTRE EL TRABAJO COOPERATIVO Y COLABORATIVO	20
CARGOS Y ROLES DE LOS ESTUDIANTES DE CADA GRUPO COLABORATIVO	27
POSIBLES CAUSALES DE LAS RELACIONES NEGATIVAS DEL NIÑO EN LA ESCUELA	45

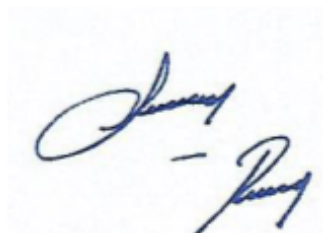


Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Fabián Gustavo Duchi Armijos en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “El trabajo en grupos colaborativos como estrategia que fomenta las relaciones interpersonales en el aula”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 30 de enero de 2020



Fabián Gustavo Duchi Armijos

C.I: 0106136864



Cláusula de Propiedad Intelectual

Fabián Gustavo Duchi Armijos, autor/a del trabajo de titulación “El trabajo en grupos colaborativos como estrategia que fomenta las relaciones interpersonales en el aula”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Cuenca, 30 de enero de 2020

Fabián Gustavo Duchi Armijos

C.I: 0106136864



AGRADECIMIENTO

A, Dios por darme la sabiduría y el entendimiento para realizar el presente trabajo, así como la salud y su protección para conseguir una meta más en la vida.

A la Universidad de Cuenca, en especial a los docentes de Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación por todos los conocimientos brindados, y potenciar las habilidades y destrezas que son pilares fundamentales en mi vida profesional. También a mi tutora magister Gabriela Aguilar quien ha sabido guiar, dar consejos y orientar para realizar esta monografía.

Finalmente, a mi esposa por estar conmigo en todos los momentos difíciles, comprenderme y apoyarme en esta etapa.



DEDICATORIA

A:

Dios por darme salud, vida y estar conmigo en todo momento iluminando mi mente y fortaleciendo mi decisión de ser docente. Además, por poner en mi camino a todas esas personas que me han brindado su apoyo incondicional en esta etapa.

Mi esposa y mis hijos que son la razón de seguir luchando y superando todos los obstáculos que se presentan en la vida.

Mis padres y hermanos por su apoyo incondicional a lo largo de mi formación profesional.



INTRODUCCIÓN

La educación del siglo XXI de acuerdo con la UNESCO se encuentra cimentada en cuatro pilares fundamentales que permitirán al ser humano educarse como persona y como miembro de una sociedad. Uno de estos pilares es el aprender a vivir juntos, el mismo que a falta de entendimiento mutuo, diálogo y de armonía en el aula pretende que el niño conozca mejor a los demás en un marco de cooperación y de “un espíritu (...) que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos” (UNESCO, 1996, p. 22).

Es por ello que, según la LOEI (2013) el sistema educativo en el Ecuador se centra en: atender a la diversidad, en una educación holística, y en la participación de forma cooperativa, a fin de contribuir al beneficio de los niños de la sociedad. Si bien estos cambios se encuentran en las reformas curriculares, de acuerdo con Salas (2012), en las aulas de clase debido a que existen docentes que se encuentran enmarcados en una enseñanza dogmática y repetitiva sucede todo lo contrario, dejando a un lado el trabajo colaborativo y con ello la interacción entre los niños.

Siguiendo esta misma línea, según la introducción general del currículo nacional de EGB, los docentes deben fomentar metodologías que favorezcan el trabajo colaborativo del alumnado (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016). Por el contrario, en las prácticas preprofesionales se ha observado dentro de las aulas escolares, que existen docentes que no utilizan estas estrategias de equipo, y cuando lo hacen, los niños se dividen las actividades. Esta división dificulta que los estudiantes se comuniquen, resuelvan inquietudes es decir que interaccionen entre ellos.



Por otro lado, uno de los objetivos de la educación inclusiva en el Ecuador se centra en fomentar la cultura del respeto a la diferencia, la tolerancia, la solidaridad, la convivencia armónica y la práctica del diálogo y resolución de conflictos (Ministerio de Educación, 2011). Sin embargo, en las aulas se ha podido observar todo lo contrario, pues en las prácticas preprofesionales se ha evidenciado conductas agresivas entre los niños (empujones, insultos, gritos). Estas conductas agresivas, nos mencionan Molina de Colmenares y Pérez de Maldonado (2006), afectan a las relaciones interpersonales entre los niños, pues impiden que se comuniquen, jueguen entre ellos e incluso que deseen estar y realizar actividades solos.

Por las razones mencionadas anteriormente nace el interés por estudiar al trabajo colaborativo. Este tema se complementa con la literatura encontrada, pues de acuerdo con Torres (2013) se evidencia que los niños aún son egocéntricos en la escuela y que prefieren jugar, realizar tareas y actividades de forma individual. Lo que el trabajo colaborativo trata de evitar, pues es una estrategia didáctica donde organizar a los estudiantes en pequeños grupos es prioritario para realizar tareas y actividades de aprendizaje, así como para posibilitar el desarrollo social del niño y fortalecer la interacción entre ellos (Herrera y Toapanta, 2016).

Por su parte las relaciones interpersonales son interacciones de forma recíproca, que nacen por la necesidad de establecer vínculos afectivos con los demás (Nieto-Sanz, 2018). Estos vínculos, compartiendo la idea con Cava y Musito (2001) son potenciados en el contexto educativo, por la interacción continua que los niños tienen al participar en actividades colaborativas. De esta manera los estudiantes se desarrollan socialmente.



Es así que la presente investigación pretende, demostrar bibliográficamente que el trabajo en grupos colaborativos mejora las relaciones interpersonales entre los niños. Para esto se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Caracterizar el trabajo en grupos colaborativos y su uso en el aula.
- Explicar las relaciones interpersonales que se generan en el aula, entre los estudiantes de educación básica.
- Determinar los aspectos del trabajo en grupos colaborativos que permiten mejorar las relaciones interpersonales en el aula de clase

Para alcanzar estos objetivos, la presente revisión bibliográfica se organiza en tres capítulos. En el primero se establecen las principales características que el trabajo en grupos colaborativos presenta, tomando como punto de partida la reseña histórica de esta estrategia, lo que permitirá definirla como tal. Una vez entendido y comprendido al trabajo colaborativo, se establecen los roles de los actores que intervienen en el mismo. Complementando este capítulo se definen tres tipos de grupos colaborativos (esporádicos, de base y expertos), grupos que permitirán que los niños se conozcan e interactúen entre todos; así como la forma en que esta estrategia debe desarrollarse en el aula.

En el segundo capítulo se explican las relaciones interpersonales que se generan dentro del aula de clase, entre los estudiantes de EGB. Para esto se define en primer lugar el concepto de relaciones interpersonales, partiendo de dos enfoques como el psicológico y el educativo. Luego de entender las relaciones interpersonales, se analizan las investigaciones de Artavía-Granados (2005) y Ovalle y Tobón (2017) realizadas en el contexto latinoamericano, pues en ellas se definen los tipos de relaciones que se presentan en el aula. Para comprender mejor la categoría de



las relaciones interpersonales, se ha considerado importante presentar los factores que intervienen en las relaciones entre los niños; la familia y su ambiente, la edad, las emociones, la conducta e incluso al docente, pues él influye también en la forma de comportarse del estudiante.

En el tercer capítulo se determinan los aspectos del trabajo en grupos colaborativos que ayudan a mejorar las relaciones interpersonales entre los niños, partiendo de la identificación de los beneficios que esta estrategia presenta. Una vez identificados esos beneficios, se procede a definir como aspectos del trabajo colaborativo que permiten mejorar las relaciones interpersonales entre los niños a la organización del aula en grupos, a una comunicación continua y recíproca, a los grupos reducidos y heterogéneos, y al papel del docente.

La presente investigación proporciona información sobre el trabajo colaborativo y su incidencia de manera positiva en las relaciones interpersonales de los niños que se generan en el aula de clase. Se ha encontrado en la literatura que no todos los trabajos colaborativos permiten mejorar dichas relaciones debido a que se requieren de otros aspectos para hacerlo. El conocer todos estos aspectos permitirá un trabajo intencionado y planificado que, a más de apoyar el proceso de aprendizaje, permitirá mejorar las relaciones entre el grupo.



CAPÍTULO 1: TRABAJO EN GRUPOS COLABORATIVOS.

El presente capítulo se enfoca en desarrollar y establecer las principales características que el trabajo en grupos colaborativos presenta. Para esto es necesario iniciar con una definición de trabajo en grupos colaborativos. En este sentido, primero se realizará una reseña histórica sobre esta metodología, lo cual permitirá definir el concepto de trabajo en grupos colaborativos. Una vez entendido y con una posición sobre el tema (trabajo colaborativo), se definirá los roles que tanto el docente y el estudiante deben cumplir para que sea un verdadero trabajo colaborativo.

Para completar esta caracterización, se revisarán documentos recientes en donde se identifican los tipos de grupos de trabajos colaborativos que se forman partiendo de la heterogeneidad que existe en el aula. Finalmente, se procede a identificar los beneficios que esta estrategia proporciona, al ser utilizada en diferentes áreas en el aula de clase.

1.1 RESEÑA HISTÓRICA DEL TRABAJO COLABORATIVO

Mencionar trabajo colaborativo parece ser algo muy novedoso, pero en realidad este término tiene una larga historia y ha evolucionado con el pasar de los años. Siguiendo la línea de Johnson y Johnson (1999), es en el siglo V donde se empieza hablar de TC¹, debido a que se aseguraba que grandes beneficios surgían si los alumnos se enseñaban los unos a los otros. En este mismo siglo, las afirmaciones como *Qui docet discet* (el que enseña, aprende dos veces) dadas por parte del filósofo romano Séneca, demostraban que abogaba por el aprendizaje en grupos, pues creía que los estudiantes obtenían grandes beneficios si entre todos ellos se enseñaban (Johnson y Johnson, 1999). De esta manera, se asume que se empezaría a pensar no solo en aprendizaje y trabajo en pares, sino también en el trabajo cooperativo que después tendría el nombre de TC.

¹ TC. Se utilizará esta sigla para hablar de trabajo colaborativo



A pesar de que en años anteriores ya se pensaba en el aprendizaje cooperativo, es en el siglo XVI que surge la idea de este aprendizaje por parte de los pedagogos, cuando ellos empiezan a hablar de las ventajas que ofrece el aprendizaje entre iguales (García, Traver, y Candel, 2001). Una vez que surgió esta idea, las tendencias pedagógicas que abordan el aspecto colaborativo de la educación con los niños aparecerían en el siglo XVIII (García et al., 2001).

En este siglo (XVIII) se llevó a la práctica la aplicación de los grupos colaborativos, grupos que fueron introducidos en la enseñanza inglesa a través de la pedagogía del trabajo (Gómez, 2007). Pese a que ya se utilizaba el TC en años anteriores, se asume que el auge de esta metodología fue en todo el siglo XX pues fue el más utilizado en la práctica pedagógica (Gómez, 2007).

El uso del aprendizaje colaborativo en el continente americano no surgió al mismo tiempo que en Europa. Específicamente es en Estados Unidos que la idea llegó al sistema educativo a mediados del siglo XIX, pero se asume que lo hizo mediante el aprendizaje cooperativo, cuando se creó una escuela lancasteriana en la ciudad de New York, donde los niños más avanzados enseñaban a los demás (Johnson y Johnson, 1999). Sin embargo y pese a la llegada del AC² al sistema educativo, a finales de los años treinta del siglo XX y por casi cincuenta años, en EE. UU. y todo el mundo occidental la competencia individual se destacó y predominó en las escuelas, dejando casi en el olvido al aprendizaje cooperativo (Pujolàs, 2002; Johnson y Johnson, 1999).

Debido a la necesidad de hacer frente a esa alta presencia de competición individual (mencionada en el párrafo anterior), el aprendizaje cooperativo toma mayor fuerza en los años

² AC. Se utilizará esta sigla para hablar del aprendizaje cooperativo



sesenta y setenta. Este auge se da con las investigaciones de los hermanos David y Roger Jonson sobre métodos cooperativos, así como con la formación docente en el uso del aprendizaje cooperativo (Pujolàs, 2002; Collazos-O, Guerrero y Vergara, 2006; Gómez, 2007; Jonson y Jonson, 1999).

Aunque el tema de la cooperación tiene una larga tradición en el ámbito de la investigación, muchas veces asociado a la idea de trabajo en grupo o en equipo, compartiendo la idea con Roselli, (2016) recién en la década de los 80 y sobre todo de los 90, el término cobra un nuevo impulso, dando lugar al aprendizaje colaborativo. De hecho, este término de colaboración, pese a que en Europa ya se utilizaba en el siglo XVIII, en los Estados Unidos surge a partir de la continuidad de la concepción del aprendizaje activo-cooperativo que se arraigó de los resultados de experimentos sobre estructuras grupales cooperativas, que en esa época se realizó gracias a la psicología social (Gómez, 2007).

El trabajo colaborativo se encuentra en estrecha relación con el trabajo cooperativo, pues en estas metodologías el papel prioritario corresponde al desarrollo de habilidades sociales, personales y de aprendizaje, así como a la interacción estrecha entre los integrantes de los grupos (De la Parra García y Gutiérrez-Castro, s.f.). Sin embargo, estas metodologías no son iguales pues existen ciertas características que diferencian la una de la otra. La división de tareas por ejemplo que se da en el cooperativo divide las responsabilidades y separa al grupo; en cuanto al colaborativo el aporte de conocimientos individuales es importante, así como el hecho de que la realización de la tarea se lo hacen grupo (Cabrera, 2011; Roselli, 2016; Zañartu, 2011).

A través de los tiempos el trabajo cooperativo y colaborativo han sido utilizados por muchos docentes para implementar nuevas estrategias en sus aulas de clase. Sin embargo, existe una



mala interpretación de estos términos, pues se cree que son iguales. En base a la bibliografía revisada, a la reseña histórica y a los aportes de Cabrera (2011) se puede sintetizar, delimitar y definir en la tabla 1 las diferencias y similitudes que el trabajo cooperativo y colaborativo poseen.

Tabla 1: Diferencias y similitudes entre el trabajo cooperativo y colaborativo.

	Trabajo cooperativo	Trabajo colaborativo
Diferencias	<ul style="list-style-type: none">• Divide las tareas entre los aprendices.• Cada uno es responsable de su parte.• Distribución de la labor según su habilidad.• Los conocimientos individuales no se comparten necesariamente.	<ul style="list-style-type: none">• Todos deben resolver la tarea.• Cada uno aporta con sus habilidades y conocimientos.• Discusión y debate.• Los conocimientos individuales se comparten.
Similitudes	<ul style="list-style-type: none">• Usan la misma forma de agrupación (pequeños grupos)• Todos los que conforman el grupo comparten un mismo objetivo (meta u objetivo de la tarea o actividad a realizar en el grupo).• La recompensa es para todos.• El aprendizaje está centrado en el logro para el equipo.	

Fuente: Cabrera (2011, p. 18)

A partir de esta visión histórica, se advierte una constante en la que se ha visto al trabajo colaborativo como un medio para mejorar el aprendizaje en los niños y sobre todo la relaciones que se puedan generar entre ellos.



1.2 DEFINICIÓN DE TRABAJO EN GRUPOS COLABORATIVOS.

El término trabajo colaborativo surge a lo largo de la historia a raíz del trabajo en equipos. El mismo ha sido y sigue confundiéndose con otros términos como: trabajo en grupos, aprendizaje colaborativo y trabajo cooperativo para se refiere a lo mismo. De acuerdo a la literatura encontrada esto se debe a que tanto su forma de agrupación y los roles que los participantes tienen en cada grupo con estas estrategias son los mismos.

En este sentido Collazos-O y otras (2006) por ejemplo usan el término aprendizaje cooperativo para referirse al uso de pequeños grupos de trabajo en el aula que favorece al aprendizaje de todos los integrantes. Por su parte Cabrera (2011) utiliza el aprendizaje colaborativo para mencionar una situación en la que se trabaja en grupos pequeños en torno o para cumplir a una tarea específica. De lo dicho se puede concluir que estos autores utilizan diferente terminología para referirse a una misma situación.

Revelo-Sánchez, Collazos-Ordoñez y Jiménez-Toledo (2017) definen el TC como “un modelo de aprendizaje interactivo, que invita a los estudiantes a construir juntos, lo cual demanda conjugar esfuerzos, talentos y competencias, mediante una serie de transacciones que les permitan lograr las metas establecidas consensuadamente” (p. 117). En resumen y para el presente trabajo, al TC se lo define como el trabajo en grupos pequeños en los cuales haya una reciprocidad entre los integrantes, quienes comparten la idea de que todos trabajan juntos para aprender (Revelo-Sánchez et al., 2017 y Collazos-O et al., 2006).

Una vez definido al trabajo colaborativo es necesario conceptualizar lo que significa un grupo colaborativo. Ante lo dicho Cabrera (2011) menciona que no todos los grupos son colaborativos



pues puede existir el dominio de un o unos integrantes sobre otros y es necesario identificar cuando un grupo se encuentra en situación colaborativa.

1.2.1 DEFINICIÓN DE GRUPOS COLABORATIVOS

De acuerdo con Delgado (2017) un grupo colaborativo “es un conjunto de tres o más personas que interactúan de manera dinámica e interdependiente con respecto a una meta y unos objetivos, donde cada individuo adquiere algunas responsabilidades o funciones específicas” (párr. 1). En este conjunto de personas -grupo colaborativo- los estudiantes participan de manera solidaria y con respeto a los demás, debido a que son los responsables de la organización del grupo, de la repartición de roles y del aprendizaje de cada uno los integrantes (Apolo e Hidalgo, 2016).

En este sentido, compartiendo la idea con Cabrera (2011) los grupos colaborativos se caracterizan por no tener una división de tareas, pues cada integrante trabaja en conjunto en el desarrollo y ejecución de una tarea. De acuerdo con la literatura encontrada, existen varios autores como Cabrera (2011), Glinz-Férez (2005), Johnson y Johnson (1999), Pujolàs (2002) quienes coinciden que es necesario el cumplimiento de ciertos elementos claves y necesarios para que no exista la división de tareas dentro de los grupos. Estos elementos mencionados por los autores son los siguientes:

- Interdependencia positiva: los miembros del equipo se necesitan unos a otros y confían en el entendimiento y éxito de cada persona.
- Responsabilidad individual: cada miembro del grupo asume íntegramente su responsabilidad en la tarea, a la vez que al socializarla recibe las contribuciones del grupo.
- Interacción cara a cara: cada integrante facilita el éxito de todos, estimulando y reforzando los esfuerzos del otro para conseguir el objetivo común.



- Habilidades colaborativas: intervienen todas aquellas habilidades interpersonales y grupales (liderazgo, toma de decisiones, comunicación y resolución de conflictos) que permitan trabajar en equipo.
- Trabajo o procesamiento grupal: implica las necesidades del grupo para decidir que, cuáles y cómo van alcanzar los logros propuestos, así como discutir el mantenimiento de las relaciones entre los miembros del equipo.

Gracias a la presencia de estos elementos no existiría división de tareas. Sin embargo, para que sea un trabajo colaborativo también es importante el rol que ocupa cada uno de los actores con esta estrategia, pues en ellos que se ve reflejado estos elementos mencionados al realizar las actividades.

1.3 ROL DE LOS ACTORES EN EL TRABAJO COLABORATIVO.

Autores como Zamora (2016), Johnson y Johnson (1999), Zañartu (2011), Barragán de Anda, Aguinaga-Vásquez y Ávila-González (2010), Cabrera (2011), entre otros establecen que existen cambios significativos en roles de los docentes y estudiantes. Por ejemplo, que el docente comparta su autoridad con los estudiantes de diversas formas y que el estudiante sea el responsable de su aprendizaje (Collazos-O et al., 2006). Por esto, al implementar la estrategia didáctica de trabajo colaborativo surgen muchos cambios dentro del aula de clase.

1.3.1 ROL DEL DOCENTE

Tradicionalmente los psicólogos y pedagogos han dado gran importancia a la relación profesor-estudiante pues de esta relación depende que los niños se desarrollen positivamente. En la educación tradicional se contempla al docente como agente exclusivo encargado de transmitir los conocimientos a los estudiantes, quienes se convierten en simples receptores de aquella



transmisión (Coll, 1984; Cabrera, 2011). Por el contrario, al optar por la modalidad de trabajo colaborativo este papel cambia y el profesor pasa a ser un mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de los espacios de debate y discusión que se generan al interior de los grupos (Cabrera, 2011, p. 19).

El papel que tiene el docente en el trabajo colaborativo es de moderador, de facilitador, colega, guía y co-investigador; más que de dirigir³ es el de intervenir en el proceso (Zamora, 2016; Cabrera, 2011). Para cumplir con este papel, el profesor debe realizar funciones de observación, pues esto le permite tener en cuenta los intereses de los estudiantes, interactuar en los grupos de trabajo cuando sea necesario, sugerir cómo y dónde poder encontrar información pertinente (Cabrera, 2011; Programa de desarrollo de habilidades docentes, s.f.).

Compartiendo la afirmación de Collazos-O y otras (2006) y Collazos y Mendoza (2006) el docente cumple tres roles fundamentales en el trabajo colaborativo. El primero según estos autores es el de diseñador instruccional, debido a que define las condiciones iniciales del trabajo y define los objetivos académicos, lo que permite delimitar las unidades temáticas y los conocimientos mínimos a ser alcanzados.

El segundo rol lo coloca como mediador cognitivo, donde la principal función recae en el aprendizaje del estudiante pues el docente le ayuda a: a) desarrollar el pensamiento y habilidades de razonamiento y b) llegar a ser más independientes (Collazos-O et al., 2006). Por último, se lo considera como instructor ya que explica la tarea, la estructura y las habilidades sociales y colaborativas requeridas. Estas últimas tienen que ser enseñadas, pues de acuerdo con Collazos y Mendoza (2006) “los estudiantes no saben instintivamente cómo interactuar efectivamente con

³ Al mencionar dirigir, me refiero a conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con los intereses del docente, es decir que profesor sea el protagonista, el que da la tarea a cada estudiante para que la realice.



otras personas” (p. 70), estas habilidades tienen que ver con aceptar y apoyar a los demás en la resolución de problemas.

A más de estos tres roles que debe cumplir el docente se considera importante añadir lo planteado por Cabrera (2011), quien suma el papel que tiene el docente al interior de cada grupo pues él está atento para que en el interior de cada grupo se compartan rutas de razonamiento y se hagan uso de habilidades interpersonales y no vigila sigilosamente a los niños. De esta manera se plantea que, el cumplimiento de estos cuatro roles, por parte del docente, se suma a las características de un verdadero trabajo colaborativo, ya que también es importante el rol que el estudiante tiene con esta estrategia.

1.3.2 ROL DEL ESTUDIANTE

Al igual que los profesores, los estudiantes en el trabajo colaborativo se constituyen como mediadores del aprendizaje a través de los espacios de discusión y de diálogo que surgen en el interior de cada grupo (Cabrera, 2011). En el trabajo colaborativo los estudiantes comparten la responsabilidad con el docente, puesto que ellos son los responsables de su organización y participación de manera solidaria para el cumplimiento de los objetivos planteados en el grupo (Collazos y Mendoza, 2006; Zañartu, 2011).

El papel que tienen los estudiantes dentro del trabajo colaborativo es activo porque ellos como lo indican Collazos-O y otras (2006), Zamora (2016) y Cabrera (2011):

- Son responsables por el aprendizaje, porque los objetivos y problemas significativos son definidos por ellos, definen las actividades específicas que se relacionan con sus objetivos, y evalúan sus logros.
- Se encuentran comprometidos en el aprendizaje.



- Son colaborativos, ya que entienden que el aprendizaje es social y están abiertos a escuchar las ideas de los demás, respetarlas y evaluarlas.
- Son estratégicos, debido a que continuamente desarrollan y refinan el aprendizaje, así como estrategias para resolver problemas.
- Comparten, escuchan, reflexionan, evalúan y desarrollan más habilidades de nivel superior.
- Se preocupan por el aprendizaje de cada uno de los miembros de su grupo.
- Asumen roles dentro del grupo y los llevan a cabo de manera responsable.
- Refuerzan su proceso de aprendizaje, por que constantemente están explicando conceptos o procedimientos a sus compañeros.
- Asumen la responsabilidad como parte del grupo.
- Tienen una actitud receptiva hacia el intercambio de ideas con los compañeros.
- Comparten la información con los demás.

A más del rol activo que el estudiante tiene con el TC, dentro de los grupos existen otros roles que cada integrante debe cumplir. Estos roles son asignados por los propios compañeros.

ROL INTERNO DEL ESTUDIANTE DENTRO DE LOS GRUPOS COLABORATIVOS.

Dentro de los grupos colaborativos, existen roles que cada integrante debe cumplir para que haya una participación igualitaria. Estos roles internos permiten que el grupo funcione de mejor manera (Pujolàs-Maset, 2003). En base a los aportes de Pujolàs-Maset (2003) quien coincide con Collazos-O y otras (2006), en la tabla 2 se establecen las posibles tareas dentro de los cargos o roles internos de cada grupo colaborativo.



Tabla 2: Cargos y roles de los estudiantes de cada grupo colaborativo.

Rol/cargo	Tarea
Coordinador	Coordina el trabajo del equipo. Anima a los miembros del grupo a avanzar en su aprendizaje. Procura que no se pierda el tiempo. Controla el tono de voz. Tiene muy claro lo que el profesor quiere que aprendan Dirige las revisiones periódicas del equipo. Determina quién debe hacerse cargo de las tareas de algún miembro del equipo que esté ausente.
Observador	Es quien monitorea y registra el comportamiento del grupo con base en la lista de comportamientos acordada y emite observaciones acerca del comportamiento del grupo.
Secretario	Es quien toma anota de lo que se concluye en el grupo y se asegura que la información sea clara para todos, leyendo y retroalimentando. Recuerda a cada uno, los compromisos personales y los objetivos de equipo.
Responsable del material	Custodia el material común del equipo y cuida de él. Se asegura que todos los miembros del equipo mantengan limpia su zona de trabajo.

Fuente: Pujolàs-Maset (2003, pp. 7-8) y Collazos-O y otras (2006)



1.4 TIPOS DE GRUPOS DE TRABAJO COLABORATIVO

El trabajo en grupos colaborativos es un elemento estructural del aprendizaje colaborativo, siempre que la responsabilidad de los integrantes de los grupos esté presente. Un grupo de trabajo colaborativo no puede estar improvisado y formado al azar, pues los alumnos no adquieren espontáneamente las habilidades sociales necesarias para trabajar en equipo, el docente debe seleccionar un criterio para organizar los grupos de acuerdo con sus características individuales (Pujolàs, 2002).

Según Johnson, Johnson, y Holubec (1999) Glinz-Férez (2005), Pujolàs (2002) y Zañartu (2011), por su criterio de organización de estudiantes se asume que existen tres tipos de trabajos colaborativos. Estos autores coinciden en que los tipos de TC son los de base, esporádicos y expertos.

1.4.1 GRUPOS BASE

Compartiendo con lo mencionado por Pujolàs (2002), los grupos base son equipos de trabajo permanentes, pues su duración es de hasta un año escolar y son conformados heterogéneamente (en género, etnia, intereses, capacidades, motivación, rendimiento, etc.) con el propósito de dar apoyo, ayuda y asistencia a cada uno de sus integrantes mientras la tarea académica se lleve a cabo. Por lo general la experiencia de trabajar colaborativamente determina el número de integrantes de estos grupos base, sin embargo, el número no será superior a seis, pero por general los equipos de base están formados por 4 alumnos (Johnson et al., 1999; Glinz-Férez, 2005; Pujolàs, 2002 y Zañartu, 2011).

Otra de las características de estos grupos es “que aprenden a sostener relaciones largas, perdurables, y a mantener un equilibrio entre los intereses personales y los del grupo” (Glinz-



Férez, 2005, p. 6). Glinz-Férez (2005) en su investigación realizada en una escuela de México (ver capítulo tres), pudo notar que los niños que participaron en este tipo de grupo se llevaban bien hasta el final del año sin ser los mejores amigos.

Por otro lado, para asegurar la necesaria heterogeneidad Pujolàs (2002) indica que lo más recomendado es que la distribución de los estudiantes a los diferentes equipos sea realizada por el docente, debido a que los niños procuran realizar los grupos con los mismos niños.

1.4.2 GRUPOS ESPORÁDICOS O INFORMALES

Los equipos esporádicos o informales son grupos con un tiempo de duración reducido a diferencia de los otros tipos. Esta forma de trabajo se la utiliza para resolver alguna problemática o realizar una actividad corta, porque estos grupos pueden durar desde pocos minutos hasta todo un periodo de clase (Johnson et al., 1999; Glinz-Férez, 2005; Pujolàs, 2002 y Zañartu, 2011).

El número de integrantes de estos equipos varían desde 2 o 3 hasta 6 u 8 estudiantes y su composición puede ser homogénea o heterogénea según las características, rendimiento y capacidades (Pujolàs, 2002). Por ejemplo, compartiendo con Pujolàs (2002)

“durante una sesión de clase podrían trabajar juntos dos o tres alumnos para que uno de ellos explique al otro o a los demás algo que no saben (tutoría entre iguales), o bien pueden trabajar juntos los alumnos que ya dominan la técnica o el procedimiento que el profesor les está enseñando, mientras éste se reúne con los que aún no la dominan para explicársela de nuevo y ayudarles a superar las dificultades” (p. 4).



1.4.3 GRUPOS EXPERTOS O FORMALES

Los grupos formales o expertos son equipos que realizan actividades de carácter académico como: solución de problemas, experimentos científicos, redacciones, etc. o en respuesta a requerimientos del curso, pues abarcan un rango que va desde un período de clase a varias semanas (Johnson et al., 1999; Glinz-Férez, 2005.; Pujolàs, 2002 y Zañartu, 2011). Los grupos formales permiten que los estudiantes se encuentren involucrados, ya que ellos la organizan el material, lo explican y lo integran en estructuras conceptuales (Glinz-Férez, 2005).

Estos grupos se relacionan mucho con los grupos base, pues según Pujolàs-Maset (2003) cada equipo experto se especializa en un conocimiento o habilidad, más tarde cada integrante de este grupo (experto) se reúne con sus compañeros de equipo base para que uno por uno explique lo adquirido o aprendido en sus respectivos equipos de expertos. En los grupos expertos el docente aporta en el proceso la enseñanza de conceptos con “tipos de estrategias o métodos que facilitan el aprendizaje, observa de cerca la evolución y aprovechamiento de los grupos de trabajo y apoya a los alumnos cuando éstos lo necesitan” (Glinz-Férez, 2005, p. 4).

1.5 BENEFICIOS DE UTILIZAR EL TRABAJO COLABORATIVO

El trabajo colaborativo promueve el desarrollo social entre los integrantes del grupo, así como el respeto por las opiniones de los demás compañeros debido a que diferentes interacciones como hablar, dialogar, expresar sus opiniones surgen en el TC (Cabrera, 2011). Además, los alumnos no se convierten en personas competitivas, por el contrario, aprenden a respetar a los demás y comprenden que cada uno es importante en un grupo y una sociedad (Scagnoli, 2005). En el capítulo tres se detallará con profundidad estos beneficios.



El estudiante al participar en los trabajos de carácter colaborativo aprende a que existen puntos de vista diferentes a las de él, debido a que se fomenta el debate en los grupos (Cabrera, 2011; Scagnoli, 2005). Respetar esas opiniones distintas crean en el grupo un buen clima, como lo mencionan Johnson y Johnson (1999) cada integrante debe mantener una buena relación de colaboración con sus compañeros y estar preparado para dar y recibir comentarios, así como críticas constructivas sobre sus aportaciones.

Además, compartiendo la idea con Cruzado (2014) el TC implica una forma de enseñanza muy útil para que los estudiantes y los profesores trabajen conjuntamente para agilizar la formación de cualquier materia. Esto menciona la autora, mejora la calidad de los aprendizajes al permitir que todos los alumnos sean participes de las actividades para que el conocimiento sea alcanzado por todos y no solo por quienes realizan todo el trabajo. Al trabajar en grupos colaborativos los estudiantes aprenden de mejor manera por la interacción y el diálogo que surge entre ellos, ante esto Barragán de Anda y otras (2010) mencionan que “las relaciones entre los miembros de un grupo se constituyen como el medio para fomentar el proceso de aprendizaje” (p. 6), debido a que los estudiantes deben trabajar juntos ayudándose unos a otros.

Por último, mediante el trabajo colaborativo se puede conseguir un aprendizaje colaborativo⁴ que de acuerdo con Revelo-Sánchez y otras (2017) “se adquiere a través del empleo de métodos de trabajo grupal, caracterizado por la interacción y el aporte de todos en la construcción del conocimiento” (p. 119). Esta estrategia es utilizada para generar aprendizajes en los niños, así como para fomentar en ellos valores y sobre todo el respeto por el compañero.

⁴ **Aprendizaje colaborativo:** “es el uso instruccional de pequeños grupos de tal forma que los estudiantes trabajen juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (Johnson et al. como se citó en Colazos-O t al., 2006, p. 2).



1.6 USO DEL TRABAJO COLABORATIVO EN EL AULA

El Ministerio de Educación del Ecuador (2016), en su introducción general al currículo de EGB y BGU establece que

las instituciones educativas desarrollarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes, favoreciendo su capacidad de aprender por sí mismos y promoviendo el trabajo en equipo, además se fomentará una metodología centrada en la actividad y participación de los estudiantes que favorezca el pensamiento racional y crítico, el trabajo individual y cooperativo del alumnado en el aula (p. 12).

Por lo expuesto anteriormente, se asume que las formas o actividades que los docentes usan para desarrollar interacciones en los niños y que estas favorezcan el aprendizaje en conjunto, son tutorías entre iguales y trabajos cooperativos/colaborativos (Cabrera, 2011, p. 15). Por lo general los docentes de EGB en países sudamericanos utilizan las actividades colaborativas en las cuatro asignaturas básicas (Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Lengua) a más de otras complementarias como Artes, Educación Física, Computación (Cabrera, 2011; Da Dalt, 2016; Zañartu, 2011; Salas, 2012).

En cuanto al área de Matemática, los docentes en Bogotá utilizan esta estrategia para resolver problemas, ejercicios o permitir que los estudiantes entienden más rápido enseñen a los otros. Sin embargo, pese a que se utiliza esta estrategia, existen algunos inconvenientes o desventajas que se presentan por el mal uso de la misma. Por ejemplo, en la investigación de Cabrera (2011) se evidencia que el hecho de formar grupos con integrantes de géneros distintos, permite la dominación del sexo masculino pues en el estudio se reportó que ellos son considerados como poseedores de mejores y más ideas. Otro de los resultados encontrados que menciona la autora es



que los problemas radican en el dominio de uno sobre otro, ya sea niño a niño, niña a niña, niño a niña o viceversa, todo por a la falta de entendimiento de opiniones.

Una vez realizada esta revisión bibliográfica y definido al TC se puede concluir que en esta estrategia los roles de los principales actores (docente y estudiantes) del proceso de enseñanza-aprendizaje cambian notablemente a diferencia de la educación tradicional. Los estudiantes por ejemplo dejan de ser pasivos como en la educación tradicional y pasan a ser sujetos activos en donde la responsabilidad de conseguir el objetivo recae sobre ellos. Por su parte el docente ya no es un transmisor de conocimientos, él participa en todo el proceso conjuntamente con los estudiantes, a más de que es él quien forma los diferentes grupos respetando las características que cada niño tiene. Gracias a la diversidad que existe en el aula los tipos de grupos esporádicos, de base y expertos que presenta el TC permitirán que los estudiantes se conozcan mejor y se respeten los unos a los otros.



CAPÍTULO 2: RELACIONES INTERPERSONALES

El presente capítulo se centra en explicar las relaciones interpersonales que se presentan entre los estudiantes de EGB (Educación General Básica), a partir de la revisión bibliográfica. Para esto se considera necesario primero definir el concepto de relaciones interpersonales desde dos enfoques el psicológico y el educativo, para poder comprender mejor y tener una amplia visión sobre lo que las RI⁵ implican es importante acercarse a conocer cómo surgen las relaciones interpersonales a lo largo de la niñez. Una vez entendidas las relaciones interpersonales de manera general y adentrándose en el campo de la escuela, se revisará investigaciones recientes realizadas en el contexto latinoamericano, pues estas demuestran el tipo de relaciones interpersonales que se puede encontrar en la escuela.

Para una explicación más completa, se considera necesario comprender los factores que intervienen en las relaciones que los niños establecen entre ellos, ya que estos influyen en la manera de comportarse con los demás. Finalmente se retomarán las investigaciones mencionadas anteriormente, porque estas muestran la importancia que tiene la relación docente-estudiante en las RI entre compañeros. En este sentido, se analizará con mayor profundidad esta relación (docente-estudiante) pues si bien es considerado como un factor por otros autores, se considera que es algo esencial en la escuela.

Antes de empezar es necesario mencionar que varios autores utilizan la terminología de relaciones interpersonales para referirse a una forma de convivencia (Sime-Poma, 2006), habilidades sociales y relaciones sociales (Toledo-Morales y Sánchez-García, 2006; Llorent-García y López-Azuaga, 2012). Por ejemplo, Sime-Poma (2006) indica que, al hablar de

⁵ A partir de aquí se utilizará también las siglas **RI** para mencionar las relaciones interpersonales y no redundar con el término.



convivencia, se menciona a las interrelaciones en ambientes como la familia o la escuela. Por lo tanto, en este sentido el presente trabajo utiliza la expresión de relaciones interpersonales entendiendo que esta se expresa también como una convivencia, como habilidades sociales y como relaciones sociales.

2.1 RELACIONES INTERPERSONALES: DEFINICIÓN

Dentro de la definición sobre las relaciones interpersonales existen varios enfoques que abordan esta temática, entre estos se incluye el enfoque psicológico y el educativo. El primero aborda a las relaciones interpersonales desde la psicología social y el análisis de la personalidad del sujeto, porque considera que las emociones y los sentimientos son importantes para relacionarse con los demás (Nieto-Sanz, 2018; Sime-Poma, 2006). En cambio, la educación la aborda desde la forma de actuar en el contexto educativo con relación a la interacción y al vínculo que existe entre compañeros (Cornejo y Tapia, 2011). En estos dos enfoques, la comunicación juega un papel muy importante pues permite que el estudiante interactúe y se entienda con los demás compañeros.

Las relaciones interpersonales dentro del ámbito psicológico son las capacidades que las personas poseen para comunicarse e interactuar entre ellas. Estas capacidades permiten que las personas se desarrollen como seres sociales y que respeten las diferencias que existen entre ellas (Calle y Destruge, 2010; Sime-Poma, 2006). Se trata de un acercamiento entre dos o más personas, quienes tienen la oportunidad de comunicar sus emociones, intereses, dudas manteniendo un encuentro afectuoso en otro momento (Montes como se citó en Toledo-Morales y Sánchez-García, 2006).



En el ámbito educativo se asume que las relaciones interpersonales aluden a los vínculos afectivos -relaciones de cariño- que surgen a partir de una interacción entre los estudiantes. Cornejo y Tapia (2011) mencionan que las RI consisten en la interacción recíproca entre dos o más personas, involucrando destrezas sociales y emocionales. Además, se refiere a los vínculos-lazos que unen a los integrantes de una misma comunidad, lazos que se dan en la escuela porque los niños están en constante relación unos con otros.

Luego de la revisión bibliográfica se puede afirmar que las relaciones interpersonales de los estudiantes son el resultado de convivir en un mismo entorno. Este resultado se da en el centro educativo porque los niños trabajan juntos y están en constante interacción. Esta interacción, como de acuerdo con Van-Manen (1998) permite que los niños se lleven bien con los demás para desarrollar relaciones sociales entre ellos. Por lo tanto, es necesario identificar la necesidad de relacionarse con los demás, a través de comprender el origen de las relaciones interpersonales.

2.2 RELACIONES INTERPERSONALES A LO LARGO DE LA NIÑEZ

El ser humano es un ser social que desarrolla vínculos afectivos con otras personas, por el hecho de que necesita estar en interacción con los demás; de esta manera una gran variedad de relaciones se genera, las mismas que toman el nombre de interpersonales (Cornejo y Tapia, 2011; Llorent-García y López-Azuaga, 2012). Se asume que en la escuela el punto de partida para iniciar las relaciones interpersonales es la transmisión de buenas sensaciones entre compañeros (aceptación como parte del grupo), pues de esta forma las relaciones sociales entre ellos se dan de mejor manera (Llorent-García y López-Azuaga, 2012).

Tomando los aportes de Adolfo (2003) y en relación a las teorías de desarrollo de Piaget, se puede afirmar que el niño tiene diferentes formas de relacionarse con sus compañeros. Estas



maneras o formas se deben a que él (niño) tiende a relacionarse diferente, de acuerdo con la edad en que se encuentra. Por ejemplo, pese a que el niño, desarrolla relaciones interpersonales desde edades tempranas, en algunas ocasiones él prefiere estar aislado y realizar las tareas por sí solo. En este sentido, se asume que estas actitudes se deben a que el niño aún no pierde su egocentrismo pues entre los dos y ocho años él aún “centra la atención, exclusivamente, sobre sí mismo, sin tener en cuenta todo lo que pueda suceder a su alrededor” (Escabias-Gutiérrez, 2008, p.37).

2.2.1 EL EGOCENTRISMO DEL NIÑO

Al egocentrismo se le considera como la inclinación de la persona (niño) para considerarse el centro de todo, al pensar que es muy importante y que todos sus requerimientos deben ser cumplidos. Esto se debe a que es incapaz de observar otras situaciones que no tengan que ver con sus sentimientos y pensamientos, consecuencia de ello presenta actitudes de exigencia y egoísmo (Novoa-Patiño, 2011 y Escabias-Gutiérrez, 2008).

Tomando en cuenta los aportes de Escabias-Gutiérrez (2008) el egocentrismo del niño se presenta en diferentes áreas:

- Representación espacial: cuando el niño hace su selección del sitio en el que desea estar a través de su propia perspectiva.
- Lenguaje: cuando el niño habla de sí mismo sin comprender ni preocuparse de ser comprendido por los demás.
- Representación del mundo y casualidad: cuando el niño tiene dificultad para establecer diferencias entre sí mismo y el mundo exterior (p. 39).



En el estudio realizado en México por Torres (2013) se muestra que, a los niños de tercer grado, se les dificulta establecer relaciones interpersonales pues les cuesta compartir sus cosas personales, materiales e incluso dialogar con los compañeros. Esto se debe a que aún son egocéntricos y de acuerdo con Escabias-Gutiérrez (2008), el egocentrismo es una etapa en la que el niño “tiende a ver las cosas desde su propio interés y no se da cuenta de que pueden existir otros intereses” (p. 37).

Si bien el egocentrismo dificulta que el niño pueda socializarse con los demás, eso no significa que en esta etapa en los chicos no deban existir relaciones interpersonales, porque esto va a permitir que se pueda ir superando la misma y que el niño puedan convivir en el aula y ser feliz consigo mismo y con los demás. Por tal motivo es necesario que los profesores y padres de familia fomenten en el niño actividades de colaboración e integración, pues estas permiten que él llegue a “compartir, respetar, ser tolerantes y aceptar la diversidad de ideas y sentimientos de los demás” (Escabias-Gutiérrez, 2008, p. 41), es decir, que el niño establezca relaciones interpersonales positivas con sus pares.

Una vez que el niño pueda superar el egocentrismo, las relaciones con los compañeros surgirán por la necesidad de estar en contacto con el otro. A pesar de esto, no todas las relaciones que se generan entre los estudiantes son iguales, por tal motivo es necesario distinguirlas unas de otras.

2.3 LAS RELACIONES INTERPERSONALES EN LA ESCUELA: TIPOS DE RELACIONES

Cuando los niños ingresan a la escuela se encuentran con un contexto diferente a aquel en el que vivían, pues todos ellos están en un escenario diferente donde no tienen contacto con la



familia sino con otras personas y por ello necesitan relacionarse y establecer vínculos de afecto con otras personas. Según investigaciones (López-Díaz, 2010; Lera, 2003; García-Correa, García-Martínez, Maquilón-Sánchez y Riquelme, 2010) las relaciones que se establecen en el aula de clase no son iguales, debido a que estas dependen del grado de afecto que el niño tiene a los compañeros. Existen investigaciones realizadas en que nos permiten hablar de tres tipos de relaciones interpersonales como son:

2.3.1 RELACIONES DE AMISTAD

Los sentimientos de amistad producen una gran satisfacción, alimentan la estima personal y amplían el campo de actuación social, provocando seguridad en uno mismo (García-Correa et al., 2010). En este sentido y asumiendo lo mencionado por Saura (2019) las relaciones de amistad son interacciones entre dos o más personas -niños- caracterizadas por el apoyo, comprensión, confianza, cuidado, lealtad, cariño, alegría, diversión, una buena comunicación y aceptación a los demás a pesar de las diferencias.

Asumiendo lo expuesto por Lanza, Moreno, De Diego-Pérez, Ruz-González y Moreno (2012) este tipo de relaciones tiene como logros:

- Estimular el desarrollo cognitivo, ya que el niño tiende a ponerse en el punto de vista del amigo para comprender sus pensamientos, sentimientos, deseos e intenciones.
- Ayudar a practicar y adquirir numerosas estrategias y habilidades sociales como escuchar lo que dice el otro, dialogar para negociar y llegar a acuerdos, argumentar para defender las propias ideas o exponer con éxito los propios deseos.
- Aportar con la seguridad emocional necesaria para afrontar situaciones nuevas, difíciles o potencialmente amenazantes.



- Aprender a resolver las diferencias entre ellos aplicando un criterio moral basado en principios como la justicia o la lealtad
- Contribuir a desarrollar un autoconcepto y autoestima positivos en el niño, permitiéndoles construir una imagen de sí mismos competente, atractiva y valiosa (p. 295).

En relación a lo expuesto anteriormente, se ha visto en las practicas preprofesionales que los niños realizan amistades con compañeros que comparten los mismos gustos e intereses. Sin embargo, no necesariamente todas las relaciones que surgen en el aula de clase son de amistad; existen relaciones en las que no necesariamente son de este tipo pero que se vive un ambiente positivo, por ejemplo, cuando un estudiante realiza actividades con otros compañeros que no son “los amigos”⁶, y se vive un ambiente armonioso donde no haya peleas ni disgustos.

2.3.2 RELACIONES POSITIVAS O AFECTIVAS

Estas relaciones se diferencian a las de amistad puesto a que las anteriores son más cercanas. Compartiendo la idea con López-Díaz (2010) y Lacunza y Contini (2016), estas tienen que ver con ser positivas en el sentido en que intervienen todas las interacciones sociales que permiten establecer vínculos de afecto, es decir sentirse a gusto y vivir un ambiente sin enojos, insultos, agresiones físicas y verbales con la otra persona sin ser necesariamente amigos. Estas interacciones permiten que se genere un clima positivo dentro del aula. Ante lo dicho se asume que “poseer relaciones positivas supone que el sujeto se sienta integrado socialmente, con un importante apoyo de los otros y satisfecho con sus relaciones sociales” (Kern, Waters, Adler y White como se citó en Lacunza y Contini, 2016, p. 76).

⁶ Esta expresión entre comillas se refiere a los compañeros con los que más se lleva, a los que el niño les cuenta sus secretos, sus problemas, sus alegrías, es decir con los que más confía.



En este sentido, se comparte la idea de Lacunza y Contini (2016) quienes indican que la confianza, el respeto y la comprensión son elementos que deben existir en una relación interpersonal para que sea calificada de positiva.

Gracias a las investigaciones como las de estas dos autoras elaboradas en Argentina y a las observaciones realizadas en las prácticas preprofesionales se puede concluir que las relaciones positivas en los niños colaboran en el disfrute, apoyan en el aprendizaje y contribuyen al desarrollo social del estudiante en el aula. Por ejemplo, se ha observado que los niños al momento de trabajar en grupos comparten materiales, respetan opiniones, ríen entre ellos, respetan su turno, es decir generar RI positivas entre los compañeros. Esto ayuda a que el niño aprenda de mejor manera, se desenvuelva con mayor seguridad y se relacione con los demás. Pero no todas las relaciones son positivas o de amistad, ya que existe un tercer tipo de relaciones que en el siguiente punto se desarrollará.

2.3.3 RELACIONES DE CONFLICTO O NEGATIVAS

Las relaciones de conflicto o negativas son interacciones donde los problemas sociales, afectivos y emocionales se entrecruzan durante las actividades a realizar en el aula (García-Correa, et al., 2010), es decir cuando un niño no puede dejar de lado sus diferencias e intereses frente a otro. Compartiendo la idea con Lera (2003), las relaciones negativas entre compañeros se dan cuando existe una posición de poder de un compañero sobre otro, también donde existe una discusión en el momento que no se respeta la igualdad de participación y la diversidad. Siguiendo esta línea se ha evidenciado en las prácticas preprofesionales, que estas relaciones se han presentado en el aula, pues las peleas y problemas entre los niños son evidencias de relaciones



conflictivas que surgen entre ellos. Los gritos, insultos, empujones son ejemplos de RI negativas que se presentan dentro el aula de clase.

Ante estos tipos de relaciones interpersonales surge la pregunta ¿qué permite que los niños se interrelaciones de una u otra manera? y es que existen factores que intervienen en la manera de relacionarnos con los demás. Factores que van desde la familia hasta el interior del niño.

2.4 FACTORES QUE INTERVIENEN EN LAS RELACIONES ENTRE LOS NIÑOS

En la etapa escolar, las RI se encuentran influenciadas por ciertos factores que vienen del exterior e interior de la persona (López-Díaz, 2010; Álvarez y Loo, 2010; de León-Sánchez, 2011; Isaza-Valencia y Henao-López, 2011; Delgado y Contreras, s.f.). Estos factores influyen en la forma de comportarse del niño, así como la manera de establecer vínculos de afecto con sus pares, es decir en la forma de generar relaciones interpersonales.

2.4.1 FACTORES EXTERNOS DEL SUJETO

Las diferentes relaciones que los niños presentan en el aula de clase se encuentran influenciadas por distintos elementos que no están relacionados con el niño. Por ejemplo, la familia que es el primer agente donde el niño se desarrolla socialmente, establece relaciones que favorecen y enriquecen su forma de ser y comportamiento con los demás (de León-Sánchez, 2011).

EN LA CASA: LA FAMILIA Y SU AMBIENTE

Al momento de hablar de familia se tiene que tomar en cuenta todas las vertientes que en esta intervienen. Principalmente se la debe considerar como “el órgano esencial del proceso de civilización, puesto que es el agente protagonista en el proceso educativo de las personas” (de



León-Sánchez, 2011, p. 4). Dicho en otras palabras, se concluye que la familia es el principal agente de socialización del niño pues se la considera como un grupo de personas unidas por parentesco o relaciones afectivas donde él (niño) aprende actitudes, comportamientos y concepto de disciplina que permitirá su relación con la sociedad (Vásquez-Córdova, 2012; Espitia-Carrascal y Montes-Rotela, 2009; de León-Sánchez, 2011).

En la familia los niños desarrollan, despliegan y viven sus primeras relaciones con otras personas, debido a que ellos se encuentran más seguros y confiados en ese espacio (de León-Sánchez, 2011). Así, se acepta lo mencionado por Valladares-González (2008) en el sentido que la familia contribuye al proceso formativo del desarrollo social e individual de sus integrantes.

Según Álvarez y Loor (2010), la manera en que el niño se relaciona con los demás depende de la observación e imitación de modelos, que por lo general son los padres o hermanos. Además, se asume que estos modelos según esta autora, “proveerán los primeros parámetros sobre las formas de relacionarse con los demás” (p. 11).

Los padres como modelos constituyen un elemento fundamental para que el niño establezca relaciones interpersonales en la escuela, pues se asume que los padres son considerados como los primeros y principales educadores de los niños. Ante lo expuesto mencionan Álvarez y Loor (2010) “cuando se relacionan los padres con los hijos se forman lazos fuertes entre ellos llenos de confianza y seguridad que los ayudarán a relacionarse con el resto de las personas” (p. 24).

Los hábitos de buenas relaciones (manifestaciones de cortesía, de respeto, comprensión, cooperación y solidaridad) realizadas por los padres a las demás personas, constituyen verdaderos ejemplos de buena educación (Álvarez y Loor, 2010). Estos comportamientos compartiendo la



idea con Isaza-Valencia y Henao-López (2011) son captados y reflejados por el niño, pues él se comporta de la misma manera en la que ve actuar a los miembros de su familia

No solo los padres tienen influencia en la forma de relacionarse del niño, pues compartiendo la idea de Álvarez y Loor (2010) los hermanos son considerados también un modelo a seguir. En relación a lo mencionado, las relaciones entre hermanos influyen notablemente en la forma de relación entre niños, pues estas son un enorme campo de aprendizaje, debido a que se “pone a prueba la cooperación, la competición, la negociación, los conflictos y las alianzas” (Álvarez y Loor, 2010, p. 26).

A más de los padres y hermanos, el ambiente surgido dentro de la familia influye en las relaciones interpersonales de los niños. Según Isaza-Valencia y Henao-López (2011) “el ambiente ha sido estudiado como clima social familiar, que considera las particularidades psicosociales e institucionales de un grupo familiar y retoma todo aquello que se suscita en la dinámica familiar, desde su estructura, constitución y funcionalidad” (p. 21). Por lo expuesto se puede concluir que el ambiente o clima familiar, es producto de las relaciones que dentro del núcleo familiar se presentan.

Compartiendo la idea con Valladares-González (2008) “la familia posibilita el proceso de desarrollo de las habilidades sociales⁷ en sus hijos e hijas mediante diversos mecanismos y estrategias, donde juega un papel esencial el ambiente presente en el núcleo familiar” (p. 21). Este ambiente posibilita que los niños se relacionen con las demás personas, debido a que, de acuerdo con la autora, el mismo contribuye a mantener la vida social del niño dándole seguridad de poder relacionarse con los demás.

⁷ Se utiliza habilidades sociales para mencionar a las relaciones interpersonales.



En este mismo sentido, el ambiente familiar según Molina (1997) afecta la adaptación del niño en la escuela, pues los problemas que surgen dentro de este son factores que alteran la conducta del niño en el aula. Por ejemplo, se asume que algunas veces los niños tienden a establecer relaciones conflictivas con los compañeros debido un ambiente familiar negativo (Pezúa-Vásquez, 2012).

En la siguiente tabla se sintetizan los posibles causales de las relaciones negativas de los niños y las conductas o los efectos que producen él tomando referencia los aportes de Pezúa-Vásquez (2012).

Tabla 3: Posibles causales de las relaciones negativas del niño en la escuela.

Causas	Conducta del niño	Consecuencias
Conflictos entre los miembros de la familia	Valencia y rebeldía	Relaciones negativas
Dificultades económicas y materiales	Inseguridad, insatisfacción y el mal manejo de las emociones	
Desintegración o constitución anormal de la familia (familia incompleta, padres separados, madre soltera, padre soltero)	Inseguridad afectiva	

Fuente: elaboración propia.

El clima familiar de acuerdo con Álvarez y Loor (2010) “ha mostrado ejercer una influencia tanto en la conducta, como el desarrollo social, físico, afectivo e intelectual de los integrantes” (p. 19). Por tal motivo es necesario, en lo posible, evitar tener un ambiente familiar negativo que afecte a la vida social de los niños.



No solo la familia y su ambiente afectan en las RI de los niños en la escuela. Compartiendo la idea con Valladares-González (2008), en la escuela, la relación docente-estudiante es otro de los factores que tienen influencia en las estas relaciones, pues determina la manera de comportarse con los compañeros en el aula.

EN LA ESCUELA: RELACIÓN DOCENTE-ESTUDIANE

El docente es considerado como un agente mediador del conocimiento (PROMEBAZ, 2007), el encargado de generar situaciones de aprendizaje y el motivador del estudiante para que aprenda (Cabrera, 2011). El rol o papel que el docente cumple en la escuela responde a las necesidades de la sociedad, puesto que los objetivos de esta se encuentran en estrecha relación con la función que el profesor cumple en el aula de clase (Ruiz-Quiroga, 2010; Orlando-Valera y Pérez-Cruz, 2011). Dentro del rol que el maestro cumple, se asume que es el encargado de:

lograr una educación centrada en el niño, al desarrollar las capacidades e intereses, donde (...) enseñe a pensar, criticar e investigar, se preocupe por favorecer y proteger las emociones de los niños, apoyándolos con los conocimientos que la vida moderna exige, al crear conciencia ciudadana en ellos (Cardoze como se citó en De León-Morales, 2013, p. 16).

A más del rol mencionado, compartiendo con Orlando-Valera y Pérez-Cruz (2011) al docente se le da el papel de formador de ciudadanía pues no solo se encarga de enseñar contenidos, sino también de fomentar en los niños valores que permitan crear un ambiente armonioso en el aula y en la sociedad. Este clima armonioso es producto de las relaciones positivas que dentro del aula de clase se generan, pues se alude a que este (ambiente armonioso) se refiere a la organización de



roles y normas de conducta que en el grupo se generan (Balongo-González y Mérida-Serrano, 2016).

Las relaciones que se establecen o generan en el aula, se presentan entre estudiantes y entre el docente y el estudiante. Las primeras, como se indicó al inicio de este capítulo se refieren a la interacción entre compañeros. Por su parte, las segundas se encuentran encaminadas como indica Artavia-Granados (2005) a la forma de participación cotidiana del docente con su grupo de estudiantes en los procesos educativos, en donde se comparten los sentimientos y las experiencias de su entorno.

La relación entre profesor y alumno es un vínculo potencialmente inspirador que puede orientar, reforzar y sacar lo mejor de cada niño; se caracteriza por el afecto, la seguridad, el apoyo y la comprensión dada hacia el estudiante (Artavía-Granados, 2005; Ovalle y Tobón, 2017). Estos lazos afectivos -seguridad, apoyo, comprensión- se fortalecen diariamente con la seguridad emocional⁸ que el docente brinda a los niños, pues ellos se encuentran en constante interacción (Artavía-Granados, 2005).

Las relaciones que se presentan entre los docentes y estudiantes resultan un factor que puede ser positivo y negativo para las interacciones entre compañeros, puesto que existen estudios en donde se muestra que la relación maestro-niño afecta al comportamiento de los estudiantes (Artavía-Granados, 2005; Orlando-Valera y Pérez-Cruz, 2011; Ovalle y Tobón, 2017). Por ejemplo, se asume que mostrar una relación de calidez y de apoyo hacia todos los estudiantes provoca que ellos respondan de la misma manera respetando a los demás compañeros y al docente (Artavía-Granados, 2005; Ovalle y Tobón, 2017).

⁸ **Seguridad emocional:** respuestas que el docente da a las situaciones de afecto presentadas por los niños



Por el contrario, cuando un docente no muestra interés por las interrelaciones con todos los niños y solo lo hace con algunos, los demás no muestran respeto a sus compañeros ni al docente (Ovalle y Tobón, 2017; Orlando-Valera y Pérez-Cruz, 2011). Por tal motivo “es esencial que los alumnos estén convencidos de que son personas valiosas e importantes para que puedan tolerar las desilusiones de la vida, tomar decisiones con confianza y, finalmente, ser felices y productivos” (Slavin, 1999, p. 65).

En este sentido, a más del papel que se ha mencionado en párrafos anteriores, el docente tiene una función fundamental en la vida del niño, pues se espera que provea la seguridad emocional, lo guíe, y atienda la diversidad de comportamientos que presente hacia los demás (Artavía-Granados, 2005). El sentirse querido en el aula implica ser aceptado por el maestro y por sus compañeros.

Una vez analizado los factores externos que intervienen en las relaciones interpersonales de los niños, es necesario revisar los internos, debido a que su influencia cambia la forma de relación del niño.

2.4.2 FACTORES INTERNOS DEL SUJETO

Los factores internos que intervienen en las relaciones entre los niños varían según los autores. Por ejemplo, para algunos la edad, los recursos cognitivos disponibles, el temperamento y patrones culturales son factores que influyen en las relaciones de los niños (Delgado y Contreras, s.f.). Por otro lado, se encuentran las habilidades conductuales, cognitivas y emocionales mencionadas por Alarcón-Chávez y Loor-Cedeño (2017). Esta monografía recalcará tres de los factores mencionados por estos dos autores porque son los que más contribuyen al cumplir de los objetivos planteados.



LA EDAD

Como ya se vio en párrafos anteriores existe una etapa de la escolaridad que se caracteriza por el egocentrismo, la cual no favorece a que las relaciones interpersonales fluyan. Sin embargo, a pesar de encontrarse en esta etapa, el niño puede interactuar con sus compañeros por la necesidad de estar en contacto con el otro. En este sentido la edad en la que se encuentra el niño es importante para establecer relaciones con los compañeros, pues el niño se apega a compañeros que tengan los mismos gustos e intereses (Cornejo y Tapia, 2011).

De acuerdo con las distintas teorías del desarrollo social y con los aportes de Betancur (2010) las relaciones interpersonales entre iguales se encuentran determinadas desde dos grupos. El primer grupo se relaciona con interacciones entre niños de igual edad y el segundo grupo a las interacciones de edades mixtas. Compartiendo la idea con Betancur (2010), ambos grupos permiten

aprender normas sociales, es decir el niño va reconociendo las conductas aprobadas socialmente que son modeladas de acuerdo a las experiencias de vida, por consiguiente, se van retomando y conociendo nuevos roles o papeles sociales que van siendo interiorizados y reflejados por los niños durante sus juegos, diálogos o cualquier otra forma de relación con el mundo en las que se ven reflejadas, las actitudes o habilidades que se desempeñan en la convivencia escolar (p. 48).

La edad por la que pasa el niño permite que se establezca RI con sus compañeros, pues ellos pueden interactuar de acuerdo a sus gustos. Pero a más de la edad, también existe otro factor que se encuentra en relación a la forma de comportarse del niño, pues este determina que los niños establezcan o no vínculos de afecto con sus pares.



CONDUCTA

Uno de los factores relacionados a las necesidades que tienen los niños para establecer relaciones interpersonales es la conducta, pues siguiendo las líneas de Delgado y Contreras (s.f.) esta se entiende como la forma de actuar de una persona (niño). En este sentido la conducta que el niño tenga en el aula de clase delimitará su relación con los compañeros, por ejemplo, aquellos niños que son agresivos o hiperactivos a menudo enfrentan un mayor rechazo (Delgado y Contreras, s.f.; Boivin, 2016).

Los niños tímidos y retraídos por ejemplo experimentan problemas para relacionarse con sus pares (Boivin, 2016) y según las observaciones realizadas en las prácticas preprofesionales estas situaciones se han evidenciado. Ejemplo de lo expuesto es ver en las escuelas a niños que realizan actividades solos y juegan individualmente por el temor de establecer contacto con sus pares y recibir rechazo por parte de ellos. En justificación de lo mencionado se acepta lo expuesto por Rodríguez (2005) quien menciona que “la timidez es uno de los fenómenos más importantes que causan problemas en la interacción social, básicamente porque impide y paraliza la actuación no lográndose los objetivos y metas interpersonales” (p.23).

Sin embargo y en relación a los niños agresivos, estos muchachos pueden ser aceptados y admirados por amistades que tengan rasgos similares de comportamiento” (Boivin, 2016, p. 5). Pero no solo la conducta influye en las relaciones interpersonales de los niños, pues las emociones que ellos tienen delimitarán su interacción con los compañeros.



EMOCIONES

Compartiendo la idea con García (2012) definir a las emociones es complicado, pues estas implican fenómenos multicausales, es decir ocurren de acuerdo a la situación en la que se encuentre el niño (persona). Sin embargo, se las considera como eventos o fenómenos de carácter biológico y cognitivo, que nos ayudan a reaccionar con rapidez ante acontecimientos inesperados que funcionan de manera automática, son impulsos para actuar (García, 2012; Ríos-Carrera, 2016).

De igual manera que la edad y la conducta, las emociones que el niño tenga influye en las interacciones con sus pares, es decir en las RI. Ante lo expuesto Angulo-Rodríguez y otras (2006) mencionan que las emociones “son factores importantes que influyen en el desarrollo y formación de los niños, puesto que de acuerdo a su ánimo van a ejecutar las actividades, demostrando evoluciones o estancamientos en cuanto a su proceso de desarrollo integral” (p.56).

Luego de haber realizado esta revisión bibliográfica y entendido que son las RI que se generan en el aula de clase, se puede concluir que existen muchos factores que inciden en las relaciones de los niños. Unos que se encuentran relacionados con el interior sujeto -niño- como la conducta, la edad y las emociones, y otros que están fuera del él por ejemplo la familia su ambiente o incluso el docente. En este sentido, una serie de RI entre los niños pueden surgir a raíz de estos factores, por ejemplo, las relaciones de amistad, de conflicto y las positivas. Estos tipos de relaciones afectan al ambiente o clima del aula, porque el grado de empatía que se tenga con el otro afectará al momento de realizar actividades en conjunto. Por tal motivo es necesario definir los aspectos del trabajo en grupos colaborativos que permitirán mejorar estas relaciones interpersonales que dentro del aula de clase se generan.



CAPÍTULO 3: EL TRABAJO COLABORATIVO Y LAS RELACIONES

INTERPERSONALES

El presente capítulo pretende determinar los aspectos del trabajo en colaborativos que permiten mejorar las relaciones interpersonales en el aula de clase. Para ello, es indispensable primero identificar los beneficios que el TC genera en las relaciones de los niños, pues si este no tiene beneficios tampoco ayudará a mejorar las RI que se presentan en el aula de clase entre los estudiantes. Una vez identificados esos beneficios y a partir de la revisión bibliográfica referente a autores como Scagnoli (2005), Cabrera (2011), Johnson y otras (1999) se definirán los aspectos de esta estrategia (trabajo colaborativo) que mejoran las relaciones entre los niños. Finalmente, para corroborar estos aspectos y enriquecer este tema, se hará un acercamiento a investigaciones realizadas en los últimos años, donde se demuestra mediante estudios de campo que el TC fortalece las relaciones interpersonales entre niños.

3.1 BENEFICIOS DEL TRABAJO COLABORATIVO EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES DE LOS NIÑOS

El trabajo colaborativo, como se mencionó en el capítulo uno, es una estrategia didáctica que permite la interacción recíproca entre los participantes. Compartiendo la idea con Zañartu (2003) esta interrelación recíproca genera seguridad, incentiva el desarrollo del pensamiento crítico, fortalece el sentimiento de solidaridad y respeto mutuo y disminuye el aislamiento del niño, generando un sinnúmero de relaciones entre los participantes.

En este sentido y en base a referencias bibliográficas consultadas se ha podido concluir en los capítulos anteriores, que al utilizar esta estrategia en el aula se dan grandes beneficios en las interacciones de los niños. Autores como Johnson y otras (1999) afirman que al implementar el



TC en el aula de clase se tiene como resultado relaciones positivas entre los niños. Compartiendo la idea con los autores mencionados, estas relaciones positivas son beneficiadas con el trabajo colaborativo porque permite que exista un incremento de relaciones solidarias y comprometidas, el respaldo personal y escolar (grupo), la valoración de la diversidad y el intercambio de ideas entre estudiantes.

Por un lado, las relaciones solidarias y comprometidas dentro del trabajo colaborativo permiten el éxito del grupo, pues la solidaridad, de acuerdo con Páez (2013) “contribuye un valor que permite pensar en el otro, en cómo ayudar, colaborar y dar lo mejor de sí para aportar al otro” (p. 44). En este sentido, cuando se trabaja colaborativamente cada estudiante potencializa sus destrezas con el fin de conseguir el objetivo, dejando de lado sus conflictos y diferencias para aportar al grupo con sus habilidades y capacidades individuales (Cabrera, 2011; Echazarreta, Prados, Poch y Soler, 2009). Por lo tanto, los niños son más solidarios cuando trabajan de forma colaborativa, ya que ellos son capaces de compartir sus materiales y aportar con sus diferentes habilidades para conseguir la meta planteada.

Otro de los beneficios que se da en las relaciones positivas de los niños es el respaldo personal y escolar (grupo). Siguiendo la misma línea de Johnson y otras (1999), este aspecto permite que los estudiantes sean conscientes de que los esfuerzos de cada integrante no solo benefician a unos sino a todos. Además, nos menciona los autores que este respaldo favorece a la confianza personal y grupal de los participantes, debido a que en el trabajo colaborativo cada uno “presta apoyo, tanto en lo escolar como en lo personal, sobre la base de un compromiso y un interés recíprocos [*sic*]” (p.5), lo cual permitirá que el niño se sienta valioso y parte del grupo.



En las relaciones positivas también interviene la valoración de la diversidad. Este aspecto dentro del TC fomenta el respeto por cada integrante del grupo y por las capacidades que cada niño tiene. Por tal motivo, al trabajar colaborativamente los estudiantes reconocen y aceptan que sus compañeros son diferentes y poseen distintas estrategias de aprendizaje, así como habilidades y deficiencias que permitirán el desarrollo del grupo como tal (Cabrera, 2011).

Por último, en el TC se da el intercambio de ideas debido a esas diferencias que cada integrante del grupo posee. Este intercambio se da porque en el trabajo colaborativo no existe un dominio de unas opiniones sobre otras, por el contrario, se evidencian acuerdos entre los participantes de forma conjunta (Cabrera, 2011). Glinz-Férez (2005) completa esta idea al afirmar que este intercambio de ideas permite el desarrollo de habilidades comunicativas, así como confianza, liderazgo, resolución y toma de decisiones frente a un problema, ya que dentro del TC los alumnos aprenden a resolver una problemática en conjunto.

Mediante el trabajo colaborativo se pueden generar relaciones afectivas entre los estudiantes. Estas relaciones pueden ser positivas pues permiten que en el aula de clase se viva un ambiente en el cual los estudiantes resuelven sus problemas de forma tranquila y trabajen en conjunto unos con otros. Para que el TC permita mejorar las RI entre los niños es necesario cumplir con ciertos aspectos o condiciones.

3.2 ASPECTOS DEL TRABAJO COLABORATIVO QUE APORTAN A MEJORAR LAS RELACIONES INTERPERSONALES

Como se indicó en párrafos anteriores y en el capítulo uno, el trabajo colaborativo tiene grandes beneficios que permiten al niño desarrollarse tanto intelectual como socialmente (Scagnoli, 2005; Cabrera, 2011; Johnson et al., 1999). Por ejemplo, incrementa la necesidad de



ayuda mutua entre todos los integrantes permitiendo que el niño sienta el deseo de colaborar con demás (Cabrera 2011).

Es necesario aclarar, que no todo trabajo colaborativo permite mejorar las relaciones interpersonales entre los niños, pues para que se desarrollen beneficios como el ejemplificado, es necesario tomar en cuenta ciertos aspectos que son claves para mejorar las RI de los niños. Estos aspectos tienen que ver con la forma de organizar el aula, la comunicación, la conformación de los grupos y con el papel que tiene el docente.

3.2.1 ORGANIZACIÓN DEL AULA EN GRUPOS

El aula es considerada como un espacio de expresión y comunicación entre los distintos sujetos que participan (Glinz-Férez, 2005). Por tal motivo, su forma de organización es muy importante, no solo para que el estudiante aprenda en un entorno activo, sino para que las RI con los compañeros puedan darse. Cabe recalcar que esta estructura -forma de organizar- depende del espacio del aula y el número del alumnado, pues compartiendo la afirmación de Cabrera (2011) en un salón pequeño y con una gran cantidad de estudiantes trabajar de esta manera resulta complicado, para esto es necesario buscar otros espacios donde los grupos puedan estar cómodos.

En este sentido, el TC propone una estructura donde es indispensable tener una interacción cara a cara y rechaza la forma tradicional donde todos se sientan en forma de columna y dándose la espalda (Cabrera, 2011; Iglesias y López, 2014). La estructura que el trabajo colaborativo propone consiste en la formación de pequeños grupos dentro del aula. Para ello es necesario que la organización y arreglo de las mesas cambien según el espacio, pues compartiendo la idea con Glinz-Férez (2005), esta manera de organizar la clase permite que alumnos expongan y



compartan sus ideas viéndose los unos a los otros, lo que favorecerá a las relaciones interpersonales entre los estudiantes.

Dentro de la forma de organización del aula, Cabrera (2011) propone que se debe usar mesas con tres o cuatro estudiantes y que estas deben encontrarse a una distancia prudente donde los niños puedan movilizarse sin molestar al compañero. En contraste a lo mencionado, en las prácticas preprofesionales sucede todo lo contrario, pues en aquellas aulas observadas se evidenció que los grupos solo se juntaban (hombro con hombro), es decir movían sus pupitres y se colocaban a lado de sus compañeros, lo cual no favorecía esa interacción cara a cara entre todos. Por tal motivo, se comparte con Cabrera (2011) que el cambio en la forma de estructurar el grupo en el aula es necesario, pues los beneficios de formar grupos pequeños en el aula de clase se centran en:

- tener un espacio adecuado entre un estudiante y otro dentro del grupo, lo cual favorece a que los estudiantes se encuentren cómodos en la mesa de trabajo.
- posibilitar un intercambio de ideas y materiales con otros grupos en forma espontánea.
- dar la posibilidad de que el profesor acompañe el trabajo de los grupos, mientras se centra en resolver las dudas de un grupo específico (p. 32).

De esta forma se advierte que con esta organización de aula los niños interactúan de mejor manera y sus relaciones interpersonales son positivas. Pero no solo la manera de organizar el aula permitirá mejorar las relaciones interpersonales entre los niños, pues la comunicación es la base para poder interactuar con los demás compañeros.



3.2.2 UNA COMUNICACIÓN CONTINUA Y RECÍPROCA

El concepto de comunicación tiene distintos significados. Sin embargo, la definición que se utilizará, debido a considerarse la más completa es la propuesta por Rizo (2007) quién la define como un “proceso básico para la construcción de la vida en sociedad, como mecanismo activador del diálogo y la convivencia entre sujetos sociales” (p.3).

En este sentido, dentro del aula de clase debe existir una comunicación continua, no solo de maestro a estudiante sino también entre los educandos. Esto permitirá que una serie de relaciones interpersonales se generen, porque en el proceso comunicativo se “establecen relaciones con los demás por medio de interacciones” (Herrero, 2012, p. 139). Para que la comunicación favorezca a las RI es necesario que los niños desarrollen habilidades comunicativas como escuchar, leer, hablar y entender (Lomas, s.f.; Monsalve-Upegui, Franco-Velásquez, Monsalve-Ríos, Betancur-Trujillo y Ramírez-Salazar, 2009). Pues estas permitirán que el niño exprese sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones, así como aprenda a respetar y aceptar las diferencias de sus compañeros.

Estas habilidades comunicativas ayudan a que se dé un verdadero trabajo colaborativo debido a que permiten que la comunicación entre los niños sea clara y el mensaje emitido sea entendido por todos los integrantes del grupo. Además, en el TC el diálogo es necesario debido a que se requiere intercambiar opiniones y resolver problemas, situaciones que ameritan habilidades comunicativas por parte de los miembros del grupo (Robledo, 2013; Cabrera, 2011).

Por lo expuesto anteriormente se puede decir que la comunicación es clave para que se dé una constante interacción entre compañeros y favorezca las relaciones interpersonales de los estudiantes. Sin embargo, para que el proceso comunicativo se cumpla es necesario que exista



una reciprocidad entre compañeros; de esta manera se conseguirá una interacción continua gracias a la comunicación (Lomas, s.f.).

LA RECIPROCIDAD ENTRE COMPAÑEROS

La reciprocidad según la Real Academia de la Lengua (2019) es la correspondencia mutua de una persona hacia otra, es decir es la acción de responder a otro, por ejemplo, cuando una persona ayuda a otra, luego recibirá lo mismo de su parte como compensación o agradecimiento. Con el TC esta reciprocidad se da porque para que sea colaborativo necesariamente debe existir una participación de todos y un intercambio de información, opiniones que les permitirán el fortalecimiento y desarrollo de competencias sociales (Cabrera 2011; Roselli, 2016). Es decir, dentro de esta estrategia todos aportan para conseguir el objetivo.

Con base a la revisión bibliográfica realizada en el capítulo dos, se afirma que la existencia de relaciones interpersonales se debe a la reciprocidad entre los estudiantes, caso contrario no hay RI. En este sentido gracias al diálogo que se da en el trabajo colaborativo los niños interactúan entre ellos lo que promueve la existencia de esa reciprocidad necesaria en las RI entre los niños.

Como se pudo ver, una comunicación clara y continua es importante para generar relaciones interpersonales entre los niños y con el trabajo colaborativo se busca que estas sean las mejores. En el TC hay comunicación y reciprocidad, pero cuando se utiliza esta técnica también es importante la formación de los grupos, pues este aspecto permite que se dé una mejor interacción entre compañeros.



3.2.3 GRUPOS REDUCIDOS Y HETEROGÉNEOS

Cuando se trabaja en grupos colaborativos la mayor dificultad que se presenta es la conformación de los mismos. A lo largo de las prácticas preprofesionales se ha observado que los grupos formados por los docentes son extensos, lo que imposibilita que todos interactúen. En este sentido, Lamelas-Castellanos (2012) afirma que “los equipos con gran cantidad de integrantes incrementan los problemas de organización y comunicación, tienen mayor probabilidad de conflictos, de creación de subgrupos, de distracción o pérdida de interés, conformidad y disminución de la satisfacción de sus miembros” (p. 78). Por otra parte, con un grupo extenso tiende a existir una inestabilidad de participación equitativa de todos los integrantes del grupo, lo cual impide que todos aporten al grupo y se relacionen entre sí (Gavilán y Alario, 2010; Pujolàs, 2009).

En este sentido y compartiendo la idea con Pujolàs, (2009) y Furió-Recatalà (2016), para formar los grupos es necesario tomar en cuenta dos aspectos fundamentales. El primero es el número de integrantes o tamaño del grupo y el segundo es la heterogeneidad del aula.

TAMAÑO DE LOS GRUPOS

En base a la bibliografía revisada, el tamaño de los grupos en el TC varía según el objetivo o finalidad y el tipo de trabajo colaborativo (Barkley, Cross y Major, 2007). Como se pudo ver en el capítulo uno existe tres tipos de trabajos colaborativos: los de base, esporádicos y expertos; estos grupos permiten desarrollar en los niños habilidades y competencias sociales, las que aportan al fortalecimiento de las RI entre los niños. Además, se reitera que los grupos deben ser de tres o cuatro niños para que exista una mejor interacción cara a cara, esta interacción permite que las relaciones interpersonales puedan darse de mejor manera.



En este sentido compartiendo lo mencionado por Robledo (2013)

los grupos pequeños representan oportunidades para intercambiar ideas con varias [sic] personas al mismo tiempo, en un ambiente libre de competencia, mientras que las discusiones de todo un grupo tienden a inhibir la participación de los estudiantes tímidos. Un grupo formal y cuidadosamente construido ayuda a los estudiantes a aprender a trabajar duro y en equipo en un ambiente seguro y estimulante (p. 46).

Esta idea se fortalece por lo planteado por Bean (como se citó en Barkley et al., 2007) ya que los grupos con mayor número de integrantes resultan ser más conflictivos y las experiencias de cada uno se diluyen, así como se empiezan a formar sub grupos o parejas lo cual impide generar RI entre todos. Para mejorar las relaciones interpersonales de los niños es conveniente los grupos no sean muy numerosos, pues Barkley y otras (2007) afirma que de esta forma los niños:

- trabajan de forma cooperativa dedicando más tiempo a la tarea.
- aceptan a los demás sin ver diferencias.
- se comunican de forma abierta y fluida, lo que facilita que se adopte el punto de vista de los demás.
- aprenden otras destrezas, valores y actitudes en relación al respeto de los demás (p. 27).

En síntesis, los grupos pequeños permitirán que los niños interactúen de mejor manera y entre todos. Pero también es necesario tomar en cuenta las características de cada niño para formar estos grupos.



GRUPOS HETEROGÉNEOS

El criterio de conformación de los grupos no se queda solo en el número de integrantes. Cabrera (2011) y Pujolàs (2009) afirman que hay que enfocarse también en la composición, pues esta debe ser más heterogénea, es decir, tomar en cuenta el género, las capacidades y el rendimiento de cada estudiante. La heterogeneidad se la considera como la composición de un grupo por integrantes con diferentes características (Furió-Recatalà, 2016). Estas características, que tiene cada niño, posibilitan conocerse y establecer relaciones interpersonales entre los compañeros.

En este sentido y en concordancia con Pujolàs (2009) y Cabrera (2011) para asegurar que un grupo sea heterogéneo es indispensable que el profesor distribuya a los estudiantes en los diferentes equipos, considerando las características que cada estudiante posee. Esto permitirá que “la norma no sea exclusivamente la amistad o afinidad entre ellos, sino que se potencie también la cohesión entre todos los compañeros que forman el grupo clase” (Fernández de Haro, s.f., p.10).

Estudios realizados por Cabrera (2006) demuestran que existe el dominio de unos estudiantes sobre otros por tal motivo esta heterogeneidad en cada grupo tiene que ser equilibrada. Ejemplo de lo mencionado sucede, cuando se forman grupos donde existe más mujeres o más hombres, debido a que el género (masculino o femenino) con mayor número de integrantes domina e impone su decisión (Cabrera, 2011). Lo contrario sucede cuando hay un grupo formado por dos hombres y dos mujeres donde todos trabajan conjuntamente, respetando las características y habilidades que cada integrante posee (Cabrera, 2011).



La heterogeneidad de los grupos colaborativos permite que las relaciones interpersonales sean positivas, pues ayudan a valorar la diversidad, respetar las diferencias y opiniones de cada integrante. Al respecto Barkley y otras (2007) indican que en el TC el mejor agrupamiento es el heterogéneo, pues posibilita que todos los integrantes se pongan en contacto con otras opiniones y experiencias, respetando y aprendiendo los unos de los otros. En este sentido se comparte la idea con Álvarez-Torres, Araya-Cantillano, Herrera-Solís y Murillo-Quirós (2009) pues indican que, con la heterogeneidad en los grupos, “las niñas y los niños tienen la posibilidad de interactuar con otros que, al ser mayores o menores que ellos, les darán la oportunidad de aprender e incluso enseñar y desarrollar valores de respeto, cooperación, empatía y afectividad” (p. 6).

Concluyendo, se puede decir que los grupos colaborativos al caracterizarse por ser heterogéneos posibilitan que las relaciones interpersonales se den, pues tener diferentes características (género, capacidades, habilidades, religión, costumbres) permite la relación recíproca entre estudiantes y esta a su vez es necesaria para que exista RI entre los niños (Roselli, 2016; Lacunza y Cuntini, 2016). Pero para que todo esto se dé, el docente es el actor que posibilita y pone en práctica esta estrategia (trabajo colaborativo), por tal motivo es indispensable conocer su función en el TC.

3.2.4 EL DOCENTE FRENTE AL TRABAJO COLABORATIVO

En los capítulos anteriores ya se vio cual es el papel que el docente tiene, tanto en el trabajo colaborativo como en las relaciones interpersonales de los niños. Por un lado, se lo consideró como moderador y guía porque más que dirigir él interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula (ver capítulo uno). Por otro lado, a más de ser el encargado del proceso de



enseñanza-aprendizaje, el docente es un formador de ciudadanía, pues también fomenta en los niños valores que permitan crear un ambiente armonioso en el aula y en la sociedad (ver capítulos).

Luego de recapitular el rol del docente dentro del TC y las RI entre los niños, se asume que él -docente- tiene que cumplir ciertos pasos, roles o tareas para conseguir un verdadero trabajo colaborativo con los niños (Cabrera, 2011; Robledo, 2013). Cabe mencionar que estos pasos, roles o tareas se reducen en número según los autores. Por ejemplo, Ferreiro (como se citó en Robledo, 2013) menciona cuatro tareas, Cabrera (2011) indica cinco pasos y Collazos y otras (2006) proponen tres roles. Todas estas actividades indican lo mismo con la diferencia de que unas se encuentran dentro de las otras. El presente trabajo monográfico hará referencia a las tareas indicadas por Ferreiro por considerar que son las más completas.

Las tareas propuestas por Ferreiro (como se citó en Robledo, 2013) son las siguientes:

- Diseño de actividades: permite que los alumnos conozcan los objetivos de los aprendizajes que pueden lograr; implica también planear la organización del grupo en equipos de trabajo, asignar roles y dar seguimiento a todo el proceso.
- Contenidos y recursos: se elige la información que va a ser explicada y la que puede ser investigada por los alumnos; además el docente consulta y selecciona fuentes de información de calidad para facilitar el proceso de los alumnos y decidir en qué casos ellos pueden utilizar otros recursos.
- Procesos: facilita los procesos de aprendizaje de los alumnos, dando seguimiento a su desarrollo individual, al trabajo realizado en equipo y al avance grupal, proporcionando recursos didácticos complementarios para enriquecer el trabajo. Además, aquí el profesor



debe garantizar que todos los alumnos adquieran conocimientos, habilidades y destrezas que se manifiestan en comportamientos concretos en el aula, tanto en la resolución de problemas como en la relación interpersonal dentro y fuera de la escuela.

- Evaluación: se elabora el diseño de actividades de evaluación adecuadas, así como se da una retroalimentación continua a los estudiantes. Dentro de esta tarea se permite que los estudiantes comprueben sus propios aprendizajes, evalúen a sus compañeros, identifiquen las metas que alcanzaron como equipo y los logros obtenidos por todo el grupo (pp. 42-43).

Todas estas tareas que nos mencionan los autores y que los docentes deben realizar permitirán que se dé un verdadero trabajo colaborativo lo cual favorecerá al mejoramiento de las relaciones interpersonales de los estudiantes (Cabrera, 2011; Robledo, 2013; Collazos et al., 2006). Con estas tareas se consigue el ambiente propicio que permite trabajar conjuntamente en el logro de una meta en común, respetando y aceptando las diferencias de los demás (Collazos, et al., 2006).

Una vez determinados los aspectos del trabajo colaborativo que mejoran las relaciones interpersonales entre los niños, es importante para fortalecer la relación entre las dos categorías, revisar resultados de algunas investigaciones donde se muestran que el TC mejora las RI entre los niños.

3.3 INVESTIGACIONES SOBRE EL TRABAJO COLABORATIVO QUE MEJORAN LAS RELACIONES INTERPERSONALES ENTRE LOS NIÑOS

Antes de empezar con esta ejemplificación se aclara que no se encontró investigaciones realizadas en Ecuador sobre el trabajo colaborativo y las relaciones interpersonales de los niños. Por tal motivo, se menciona primero la investigación realizada en la ciudad de México por



Sánchez-Chávez (2017) con niños de segundo grado. Esta autora menciona que los niños no se llevaban entre ellos y antes de implementar actividades de trabajo colaborativo las relaciones interpersonales eran conflictivas, pues los niños se agredían física y verbalmente. Según la autora a diario “las agresiones (...) eran muy comunes, y cada vez fueron en aumento, primero verbales, luego físicas, como empujar a otros, los rasguños o las mordidas” (p.4).

De acuerdo con su diagnóstico y a la teoría revisada, podríamos pensar que los niños se comportaban de esa manera por el daño que recibían, puesto que se encontró en las entrevistas realizadas que los padres, en ciertas ocasiones, violentaban a sus hijos al ver que agredían a otras personas. En este mismo sentido y, pues las relaciones interpersonales entre los niños son influenciadas por ciertos factores y uno de ellos son los padres (ver capítulo dos).

A partir de este diagnóstico se consideró necesario realizar actividades de trabajo en grupos colaborativos durante el todo año escolar. Actividades como el tangram y el rompecabezas permitieron que los alumnos vayan modificando gradualmente las conductas antisociales presentadas, pues en ambas los niños tenían que interactuar, dialogar, compartir con los demás para llegar al objetivo del trabajo. Cabe resaltar que en esta investigación los logros planteados se obtuvieron con la constancia de realizar actividades colaborativas, debido a que en un inicio a los niños les costaba socializar con los demás.

Por último, en esta investigación se puede evidenciar que grandes logros se obtuvieron con el trabajo colaborativo. El principal resultado que se consiguió es mejorar las relaciones interpersonales entre los niños, puesto que luego de que se realizó las actividades se observó en los resultados que existió un diálogo constante, trato cordial, respeto de turnos, seguimiento de reglas y apoyo a otros compañeros.



Otra de las investigaciones es la realizada por García-Benítez (2015) en el centro IES Miralcamp en España. En esta institución los estudiantes pasan jugando en clase y realizan actividades individualmente. Actividades individuales que no permiten establecer relaciones interpersonales entre los niños (García-Correa, et al., 2010). El autor considera que uno de los problemas se debe a la ausencia de trabajo colaborativo, por lo que plantea necesario insertar actividades colaborativas para erradicar esas malas relaciones.

Al implementar el trabajo colaborativo con sus estudiantes, el autor encuentra grandes resultados en las RI entre todos. Por ejemplo, los niños participan en la dinámica de la clase, en debates, en preguntas y en actividades de grupo respetando la opinión de los demás. De la misma manera los estudiantes aprenden a resolver juntos los problemas que se presentan dentro del grupo y desarrollan habilidades sociales que antes no existían como el hecho de que los estudiantes puedan comunicarse con los demás compañeros.

Luego de los aportes de García-Benítez (2015) se revisa los resultados encontrados por Gavilán-Bouzas y Alario-Gavilán (2012). Esta investigación se realizó en España con dos grupos, un experimental que trabajó de forma individual y otro donde se implementó el trabajo colaborativo. Cabe mencionar que ningún grupo había trabajado antes de manera colaborativa.

Los autores de esta investigación, en su diagnóstico mencionan que

“las interacciones verbales en la enseñanza individual están prácticamente ausentes, solo se permiten entre profesor y estudiante, pero no entre estudiantes mientras que en situación colaborativa los estudiantes necesariamente dan y reciben explicaciones verbales y ello los lleva a involucrarse más en la tarea y a justificar sus razonamientos ante sus compañeros, al tiempo que escuchan los razonamientos ajenos” (p.9).



Luego de trabajar con los dos grupos, los autores de la investigación constatan que las relaciones entre los niños mejoran al realizar actividades colaborativas a comparación con los que trabajaron de forma individual. Gavilán-Bouzas y Alario-Gavilán (2012) mencionan que los niños del grupo experimental no respetan las opiniones de los compañeros y prefieren realizar actividades de forma individual, mientras que los del segundo grupo aceptan las ideas de todos.

Por otro lado, en la investigación de González-Fernández y García-Ruiz (2007) realizada en España se demuestra que mediante la implementación del TC “las relaciones interpersonales establecidas entre los estudiantes resultan más estables, profundas y comprometidas” (p. 12). Esta (investigación) se basa en una entrevista realiza a 39 docentes de EGB que realizan actividades colaborativas en sus aulas de clase. Las autoras mencionan en sus resultados que los docentes aplican el TC para mejorar los aprendizajes y las RI de los niños, puesto que ellos (docentes entrevistados) habían notado que sus estudiantes trabajaban individualmente y no aceptaban las opiniones de sus compañeros. Después de que los maestros realizan las actividades colaborativas, ellos observaron que los niños respetan las ideas de los demás, esperan su turno para hablar y se ayudan mutuamente.

Finalmente se analiza la investigación realizada por Glinz-Férez (2005) en México. Esta indagación nace a raíz de un análisis que hace la autora sobre las desventajas que tiene la educación tradicional. Este análisis muestra que las dificultades de la ET⁹ “se sustentan en la retención y reproducción de conceptos, ideas y hábitos de las sociedades” (Glinz-Férez, 2005, p. 1), así como en la mala relación que los niños tienen entre ellos, debido a que les gusta trabajar individualmente. Por tal motivo la autora considera necesario que en las aulas de clase se aplique una estrategia que desarrolle habilidades cognitivas y de trabajo en grupo y cree necesario que el

⁹ Se utilizará **ET** para referirse a la educación tradicional.



TC es el mejor. Los resultados obtenidos luego de aplicar el trabajo colaborativo son positivos, pues con este se consiguió que los niños generen relaciones positivas como: valorar las opiniones de otros, compartir con mis compañeros, colaborar para conseguir el objetivo, apoyar para que todos los integrantes y trabajar en conjunto con los demás.

En el análisis de estas investigaciones se puede ver que el trabajo colaborativo permite mejorar las relaciones interpersonales surgidas entre los niños. Por tal motivo y en base a todo el sustento teórico desarrollado en este capítulo se podría concluir que el TC genera varias relaciones interpersonales debido a los aspectos que esta estrategia presenta. La comunicación, la organización del aula de clase, los criterios de formación de grupos y el papel del docente son aspectos que permiten que las RI entre los estudiantes mejoren, lo cual es positivo no solo para que el estudiante aprenda sino también se dé un ambiente para que armonioso dentro del aula de clase.



CONCLUSIONES

A manera de cierre y basándose en la revisión bibliografía realizada se puede decir que el trabajo colaborativo es considerado por varios autores de diferente manera. Unos lo consideran como cooperativo y otros lo denominan colaborativo, si bien existe una diferenciación entre estos dos términos, su estructura de grupos pequeños es la misma, así como los tipos (esporádicos, de base y expertos) y los roles que cada actor tiene. Lo que le diferencia al uno (colaborativo) del otro (cooperativo) es que en el primero no existe una división de tareas, por el contrario, prioriza el trabajo colectivo y evita el individual. Sin embargo, en ambos casos la prioridad que rige es el fortalecimiento de las relaciones interpersonales en los estudiantes.

El trabajo en grupos colaborativos es una estrategia didáctica que permite que los estudiantes aprendan en conjunto con sus compañeros. Mediante la interacción recíproca que en esta estrategia se genera los aprendizajes de los estudiantes se potencializan, pues cada integrante del grupo comparte, descubre y aprende en el proceso del trabajo colaborativo.

Con respecto a las relaciones interpersonales, estas son importantes para el ser humano y por ende para el niño, pues lo define como un ser social ya que son interacciones que se establecen entre sujetos durante una actividad. Por tal motivo, su importancia dentro del contexto educativo recae en ayudar a que el niño se relacione con los demás.

La relación docente-estudiante es muy importante para que los niños establezcan relaciones interpersonales entre ellos, pues de acuerdo a la forma en que el docente se relacione con los niños/as serán las relaciones entre los estudiantes.



El trabajo colaborativo es una estrategia que ayuda cuando se presentan casos de malas relaciones entre los niños/as. Para que el TC mejore las relaciones interpersonales de los niños es necesario tomar en cuenta los aspectos que son necesarios en esta estrategia. Por ejemplo, tomar en cuenta todas las características que cada estudiante posee (género, capacidades, rendimiento académico), lo cual posibilita conocerse y relacionarse entre todos niños/as.

El trabajo colaborativo favorece el desarrollo de relaciones interpersonales entre los niños/as porque los estudiantes intercambian ideas entre ellos fortaleciendo y respetando la diversidad. Además, con esta estrategia se fomentan relaciones solidarias y comprometidas, debido a que cada integrante del grupo comparte y aporta con sus habilidades individuales para realizar el trabajo, dejando de lado sus diferencias y conflictos.

En el aula de clase el docente es el encargado de llevar a la práctica esta estrategia. Para ello es indispensable que siga ciertos pasos que permitirán generar entre los niños/as relaciones interpersonales positivas. El diseño de actividades, los contenidos y recursos, el proceso y la evaluación, son las tareas que el docente toma en cuenta al momento de realizar actividades colaborativas.

Se considera importante, para comprender con mayor amplitud este tema, conocer cómo conciben los docentes el trabajo colaborativo y su utilización, solo al comprender lo que sucede en las aulas se pueden realizar capacitaciones pertinentes a los docentes para que ellos puedan generar en los niños un verdadero trabajo colaborativo y no solo una tarea grupal.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adolfo, J.L. (2003). *Psicología del desarrollo: un enfoque sistemático*. Barcelona: UOC/Edhasa

Alarcón-Chávez, B. E. y Loor-Cedeño, L. C. (2017). Perfil de niños y niñas con problemas de interacción social en etapa pre-escolar, unidad educativa los Andes. *Contribución a las ciencias científicas*. [Consulta: 22 de mayo de 2019]. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/cccss/2017/03/unidad-educativa-andes.html>

Alvarez, D. y Loor, Y. (2010). *Incidencia de la participación de los padres en el proceso de socialización de los niños en la etapa escolar* (tesis), Universidad de Cuenca. [Consulta: 04 de abril de 2019]. Recuperado de: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/2309/1/tps611.pdf>

Álvarez-Torres, C., Araya-Cantillano, Y., Herrera-Solís, D., Murillo-Quirós, K. (2009). *La estrategia de grupos heterogéneos en el nivel de educación inicial implementada por el ministerio de educación pública de Costa Rica*. Costa Rica: Actualidades Investigativas en Educación.

Angulo-Rodríguez, D. M., Poveda, A. N., Avedaño-Murcia, M.P., Ayala-Rodríguez, M. F., Bustos, L. D., Cadena-Cárdenas, A. L... Villareal-Parada, L. F. (2006). *Los patrones sociales y culturales en los niños y niñas de 0 a 7 años de la UPZ de Toberín y San Cristóbal* (tesis). Universidad de San Buenaventura. [Consulta: 25 de mayo de 2019]. Recuperado de: <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/37850.pdf>

Apolo, Y. e Hidalgo, A. (2016). *El trabajo colaborativo como estrategia para fortalecer la solidaridad y autonomía de los estudiantes*. (tesis), Universidad de Cuenca. [Consulta: 12



de febrero de 2019]. Recuperado de:

<http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/24258>

Artavia-Granados, J. (2005). Interacciones personales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5 (2), 1-19.

[Consulta: 04 de abril de 2019]. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/html/447/44750208/>

Balongo-González, E. y Mérida-Serrano, R. (2016). El clima de aula en los proyectos de trabajo.

Crear ambientes de aprendizaje para incluir la diversidad infantil. *Perfiles Educativos*, 38

(152), 146-162. [Consulta: 04 de abril de 2019]. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/pdf/132/13244824009.pdf>

Barkley, E. F., Cross, K. P., y Major, C. H. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*.

Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/Morata.

Barragán de Anda, A., Aguinaga-Vázquez, P., y Ávila-González, C. (2010). *El trabajo*

colaborativo y la inclusión social. *Apertura*, 2 (1). [Consulta: 12 de enero de 2019].

Recuperado de: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=68820841005>

Betancur, T. (2010). *La interacción entre niños de 3 a 5 años durante los procesos de*

socialización (tesis), Corporación Universitaria Lasallista. [Consulta: 23 de junio de

2019]. Recuperado de:

http://repository.lasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/649/1/Interaccion_ninos_3_a_5_anos_procesos_de_socializacion.pdf



- Betina-Lacunza, A., y Contini de González, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 12 (23), 159-182. [Consulta: 29 de junio de 2019]. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/184/18424417009.pdf>
- Boivin, M. (2005). El origen de los problemas de relaciones entre pares en la primera infancia y sus impactos en la adaptación psicosocial y el desarrollo infantil. *Relaciones entre pares*, 8-13. [Consulta: 22 de junio de 2019]. Recuperado de: <http://www.encyclopedia-infantes.com/sites/default/files/dossiers-complets/es/relaciones-entre-pares.pdf>
- Cava, M. y Musito, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en los niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54 (2), 297-311. [Consulta: 16 de septiembre de 2019]. Recuperado de: <https://www.uv.es/~lisis/mjesus/7cava.pdf>
- Cabrera, E. (2006). *Estudio de los patrones interactivos que surgen en situaciones de aprendizaje colaborativo mediados por computadores inalámbricos*. Santiago de Chile: Universidad Católica.
- Cabrera, E. (2011). *La colaboración: más que uno más uno*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Calle, M. A. y Destruge, J. M. (2010). *Conductas agresivas de los niños que dificultan la relación interpersonal con el docente* (tesis), Universidad de Cuenca. [Consulta: 20 de junio de 2019]. Recuperado de: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2360/1/tps657.pdf>



Coll, C. (1984). *Estructura grupal, interacción entre pares y aprendizaje escolar*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Collazos, C. y Mendoza, J. (2006). *Cómo aprovechar el “aprendizaje colaborativo” en el aula de clase*. Colombia: Educación y educadores.

Collazos-O, C. A., Guerrero, L. y Vergara, A. (2006). *Aprendizaje colaborativo: un cambio en el rol del profesor*. [Consulta: 21 de enero de 2019]. Recuperado de: <https://users.dcc.uchile.cl/~luguerre/papers/CESC-01.pdf>

Cornejo, M. y Tapia, M. (2011). Redes sociales y relaciones interpersonales en internet. *Fundamentos en Humanidades*, 12 (24), 219-229. [Consulta: 20 de junio de 2019]. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/184/18426920010/>

Cruzado, G. (2014). *Planificando una metodología de trabajo colaborativo para la resolución de actividades grupales domiciliarias*. Buenos Aires, Argentina.

Da Dalt, E. (2016). *El aprendizaje cooperativo como instrumento de inclusión*. Buenos Aires: Mercosur.

De la Parra García, J. E. y Gutiérrez-Castro, M. (s. f.). *El trabajo colaborativo y cooperativo: un estilo de aprendizaje*. [Consulta: 24 de enero de 2019]. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at01/PRE1177566342.pdf>

De León-Morales, L. (2013). *Rol del docente inicial en el desarrollo físico y social del niño de primera infancia* (tesis), Universidad Rafael Landívar. [Consulta: 20 de junio de 2019]. Recuperado de: <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2013/05/09/De%20Leon-Leslie.pdf>



de León-Sánchez, B. (2011). *La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as*. [Consulta 20 de junio de 2019]. Recuperado de: http://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4440/larelacionfamiliaescuelaysurepercusionenlaautonomiay.pdf

Delgado, B y Contreras, A. (s.f.). *Desarrollo social y emocional*. [Consulta: 26 de mayo de 2019]. Recuperado de: http://eoepsabi.educa.aragon.es/descargas/H_Recursos/h_1_Psicol_Educacion/h_1.2.Aspectos_sociales/3.2.Desarrollo_social_emocional.pdf

Delgado, K. (2017). El trabajo colaborativo en grupos. *Revista internacional magisterio*. Recuperado de: <https://www.magisterio.com.co/articulo/el-trabajo-colaborativo-en-grupo>

Echazarreta, C., Prados, F., Poch, J. y Soler, J. (2009). La competencia «El trabajo colaborativo»: una oportunidad para incorporar las TIC en la didáctica universitaria. Descripción de la experiencia con la plataforma ACME (UdG). *Trabajo colaborativo, visiones disciplinarias*, (8), 13-23. [Consulta: 24 de julio de 2019]. Recuperado de: <http://uocpapers.uoc.edu/uocpapers/8/dt/cat/treballcollaboratiu.pdf>

Escabias-Gutiérrez, M. (2008). El egocentrismo del niño. *Enfoques educativos*, (13), 37-42. [Consulta: 19 de junio de 2019]. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Valentin_Catalan/publication/39252696_Educacion_para_la_salud_la_alimentacion/links/53f490740cf2fceacc6e8d93.pdf#page=37

Espitia-Carrascal, R. E. y Montes-Rotela, M. (2009). Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del barrio costa azul de Sincelejo (Colombia). *Investigación y*



desarrollo, 17 (1), 84-105. [Consulta: 22 de mayo de 2019]. Recuperado de:

<http://www.scielo.org.co/pdf/indes/v17n1/v17n1a04.pdf>

Fernández de Haro, F. (s.f.). *El trabajo en equipo mediante aprendizaje cooperativo*.

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Furió-Recatalà, A. (2016). *El trabajo cooperativo en grupo: formación y puesta en práctica*

(tesis), Universidad de Jaume. [Consulta: 02 de julio de 2019]. Recuperado de:

http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/165142/TFG_2016_FurioRecatalaAlejandro.pdf?sequence=1&isAllowed=y

García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista*

Educación, 36 (1), 1-24. [Consulta: 23 de junio de 2019]. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>

García, R., Traver, J. A. y Candel, I. (2001). *Aprendizaje Cooperativo, Fundamentos, Características y Técnicas*. Ed. Cuadernos de Educación para la Acción Social.

García-Benítez, E. (2015). *Trabajo cooperativo en un aula heterogénea*. [Consulta: 01 de julio de 2019]. Recuperado de:

http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/153434/TFG_2014_garciaE.pdf?sequence=1&isAllowed=y

García-Correa, A., Correa-Martínez, V., Maquilón-Sánchez, J. y Riquelme, M. (2010). La convivencia escolar en 5º curso de educación primaria en la región de Murcia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3 (1), 579-590.



Gavilán, P. y Alario, R. (2010). *Aprendizaje Cooperativo. Una metodología con futuro. Principios y aplicaciones*. Madrid: Editorial CCS.

Gavilán-Bouzas, P., Alario-Gavilán, R. (2012). Efectos del aprendizaje cooperativo en el uso de estrategias de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2 (60).

Glinz-Férez, P. E. [2005]. Un acercamiento al trabajo colaborativo. *Revista iberoamericana de educación*. [Consulta: 26 de marzo de 2019]. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/820Glinz.PDF>

Gómez, P. J. (2007). *Apuntes sobre Fundamentos Teóricos del Aprendizaje Cooperativo*. Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Azcapotzalco. UNAM.

González-Fernández, N. y García-Ruiz, M. R. (2007). El Aprendizaje Cooperativo como estrategia de enseñanza-aprendizaje en psicopedagogía (UC): repercusiones y valoraciones de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42 (6), 1-13.

Herrera, J. y Toapanta, E. (2016). *El trabajo colaborativo* (tesis), Universidad Técnica de Cotopaxi. [Consulta: 02 de junio de 2019] Recuperado de: <http://181.112.224.103/bitstream/27000/3844/1/T-UTC-0156.pdf>

Herrero, P. (2012). La interacción comunicativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Reidocrea. Revista electrónica de investigación docencia creativa*, 1, 138-143. [Consulta: 01 de julio de 2019]. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~miguelgr/ReiDoCrea-Vol.1-Art.19-Herrero.pdf>

Iglesias, J. y López, T. (2014). Estudiar y aprender en equipos cooperativos: aplicación de la técnica TELI (trabajo en equipo-logro individual) para trabajar contenidos matemáticos.



Revista Magister, 26 (1), 25-33. [Consulta: 26 de marzo de 2019]. Recuperado:
<http://www.elsevier.es/es-revista-magister-375-articulo-estudiar-aprender-equiposcooperativos-aplicacion-90355662>

Isaza-Valencia, L., y Henao-López, G. (2011). Relaciones entre el clima social familiar y el desempeño en habilidades sociales en niños y niñas entre dos y tres años de edad. *Acta Colombiana de Psicología*, 14 (1), 19-30.

Johnson, D. y Johnson, R. (1999). *Aprender solos y juntos*. Buenos Aires: Aique S. A.

Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Lacunza, A. y Cuntini, E. (2016). Relaciones interpersonales positivas: los adolescentes como protagonistas. *Psicodebate*, 16 (2), 73-94. [Consulta: 23 de junio de 2019]. Recuperado de:
https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/psicodebate/article/view/598/pdf_9

Lamelas-Castellanos, N. (2012). Trabajo en grupos: una importante herramienta para el desempeño de las clases prácticas y las interactivas. *Innovación educativa*, (22), 75-85. [Consulta: 26 de agosto de 2019]. Recuperado de:
<http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/download/732/712>

Lanza, D., Moreno, G., De Diego-Pérez, A., Ruz, C., y Moreno, A. (2012). Concepciones acerca de la amistad: un estudio exploratorio con niños españoles e inmigrantes afincados en la comunidad de Madrid. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), 293-301. [Consulta: 18 de mayo de 2019]. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/3498/349832339030.pdf>



Lera, M. G. (2003). *Las relaciones interpersonales en los centros educativos*. [Consulta: 15 de mayo de 2019]. Recuperado de:

<http://www.psicoeducacion.eu/psicoeducacion/bullying/orientacion/relacionespersonales.pdf>

Llorent-García, V. J. y López-Azuaga, R. (2012). *Estudio de las relaciones interpersonales en aulas con alumnos “diferentes”*. [Consulta: 04 de mayo de 2019]. Recuperado de:

<https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/1491/939>

LOEI. (2013). *De los principios generales. Capítulo único. Del ámbito, principios y fines*.

[Consulta: 16 de septiembre de 2019]. Recuperado de: <http://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/05/LOEI-enero2013.pdf>

Lomas, C. (s.f.). *Aprender a comunicar(se) en las aulas*. [Consulta: 02 de julio de 2018].

Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/60641421.pdf>

López-Díaz, C. (2010). *Relaciones sociales en la escuela*. [Consulta: 15 de mayo de 2019].

Recuperado de: <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2016/09/DOC2-RELACIONES-SOCIALES.pdf>

Ministerio de Educación. (2011). *Educación inclusiva y especial*. [Consulta: 16 de septiembre de 2019]. Recuperado de:

https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/07/Modulo_Trabajo_EI.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Introducción general al currículo de EGB y BGU*.

(Consulta: 03 de marzo de 2019). Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Introduccion-General4.pdf>



Molina, S. (1997). *El Fracaso en el Aprendizaje Escolar: Dificultades Globales de Tipo Adaptativo*. Málaga: Aljibe.

Molina de Colmenares, N. y Pérez de Maldonado, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Paradigma*, 27 (2), 193-219. (Consulta: 25 de enero de 2019) Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200010&lng=es&tlng=es

Monsalve-Upegui, M. E., Franco-Velásquez, M. A., Monsalve-Ríos, M. A., Betancur-Trujillo, V. L. y Ramírez-Salazar, D. A. (2009). *Desarrollo de las habilidades comunicativas en la escuela nueva*. Colombia: Universidad de Antioquia.

Nieto-Sanz, M. (2018). *Las relaciones interpersonales en el aula: ¿cómo hacer visible lo invisible?* [Consulta: 04 de junio de 2019]. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/30755/1/TFG-B.1185.pdf>

Novoa-Patiño, J. (2011). *El egocentrismo en la teoría del desarrollo de Norbert Elías*. [Consulta: 15 de mayo de 2019]. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n71/n71a05.pdf>

Orlando-Valera, A. y Pérez-Cruz, F. (2011). El maestro y la maestra como educadores, docencia. *Revista de Educación y Cultura, Lima*, 11, (36), 15-22.

Ovalle, A. y Tobón, G. (2017). Calidad de la interacción docente-niño en el aula y los estilos cognitivos en la dimensión reactividad-impulsividad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13 (1), 201-222.



Páez, M. (2013). Acercamiento teórico al concepto de solidaridad. *Revista de ciencias sociales, humanas y artes*, 1 (1), pp. 42-50. [Consulta: 25 de julio de 2019]. Recuperado de:

http://files.revista-realitas.webnode.com.co/200000012-17738186de/8_Revista%20Vol%201%20No%201_articulo_7.pdf

Pezúa-Vásquez, S. (2012). *Clima social familiar y su relación con la madurez social del Niño(a) de 6 a 9 años*. [Consulta: 15 de junio de 2019]. Recuperado de:

http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/3304/Pezua_vm.pdf;jsessionid=4B3B419ADCC69A3C58A7EC82CE18DE81?sequence=1

PROMEBAZ (2007). *El aula: un lugar de encuentro*. [Consulta: 22 de mayo de 2019].

Recuperado de:

https://ecuador.vvob.org/sites/ecuador/files/1.2007_promebaz_el_aulaun_lugar_de_encuentro_crear_un_amb.modulo_2w_0.pdf

Pujolàs, P. (2002). *El aprendizaje cooperativo algunas propuestas para organizar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula*. Laboratorio de psicopedagogía. Zaragoza.

Pujolàs, P. (2009). *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.

Pujolàs-Maset, P. (2003). *El aprendizaje cooperativo: algunas ideas prácticas*. [Consulta: 25 de febrero de 2019]. Recuperado de:

http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/AC_Algunasideaspracticas_Pujolas_21p.pdf

Real Academia de la Lengua. (2019).



- Revelo-Sánchez, O., Collazos-Ordoñez, C. A. y Jiménez-Toledo, J. A. (2017). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *Tecnologías*, 21 (41), 115-134. [Consulta: 24 de febrero de 2019]. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/6289046.pdf>
- Ríos-Carrera, J. (2016). *Educación emocional en la educación primaria para niños de 9 a 11 años*.
- Rizo, M. (2007). Interacción y comunicación en entornos educativos: Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas. *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*. [Consulta: 01 de julio de 2019]. Recuperado de: <http://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/143/144>
- Robledo, B. (2013). *El trabajo colaborativo en los alumnos de educación primaria* (tesina-ensayo), Universidad Pedagógica Nacional de Morelia. [Consulta: 01 de julio de 2019].
Recuperado de: <http://bibliotecaupn161.com.mx/tesis/20ROBLEDOMAGANABEATRIZ.pdf>
- Rodríguez, M. (2005). *La conducta tímida, factor que limita el aprendizaje de los alumnos de educación básica*. [Consulta: 04 de mayo de 2019]. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/22879.pdf>
- Roselli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*, 4 (1), 219-280. [Consulta: 04 de abril de 2019] Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>



Ruiz-Quiroga, P. M. (2010). El papel del maestro en la escuela. *Temas para la educación*, (10).

[Consulta: 05 de mayo de 2019]. Recuperado de:

<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7499.pdf>

Salas, G. (2012). *El trabajo cooperativo dentro del aula y sus efectos en el rendimiento académico de los estudiantes del décimo año de educación básica del colegio fiscal Econ.*

Abdón Calderón Muñoz del cantón Milagro en el año 2012. (Proyecto de masterado),

Universidad estatal de Milagro. Recuperado de:

<http://repositorio.unemi.edu.ec/bitstream/123456789/92/3/EL%20TRABAJO%20COOPERATIVO%20DENTRO%20DEL%20AULA%20Y%20SUS%20EFECTOS%20EN%20EL%20RENDIMIENTO%20ACAD%3%89MICO%20DE%20LOS%20ESTUDIANTES%20DEL%20D%3%89CIMO%20A%3%91O%20DE%20EDUCACI%3%93N%20B%3%81SICA%20DEL%20COLEGIO%20FISCAL%20ECON.%20ABD%3%93N%20CALDER%3%93N%20MU%3%91OZ%20DEL%20CANT%3%93N%20MILA.pdf>

Sánchez-Chávez, D. G. (2017). El mejoramiento de las relaciones interpersonales en la educación preescolar a través del trabajo colaborativo. *Educación para educar*, (34), 72-81 (Consulta:

02 de julio de 2019). Recuperado de:

<http://beceneslp.edu.mx/ojs/index.php/EPE/article/view/24/23>

Saura, G. (2019). Relaciones de amistad en dos grupos escolares de sexto grado de contextos geográficos diferentes. *Alternativas cubanas en psicología*, 7 (19), [Consulta: 22 de junio

de 2019]. Recuperado de: <http://www.acupsi.org/articulo/252/relaciones-de-amistad-en-dos-grupos-escolares-de-sexto-grado-de-contextos-geograficos-diferentes.html>



Scagnoli, N. (2005). *Estrategias para motivar el aprendizaje colaborativo*. [Consulta: 14 de febrero de 2019]. Recuperado de:

<https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/10681/aprendizaje-colaborativo-scagnoli.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Sime-Poma, L. (2006). *Las relaciones interpersonales en la educación desde el paradigma de la convivencia*. Recuperado de:

<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/viewFile/1800/1741>

Slavin, Robert E. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

Toledo-Morales, P. y Sánchez-García, J. (2006). *El ambiente de clase y las relaciones interpersonales*. [Consulta: 04 de junio de 2019]. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/257383732_El_ambiente_de_clase_y_las_relaciones_interpersonales

Torres, A. (2013). *Desarrollo de habilidades para el trabajo colaborativo*. [Consulta: 04 de junio de 2019]. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/30114.pdf>

UNESCO. (1996). *La educación encierra un tesoro*. España: Santillana Ediciones UNESCO

Valladares-González, A. (2008). *La familia. Una mirada desde la Psicología*. MediSur, 6 (1), 4-13.

Van-Manen, Max. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós Educador



Vásquez-Córdova, R. M. (2012). *La familia y su incidencia en el desarrollo socioafectivo de las niñas y niños de primer año de educación básica de la escuela fiscal - mixta "tumbes Marañón", del cantón el Pangui, provincia de Zamora Chinchipe. Período lectivo 2011-2012* (tesis), Universidad Nacional de Loja. [Consulta: 28 de mayo de 2019]. Recuperado de: <https://dspace.unl.edu.ec/jspui/handle/123456789/3578>

Zamora, M. (2016). *El trabajo colaborativo una estrategia para llevar la práctica*. [Video]. [Consulta: 05 de marzo de 2019]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=m-xrbSG4mCU>

Zañartu, L. (2011). *Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal y en red*. [Consulta: 05 de marzo de 2019] Recuperado de: <https://tic.sepdf.gob.mx/micrositio/micrositio2/archivos/AprendizajeColaborativo.pdf>