

Efectos del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de habilidades ciudadanas para la gestión de derechos, en estudiantes con diferente estilo cognitivo en la dimensión de la dependencia e independencia de campo, en procesos educativos de carácter no formal

July Carolina Montoya Orjuela

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Departamento de Postgrados

Maestría en Educación

Grupo de Investigación Estilos Cognitivos

Bogotá D.C.

2017

Efectos del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de habilidades ciudadanas para la gestión de derechos, en estudiantes con diferente estilo cognitivo en la dimensión de la dependencia e independencia de campo, en procesos educativos de carácter no formal

July Carolina Montoya Orjuela

Director

Christian Hederich M.

Tesis de Maestría

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Departamento de Postgrados

Maestría en Educación

Grupo de Investigación Estilos Cognitivos

Bogotá D.C.

2017

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Bogotá D.C.. ____ de _____ de 2017

RESUMEN ANALÍTICO DE EDUCACIÓN – RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de Maestría en Educación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Efectos del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de habilidades ciudadanas para la gestión de derechos, en estudiantes con diferente estilo cognitivo en la dimensión de la dependencia e independencia de campo, en procesos educativos de carácter no formal
Autor(es)	Montoya Orjuela, July Carolina
Director	Hederich Martínez, Christian
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 164 p.
Unidad Patrocinante	Asociación Mirafismo Internacional
Palabras Claves	APRENDIZAJE COOPERATIVO; ESTILO COGNITIVO; DEPENDENCIA E INDEPENDENCIA DE CAMPO; HABILIDADES CIUDADANAS, GESTIÓN DE DERECHOS; ACTIVIDADES DE CAMPO

2. Descripción
Tesis de grado en donde el autor da cuenta de los efectos de la aplicación del aprendizaje cooperativo como metodología aplicada para el desarrollo de habilidades ciudadanas a partir del acercamiento a lo público para la gestión de derechos. Su aplicación se da tanto en el aula de clase como en el desarrollo de actividades de campo.

3. Fuentes
Hederich, C. (2007). <i>Estilo Cognitivo en la dimensión de dependencia-independencia de campo. Influencias culturales e implicaciones para la educación</i> . Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.
Hederich, C. (2013). <i>Estilística educativa</i> . En <i>Revista Colombiana de Educación</i> , No. 64, pp. 21-56. Recuperado de http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n64/n64a02.pdf
Hederich, C. & Camargo, A. (2001). <i>Estilo cognitivo y logro académico en la ciudad de Bogotá</i> . En <i>Revista Colombiana de Educación</i> , no. 40-41, pp. 147-172. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/40-41_14infor.pdf
Johnson, D., R. Johnson (1999). <i>Aprender juntos y solos</i> . Recuperado de

<http://www.terras.edu.ar/biblioteca/30/30JOHNSON-David-JOHNSON-Roger-Apendice.pdf>

Johnson, D., R. Johnson y E. Holubec (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Recuperado de <http://cooperativo.sallep.net/EI%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>.

López, O., Hederich, C., y Camargo, A., (2011). Estilo cognitivo y logro académico. Educ.Educ. Vol. 14 (1). Universidad de la Sabana. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v14n1/v14n1a05.pdf>.

Miraísmo por la Renovación Absoluta (2011). Miraismo.org. Lugar de publicación: Asociación Miraísmo Suiza. Recuperado de <https://issuu.com/miraismointernacional/docs/miraismo-por-la-renovacion-absoluta>

Vega, M. y Hederich, C., (2015). The Impact of a Cooperative Learning Program on the academic achievement in Mathematics and Language in Fourth Grade Students and its Relation to Cognitive Style. New approaches in educational research, Vol. 4. (2). Recuperado de <https://naerjournal.ua.es/article/download/v4n2-3/150>.

Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D. R., & Cox, P. W. (1975). Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications. ETS Research Bulletin Series, 1975(2), 1-6.

4. Contenidos

El problema de investigación de la tesis de grado nace a partir de la necesidad de identificar la metodología de aprendizaje adecuada para fortalecer en la población adulta de una institución de carácter no formal las habilidades ciudadanas orientadas hacia el acercamiento y la gestión en lo público.

El objetivo general es determinar los efectos del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de habilidades ciudadanas para la gestión de derechos, en estudiantes con diferente estilo cognitivo en la dimensión de la dependencia e independencia de campo, en procesos educativos de carácter no formal.

Los objetivos específicos son:

- Diseñar una propuesta temática orientada al desarrollo de habilidades ciudadanas, adaptada al aprendizaje cooperativo.
- Determinar las diferencias del logro académico de los estudiantes en relación con la propuesta metodológica.
- Determinar las diferencias del logro académico de los estudiantes en relación con su estilo cognitivo en la dimensión de la dependencia e independencia de campo.
- Establecer si hay variaciones en el desempeño de los estudiantes en la ejecución de los retos o actividades de campo, en relación con los aspectos de la metodología cooperativa.

En los antecedentes de investigaciones similares, se da cuenta de conclusiones identificadas en implementaciones similares, aunque se da cuenta de la ausencia de estado del arte en relación con los temas propios de las habilidades ciudadanas así como de la aplicación del aprendizaje cooperativo en escenarios distintos al aula.

En el marco teórico, se da cuenta de los fundamentos del aprendizaje cooperativo desde la perspectiva de Jhonson y Jhonson. Asimismo se da cuenta de las bases conceptuales del estilo cognitivo en la dimensión de la dependencia-independencia de campo.

El diseño metodológico del estudio propone un modelo cuasi-experimental, tipo pretest y postest, con la conformación de dos grupos de trabajo, uno de ellos un grupo control y el otro un grupo experimental. El capítulo describe la forma de aplicación, instrumentos, mediciones, indicadores, entre otros.

La implementación metodológica da cuenta del desarrollo de los contenidos del curso para el logro de uno de los objetivos específicos, así como su adaptación al aprendizaje cooperativo como metodología base de la implementación.

Asimismo, describe en detalle del desarrollo de cada una de las sesiones de clase tanto en el grupo experimental como en el grupo control, las formas de organización de la implementación, tiempos, recursos, etc.

El análisis de los resultados da cuenta de la forma en la que fueron analizados los resultados objetivos en cada una de las pruebas implementadas así como de las actividades de campo y las habilidades propias del aprendizaje cooperativo. A partir de análisis estadísticos se da a conocer los efectos del aprendizaje cooperativo en relación con el logro académico de los estudiantes, y el estilo cognitivo de los estudiantes, en la dimensión de dependencia-independencia de campo.

Se da cuenta de la comparación de los resultados obtenidos en la investigación en relación con investigaciones previas, relacionadas con el tema de investigación.

5. Metodología

El diseño metodológico usado en la investigación es cuasi-experimental, pre-postest, con la conformación de un grupo control al cual le es implementada una metodología de aprendizaje convencional, y un grupo experimental al cual le es implementada la metodología del aprendizaje cooperativo. El propósito de tener los dos grupos, es poder ver el comportamiento de los estudiantes en términos de logro académico, en relación con la metodología usada y su estilo cognitivo en la dimensión de dependencia e independencia de campo.

El desarrollo del curso se da en 10 sesiones de clase presenciales divididas en 3 bloques temáticos, en donde se realiza de manera detalla la implementación metodológica, así como la presentación de las pruebas pre y post, 3 pruebas académicas relacionadas con cada uno de los bloques temáticos del curso y 3 actividades de campo en donde se busca llevar a escenarios de la vida diaria la implementación de los criterios del aprendizaje cooperativo. Éste se constituye en un elemento novedoso de la investigación, en la medida en que procura llevar a escenarios fuera del

aula la implementación metodológica.

Los resultados de la investigación se muestran a través de análisis estadísticos en donde se comparan los resultados de las pruebas pretest y posttest, las demás implementadas en el desarrollo del curso y los resultados de las actividades de campo, con el fin de evidenciar el tipo de impacto de la metodología, en relación con el diferentes estilo cognitivo en la dimensión de la dependencia e independencia de campo de los estudiantes y el logro académico, para así responder a la pregunta orientadora de la investigación.

En los resultados de la investigación se da cuenta de la incidencia de la metodología del aprendizaje cooperativo en la mejora del logro de los estudiantes a partir del análisis de las variables mencionadas anteriormente; los aportes metodológicos en la consolidación de programas orientados a la formación ciudadana, y la posibilidad de la aplicación del aprendizaje cooperativo en un espacio diferente al aula para fines sociales que procuren la mejora de la calidad de vida de las personas.

6. Conclusiones

En análisis de las pruebas inicial y final de la investigación (pre-postes) da cuenta de que la metodología del aprendizaje significativo no tiene una incidencia significativa en la mejora del logro de los estudiantes.

A pesar de que no hay este nivel de significancia para la metodología aplicada, los resultados del análisis de los criterios del pretest y posttest dan cuenta de un favorecimiento en los resultados para los estudiantes que se ubican hacia la independencia de campo y los intermedios. Estos resultados se mantienen en el análisis de las tres pruebas intermedias que fueron implementadas en el curso.

En el desarrollo de actividades de campo, se evidenció un desempeño positivo en los estudiantes tanto del grupo control como del experimental. De acuerdo con los resultados obtenidos en el análisis factorial y análisis de varianza del desempeño de los estudiantes en las actividades de campo, se evidencia que existen debilidades en un número pequeño de ellos en los aspectos relacionados con la motivación constante a la hora de realizar una actividad, así como en el reconocimiento del desarrollo integral del rol de los demás.

Esta conclusión no significa que la metodología sea considerada totalmente inapropiada para propósitos como los planteados en la presente investigación, pero sí demanda de un análisis de aspectos por mejorar, para lograr potenciar sus bondades en función del logro.

No obstante la aplicación de la investigación da cuenta de resultados positivos de la metodología del aprendizaje cooperativo en la permanencia de los estudiantes. Los resultados del trabajo de investigación dan cuenta de que los miembros del grupo experimental mostraron una significativa permanencia en el curso, en relación con los estudiantes del grupo control. Pareciera indicarse que la existencia de grupos cooperativos conformados de manera permanente y el desarrollo de actividades diversas en el aula de clase, instan a los estudiantes adultos a permanecer hasta el final en el curso.

Elaborado por:	Montoya Orjuela, July Carolina
Revisado por:	Hederich Martínez, Christian

Fecha de elaboración del Resumen:	13	06	2017
------------------------------------------	----	----	------

Introducción	16
Capítulo I	19
Planteamiento del problema	19
Objetivos	24
Objetivo general	24
Objetivos específicos.....	24
Justificación.....	25
Capítulo II.....	27
Antecedentes	27
Capítulo III.....	34
Marco Teórico	34
La educación para adultos.	34
El escenario para la educación de los adultos en Colombia.	37
Qué es el aprendizaje cooperativo.	38
Los elementos del aprendizaje cooperativo.....	42
La estructura de una clase cooperativa.	50
Los estilos cognitivos.	52
Capítulo IV.....	57
Diseño metodológico.....	57
Variables.....	58

Población y muestra.....	59
Instrumentos.	61
Capítulo V.....	67
Propuesta de implementación del aprendizaje cooperativo.	67
Capítulo VI.....	77
Análisis de resultados.....	77
Discusión de los resultados	122
Referencias.....	133
Apéndices.....	140

Lista de figuras

Figura 1. Porcentaje por sexo de estudiantes de grupos de investigación.	60
Figura 2. Estudiantes que conforman cada grupo de investigación.....	60
Figura 3. Bloques temáticos del curso.	67
Figura 4. Actividades de campo por bloque temático.....	68
Figura 5. Dimensión estilística dividida por terciles.	78
Figura 6. Medias marginales estimadas en pregunta 1 de posttest	82
Figura 8. Medias marginales estimadas pregunta 3 de posttest	84
Figura 9. Medias marginales estimadas pregunta 4 posttest.....	85
Figura 10. Medias marginales pregunta 1, prueba 1 valc	89
Figura 11. Medias marginales pregunta 2, prueba 1 valc	90
Figura 12. Medias marginales pregunta 3, prueba 1 valc	91
Figura 13. Medias marginales estimadas pregunta 4, prueba 1 valc	92
Figura 14. Medias marginales estimadas pregunta 5, prueba 1 valc	93
Figura 15. Análisis de frecuencia de ítems correlacionados, prueba 2 ccpc.....	97
Figura 16. Medias marginales estimadas para prueba 2 ítems correlacionados	98
Figura 17. Medias marginales estimadas para pregunta 2, prueba 2 ccpc	100
Figura 18. Medias marginales estimadas para pregunta 5, prueba 2 ccpc	101
Figura 19. Medias marginales ítems correlacionados, prueba 3 pace.....	106
Figura 20. Medias marginales pregunta 5, prueba 3 pace.....	107
Figura 21. Medias marginales factor 2, actividades de campo	117
Figura 22. Medias marginales factor 1, actividades de campo	119

Lista de tablas

Tabla 1. Etapas de la investigación.....	58
Tabla 2. Relación de variables de la investigación y los instrumentos de medición a utilizar	66
Tabla 3. Programación de las clases del grupo cooperativo: bloque temático 1	70
Tabla 4. Programación de las clases del grupo cooperativo: bloque temático 2	71
Tabla 5. Programación de las clases del grupo cooperativo: bloque temático 3	72
Tabla 6. Descripción de actividades de campo del curso	73
Tabla 7. Desarrollo de la actividad de campo 1. Bloque temático 1	74
Tabla 8. Actividades en clase del grupo control con metodología convencional.....	76
Tabla 9. División en terciles de resultados EFT	78
Tabla 10. Análisis de varianza criterio 1 postest	81
Tabla 11. Análisis de varianza criterio 2, postest	83
Tabla 12. Análisis de varianza criterio 3, postest	84
Tabla 13. Análisis de varianza criterio 4, postest	85
Tabla 14. Análisis de fiabilidad, prueba académica 1, VALC.....	87
Tabla 15. Análisis de varianza pregunta 1, prueba VALC	88
Tabla 16. Análisis de varianza pregunta 2, prueba VALC	90
Tabla 17. Análisis de varianza pregunta 3, prueba VALC	91
Tabla 18. Análisis de varianza pregunta 4, prueba VALC	92
Tabla 19. Análisis de varianza pregunta 5, prueba 1 VALC	93
Tabla 20. Análisis de fiabilidad, prueba 2 CCPC	94
Tabla 21. Agrupación de preguntas con correlaciones, prueba 2	95
Tabla 22. Análisis de falibilidad ítems prueba 2 CCPC	96

Tabla 23. Análisis de frecuencias prueba conformada por ítems con mayor correlación, prueba 2 CCPC	97
Tabla 24. Análisis de varianza prueba 2 con ítems correlacionados	98
Tabla 25. Análisis de varianza pregunta 2, prueba 2 CCPC	99
Tabla 26. Análisis de varianza pregunta 5, prueba 2 CCPC	100
Tabla 27. Análisis descriptivo de medias por grupo en pregunta 5, prueba 2 CCPC	101
Tabla 28. Análisis de fiabilidad, prueba académica 3 PACE	103
Tabla 29. Análisis de fiabilidad, ítems prueba 3 con mayor correlación.....	104
Tabla 30. Organización de preguntas con correlaciones, prueba 3.....	104
Tabla 31. Análisis estadístico descriptivo de medias por grupos en preguntas correlacionadas de la prueba 3	105
Tabla 32. Análisis de varianza preguntas correlacionadas de la prueba 3, PACE.....	105
Tabla 33. Análisis de varianza pregunta 5, prueba 3 PACE.....	107
Tabla 34. Indicador aprobado por los estudiantes	110
Tabla 35. Indicador con desaprobación.	112
Tabla 36. Varianza de los criterios con desviación estándar	114
Tabla 37. Distribución de criterios por factor	114
Tabla 38. Matriz de estructura en análisis factorial para criterios con desviación estándar	115
Tabla 39. Matriz de correlaciones de componentes.....	115
Tabla 40. Análisis descriptivo del factor 2 en relación con el grupo y el estilo cognitivo en la dimensión de la DIC	116
Tabla 41. Análisis de varianza del factor 2 en relación con el grupo y el estilo cognitivo en la dimensión de la DIC	117

Tabla 42. Análisis descriptivo del factor 1 en relación con el grupo y el estilo cognitivo en la dimensión de la DIC	118
Tabla 43. Análisis de varianza del factor 1 en relación con el grupo y el estilo cognitivo en la dimensión de la DIC	118
Tabla 44. Comparativo de deserción entre grupos.....	120

Apéndices

Apéndice A. Prueba de las figuras enmascaradas EFT.....	140
Apéndice B. Cesión de derechos patrimoniales de contenido temático y didáctico del curso aplicado "Habilidades Ciudadanas"	148
Apéndice C. Prueba inicial y final de habilidades fundamentales de los ciudadanos activos (pre y postest)	150
Apéndice D. Prueba temática 1. Valores aplicados al liderazgo ciudadano (VALC)	152
Apéndice E. Prueba temática 2. Condiciones constitucionales para la participación ciudadana (CCPC).....	153
Apéndice F. Prueba temática 3. Participación activa de los ciudadanos ejemplares (PACE)	155
Apéndice G. Formato de evaluación grupal de actividades cooperativas en aula	158
Apéndice H. Formato de evaluación grupal de las actividades de campo.....	159
Apéndice I. Estructura metodológica de las sesiones de clase cooperativas y actividades de campo	161

Introducción

Contar con una ciudadanía socialmente responsable, conocedora y defensora de sus derechos, así como cumplidora de su deber y procurante de la consolidación de una sociedad cada vez más justa y equitativa, es una meta en la que todos los hombres y mujeres deben ser partícipes y tener un rol activo.

No obstante, y aunque la familiaridad con la palabra "ciudadano" es generalizada, pareciera estar ligada expresamente a cuestiones administrativa, reducidas al porte de una cédula de ciudadanía. Esta percepción cada vez más común, requiere de un cambio, en donde se retome el verdadero sentido de lo que significa ser ciudadano, y no tener que redundar en la búsqueda de un apelativo que le imprima actividad, cuando la noción misma del significante la contiene.

Pero alcanzar una conciencia de los deberes, los derechos y por ende de las acciones que deben ser explícitas en el rol de ciudadanos, debe ser enseñada, transmitida, consensuada y materializada.

El Ministerio de Educación Nacional en Colombia ha avanzado en un propósito con algunos aspectos de convergencia, y lo ha traducido en lo que ha denominado las competencias ciudadanas, que aunque plantea unos retos que tienen enfoques y poblaciones específicas, se constituye dentro de la educación en una forma que podría aportar a las transformaciones mencionadas.

No obstante, y dado que la apuesta de la presente investigación es llegar a una población por fuera de la estructura formal de la educación, específicamente de población adulta, y más aún visionar al ciudadano como un gestor de derechos y deberes; los objetivos, logros y metas

en general del curso de Habilidades Ciudadanas, orientador temático de la presente investigación, fueron creados y construidos de acuerdo tales propósitos.

Ahora bien, sin importar si los procesos de formación a los que se enfrente un docente sean de carácter formal, no formal o informal, es necesario buscar las mejores herramientas que permita que los estudiantes alcancen los mejores resultados no solamente en términos de su logro académico, que en la presente investigación resultará de vital importancia, sino también en su rol de ciudadanos responsables y constructores de una mejor sociedad.

En este sentido, la presente investigación da cuenta de los efectos identificados a partir de la implementación del aprendizaje cooperativo como estrategia metodológica usada en población adulta, con diferente estilo cognitivo en la dimensión de la dependencia-independencia de campo, en el desarrollo de habilidades de los ciudadanos activos que procuren el acercamiento y la gestión ante el Estado para la garantía de derechos. Estos estudiantes hacen parte de un proceso formativo de carácter no formal.

El diseño metodológico usado en la investigación es cuasi-experimental, pre-postest, con la conformación de un grupo control al cual le es implementada una metodología de aprendizaje convencional, y un grupo experimental al cual le es implementada la metodología del aprendizaje cooperativo. El propósito de tener los dos grupos, es poder ver el comportamiento de los estudiantes en términos de logro académico, en relación con la metodología usada y su estilo cognitivo en la dimensión de dependencia e independencia de campo.

El desarrollo del curso se da en 10 sesiones de clase presenciales divididas en 3 bloques temáticos, en donde se realiza de manera detallada la implementación metodológica, así como la

presentación de las pruebas pre y post, 3 pruebas académicas relacionadas con cada uno de los bloques temáticos del curso y 3 actividades de campo en donde se busca llevar a escenarios de la vida diaria la implementación de los criterios del aprendizaje cooperativo. Éste se constituye en un elemento novedoso de la investigación, en la medida en que procura llevar a escenarios fuera del aula la implementación metodológica.

Los resultados de la investigación se muestran a través de análisis estadísticos en donde se comparan los resultados de las pruebas pretest y posttest, las demás implementadas en el desarrollo del curso y los resultados de las actividades de campo, con el fin de evidenciar el tipo de impacto de la metodología, en relación con el diferentes estilo cognitivo en la dimensión de la dependencia e independencia de campo de los estudiantes y el logro académico, para así responder a la pregunta orientadora de la investigación.

En los resultados de la investigación se da cuenta de la incidencia de la metodología del aprendizaje cooperativo en la mejora del logro de los estudiantes a partir del análisis de las variables mencionadas anteriormente; los aportes metodológicos en la consolidación de programas orientados a la formación ciudadana, y la posibilidad de la aplicación del aprendizaje cooperativo en un espacio diferente al aula para fines sociales que procuren la mejora de la calidad de vida de las personas.

Capítulo I

Planteamiento del problema

Una de las principales preocupaciones que dio lugar al problema de investigación fue la necesidad de consolidar habilidades en los ciudadanos, que les permita incidir de manera activa en la gestión de sus derechos y de esta manera garantizar su disfrute.

El documento en donde reposan todos aquellos derechos y deberes que se tiene como ciudadanos es la carta magna o constitución política, que ha traído muchos cambios para diferentes sectores de la sociedad, especialmente después de la reforma de 1991, que entre los muchos compromisos y propósitos para los colombianos, asumió aquel de “fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana” (Art. 41, Constitución Política de Colombia).

En razón de este mandato, desde el Ministerio de Educación de Colombia, se han dado lineamientos para avanzar hacia la enseñanza de las competencias ciudadanas, entendidas como “el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (c.p. Ministerio de Educación Nacional, 2010).

Desde el año 2010 se ha consolidado lo que el mismo MEN ha denominado las bases para el programa de competencias ciudadanas. Un programa del que se retoma, que aunque no es el propósito de esta investigación, su planteamiento de que la verdadera materialización de los compromisos y propósitos de Estado Social de Derecho escritos en la Constitución de 1991, es alcanzada con el concurso y la participación permanente de todas las personas, y no sólo de los llamados líderes.

Pensar en lograr esta activación colectiva, permitirá que haya un fortalecimiento de la democracia, que en términos de Escallón (2009) consiste en que:

...se supere sus constantes amenazas; se profundice, para que abarque todas las instancias posibles de nuestras vidas y se amplíe, o sea que cada vez más personas (¡todas las personas!) puedan ejercer plenamente sus derechos y cumplir con las responsabilidades que ello implica (c.p. MEN, 2010).

Y ejercer plenamente incluye hacer parte de las decisiones y del control de las mismas desde las diferentes instancias que el Estado ha dispuesto, pero para acercarse y procurar la defensa de los derechos particulares y colectivos de los individuos, es necesario saber hacerlo y tener claridad de los retos e implicaciones.

Ahora bien, estos propósitos de acuerdo con los lineamientos impartidos, se encuentran orientados para quienes hagan parte de instituciones públicas o privadas mayoritariamente formales, es decir se encuentran delimitados preferiblemente para la formación dada a los niños y niñas, que hacen parte de las instituciones formalmente constituidas en el marco de la regulación de la educación en Colombia.

Esto significa que podrían quedar por fuera de él, todos aquellos ciudadanos colombianos, que antes de la reforma de la constitución de 1991, han visto de una manera diferente la consolidación de su rol como ciudadanos, por lo menos desde el escenario de la Escuela formal.

En virtud de esto, uno de los escenarios que se abren paso para suplir este tipo de aspectos, son las instituciones no formales, las cuales de acuerdo con la Ley 115 de 1994, tienen como finalidad, de acuerdo con lo establecido en el capítulo 2, artículo 37 promover el

"perfeccionamiento de la persona humana, el conocimiento y la reafirmación de los valores nacionales, la capacitación para el desempeño artesanal, artístico, recreacional, ocupacional y técnico, la protección y aprovechamiento de los recursos naturales y la participación ciudadana y comunitaria" (Ley 115, 1994).

Ahora bien, la participación en programas de educación no formal, cuentan con una característica importante que están ligadas a la gran variedad de personas que pueden hacer parte de un mismo proceso, la heterogeneidad en términos de edad, condiciones socio-económicas, niveles de alfabetización, diversidad de gustos, formas de aprender, de enseñar y por supuesto diferentes dimensiones estilísticas.

El reconocimiento de estas diferencias, que deben ser afrontadas por los docentes dentro del aula de clase, ha llevado a considerar como una variable asociada de la presente investigación, la identificación de las polaridades en términos del estilo cognitivo de los estudiantes en la dimensión de la dependencia/independencia de campo.

Tal y como lo establece López, Camargo, Hederich, (2010) en una de sus investigaciones relacionadas con el estilo cognitivo y el logro académico, la caracterización de los estudiantes en la dimensión de la dependencia/independencia de campo, se encuentra estrechamente ligada a los procesos de aprendizaje de las personas. Es por esto que el estilo cognitivo, se reconoce en la presente investigación como un aspecto determinante en el logro académico de los estudiantes y constituye en uno de los aspectos de elección de la metodología de aprendizaje, al procurar la identificación de una que pueda beneficiar a todos los estudiantes.

Este gran abanico de diferencias que se encuentran en un mismo grupo de clase, plantea entonces la necesidad de identificar una metodología de aprendizaje que procure entonces el

acoplamiento de los diferentes tipos de estudiantes, permita en la mayoría de ellos una mejora en sus logros académicos, beneficie a aquellos que están en las diferentes dimensiones estilísticas, y para el caso particular de un proceso de formación orientado a la activación de ciudadanos, que impulse el fortalecimiento de las habilidades de trabajo en equipo, corresponsabilidad y respeto por el otro.

Los tipos de metodologías de aprendizaje existentes, pueden resultar variados y nacientes de necesidades particulares. No obstante, y aunque hay variaciones de aspectos puntuales entre ellos, podría pensarse que existen unos grandes niveles categóricos, característicos en las metodologías competitivas, individualistas y cooperantes.

La generalidad en las identificaciones metodológicas de los programas formativos en Colombia parecieran brindar una especial orientación hacia la competencia o al individualismo. En la primera de ellas, como su palabra lo indica, los estudiantes están llamados a competir y a lograr ser vencedores en medio de "perdedores". En este tipo de metodologías, la relación entre los estudiantes de la clase no es vista como una unidad hacia un logro común, sino como la búsqueda del mejor desempeño de uno de los estudiantes frente a los demás.

El hecho de que los estudiantes sean instruidos para que tengan un mejor desempeño que sus compañeros y de esta manera alcanzar el éxito, logra interferir en el proceso de los demás, obstruyéndolo y reduciendo su rendimiento. Cada estudiante trabaja solo, y en ningún momento hay una cooperación en el grupo (Johnson y Johnson, 1999).

Por su parte, la metodología de aprendizaje individualista, que aunque comparte características con el aprendizaje competitivo en relación con la soledad con la que los estudiantes enfrentan el logro de sus objetivos, procura de que los estudiantes alcancen la metas

propuestas sin considerar a sus compañeros, es decir el trabajo no es contra los demás sino independientemente de los demás (Johnson y Johnson, 1999).

Por otro lado, se encuentran los aspectos propuestos por la metodología cooperativa, en donde a diferencia de los métodos planteados anteriormente, el aprendizaje está medido por la conformación de grupos en donde el éxito es un objetivo común, en donde aprender a compartir y a asegurarse que todos hagan parte del proceso es imperativo. La interdependencia social es fundamental en la metodología (Johnson y Johnson, 1999).

Aunque en algún momento de los procesos formativos, podría resultar conveniente el uso de metodologías que tengan características de las tres enunciadas anteriormente, para el proceso formativo de la presente investigación, en donde uno de los principales objetivos es el fomento de la corresponsabilidad y la articulación de los estudiantes para el logro de resultados comunes, resulta poco conveniente privilegiar el trabajo particular e incentiva el triunfo de uno solo de los estudiantes.

Estas condiciones permiten pensar la revisión del aprendizaje cooperativo como una opción metodológica, en el logro del desarrollo de las mencionadas habilidades, y para esto, se plantea la pregunta de investigación: ¿Cuáles los efectos del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de habilidades ciudadanas para la gestión de derechos, en estudiantes con diferente estilo cognitivo en la dimensión de la dependencia de independencia de campo, en procesos educativos de carácter no formal?

Objetivos

Objetivo general

Determinar los efectos del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de habilidades ciudadanas para la gestión de derechos, en estudiantes con diferente estilo cognitivo en la dimensión de la dependencia e independencia de campo, en procesos educativos de carácter no formal.

Objetivos específicos

- Diseñar una propuesta temática orientada al desarrollo de habilidades ciudadanas, adaptada al aprendizaje cooperativo.
- Determinar las diferencias del logro académico de los estudiantes en relación con la propuesta metodológica.
- Determinar las diferencias del logro académico de los estudiantes en relación con su estilo cognitivo en la dimensión de la dependencia e independencia de campo.
- Establecer si hay variaciones en el desempeño de los estudiantes en la ejecución de los retos o actividades de campo, en relación con los aspectos de la metodología cooperativa.

Justificación

El acercamiento a las instituciones públicas del Estado Colombiano por parte de los ciudadanos, con el propósito de velar o procurar el disfrute de sus derechos, se ha convertido en una práctica cada vez menos común, como fruto de las grandes desilusiones que las comunidades han vivido día a día a causa de los resultados deshonestos del ejercicio político, en las diferentes corporaciones públicas, y en todas las ramas del poder.

No obstante, las consecuencias que tendría para el país, mantener una apatía tan sesgada por lo Público podría resultar muy perjudicial y redundar en mayores niveles de corrupción, de desconocimiento de lo público, y por ende de vulneración de derechos fundamentales para quienes deben ser garantizados.

En este sentido, procurar esfuerzos hacia la formación de una ciudadanía activa, con un énfasis especial de acercamiento al Estado, se constituye en una forma de contrarrestar los posibles efectos negativos anteriormente mencionados, y en el largo plazo, constituirse en un aporte a la transformación de sociedades armónicas (Miraísmo por la Renovación Absoluta, 2009).

En virtud de lo anterior, la presente investigación busca la implementación y apuesta de la metodología del aprendizaje cooperativo como un camino que encause la formación de una ciudadanía responsable, en razón de su carácter social e interdependiente, y que además de un lugar a todas las personas, considerando sus diferencias estilísticas en la forma en la que resuelven los problemas, piensan, perciben y recuerdan, entendiendo estos aspectos como fundamentales en el proceso de aprendizaje de un individuo. (c.p Hederich y Camargo, 2001).

El aprendizaje cooperativo abre la posibilidad de desarrollar en las personas esas habilidades socialmente necesarias que permiten que haya trabajo en equipo, una responsabilidad compartida y seria, en donde no se recargan las acciones hacia unos cuantos, sino en la que todos están en la obligación de aportar y de hacer.

Pero este desarrollo de habilidades no pretender quedarse solamente en el aula, es por esto que la presente investigación plantea un enfoque de aplicación dual, en donde reconoce el aula como un espacio fundamental de interacción de los estudiantes, pero además de socialización y de entrenamiento para los estudiantes, para que posteriormente estos aprendizajes alcanzados allí, puedan ser aplicados en escenarios reales, constituyéndose éste en el segundo elemento de aplicación de la metodología.

Este reconocimiento de la posibilidad de llevar al campo las características de la metodología, permite reconocer dos aspectos de gran relevancia: el primero está orientado hacia la posibilidad de contribuir a las transformaciones sociales, y por supuesto a la ruptura de apatías sociales que han desconocido la importancia de la participación activa de todos los ciudadanos para alcanzar logros significativos que comienzan en los microterritorios; pero además, se constituye en una posibilidad de contribución a lo propuesto por el aprendizaje cooperativo frente a la forma de interacción de los estudiantes en las tareas fuera del aula y conferir un grado de responsabilidad mayor a la verdadera interacción del trabajo cooperado y en equipo.

Capítulo II

Antecedentes

Las aplicaciones del aprendizaje cooperativo son numerosas y variadas en todo el mundo, y validan en gran manera sus ventajas frente a las metodologías competitivas e individualistas.

Las investigaciones de aprendizaje cooperativo se encuentran relacionadas con diferentes áreas del conocimiento. En Colombia ha habido una gran número de estudiosos del tema quienes desde diferentes enfoques y núcleos temáticos, han aportado a la validación del aprendizaje cooperativo como herramienta metodológica, y por supuesto también ha propuesto mejoras de acuerdo con los diferentes contextos.

La Universidad Pedagógica Nacional de Colombia a través de las investigaciones realizadas por el grupo de Estilos Cognitivos de la Maestría en Educación (del participo como estudiante) ha hecho importantes aportes al tema, no solo en lo relacionado con el aprendizaje cooperativo sino en su relación directa con el estilo cognitivo en la dimensión de la dependencia/independencia de campo.

Dentro de los estudios hechos, se relaciona el de Herrera (2014), quien propone un modelo de investigación muy similar al del presente trabajo, e implementa el aprendizaje cooperativo en la enseñanza de competencias científicas y ciudadanas en el marco de un proyecto de educación en astronomía, en donde el estilo cognitivo del estudiante es una de sus principales variables. El estudio es hecho en niños de primaria.

Como resultado del estudio, Herrera encuentra que el estilo cognitivo no afecta sustancialmente el desempeño ni en el área de ciencias naturales ni en el de competencias ciudadanas, aunque en el grupo experimental al cual le es aplicada la metodología cooperativa, se evidenció un incremento en la medición de las competencias en comparación con el grupo control, al que se le aplicaron metodologías de aprendizaje individualista, lo que dentro de sus análisis de encuentra ligado a la implementación metodológica del cooperativismo.

A esta investigación se suman la de Vidal (2012), quien implementó el aprendizaje cooperativo para evidenciar si éste influye en la mejora del logro en matemáticas y las habilidades sociales de estudiantes de quinto de primaria y sexto de bachillerato, con diferente estilo cognitivo, en la dimensión de dependencia e independencia de campo.

En sus resultados da a conocer que la mejora del logro fue significativa para todos los estudiantes, sin tener una especial concentración en ninguna de las dimensiones cognitivas, lo que permitió concluir la eficacia de la metodología cooperativa en todo tipo de estudiantes.

Por su parte, Moreno (2011), plantea una investigación en donde estudia los efectos del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de la escritura en niños, teniendo como variable controlada el estilo cognitivo de los estudiantes, y en donde encuentra unos resultados distintos a los ya mencionados.

Dentro de sus conclusiones Moreno identifica una influencia no tan significativa en la implementación metodológica en el desarrollo de la asertividad y la mejora en el logro en la lengua escrita. Estos resultados los asocia con la necesidad de prestar una especial atención a aspectos como el tiempo de implementación de la metodología, el nivel de interacción y

seguimiento de los maestros a los diferentes grupos de estudiantes y el diseño de actividades que privilegien de manera no intencional a una de las variables dependientes (desarrollo de la asertividad y mejora en el logro en lengua escrita).

Ahora bien, aunque no en un grado de investigación, existe una propuesta de trabajo de grado para nivel de pregrado, relacionado con el aprendizaje cooperativo para la población en educación superior, la cual es planteada por Duarte, González, Hernández Moreno y Oostra (2013), en donde proponen la implementación metodológica en la enseñanza del inglés. En grupo de estudiantes, se contó con personas con discapacidad visual.

Dentro de los resultados obtenidos, se evidencian dificultades en la implementación metodológica en la población adulta dadas las costumbres de los estudiantes, el manejo del tiempo, entre otros aspectos. Asimismo, se menciona que algunas de las destrezas cooperativas implementadas no están relacionadas con las características de los estudiantes.

En sus conclusiones generales manifiestan que hubo dificultades importantes en la implementación, no en razón del número de estudiantes o de sus condiciones especiales, sino por las características personales de los mismos. Por esta razón, plantean la importancia de realizar modificaciones al aprendizaje cooperativo acordes para las características de la población; asimismo proponen un reconocimiento de las diferencias individuales de cada estudiante, esto en razón de la inclusión en el grupo de personas con discapacidad visual.

El estudio de Vega y Hederich (2015) también aporta importantes conclusiones en lo relacionado con la implementación metodológica, el logro académico y el estilo cognitivo en la dimensión de la dependencia/independencia de campo. En el estudio se analiza los logros académicos en lenguaje y matemáticas de un grupo de estudiantes de Bogotá, Colombia, con

un diseño experimental similar al de la presente investigación. Tras haber aplicado técnicas cooperativas con los estudiantes, encontraron que ellos mostraron un fortalecimiento de habilidades como la ayuda a otros de sus compañeros, permanecer en un grupo, socializar sus ideas, preguntar, entre otras habilidades.

Para el grupo experimental se evidenciaron unas mejoras significativas en el logro, para el área de las matemáticas, no obstante no hay un comportamiento parecido en el área del español en donde no hubo unos resultados tan favorables.

Pero las investigaciones de aprendizaje cooperativo no se quedan solamente en América Latina. Marcos Sagredo (2006) en Atenas, Grecia plantea una investigación del aprendizaje cooperativo y su aplicación en un grupo de estudiantes griegos del Instituto Cervantes, pertenecientes al nivel D1 de enseñanza del español. La población de estudiantes son 12 adultos entre los 24 y 40 años.

Debido a que hay una predominancia de las clases magistrales en la enseñanza del español en esta institución, dentro de las conclusiones planteada por Marcos, se establece que algunos de los estudiantes ven como un pérdida de tiempo el desarrollo de actividades que tengan carácter lúdico. Algunos manifiestan una preferencia por aprender a partir de ejercicios de gramática con explicaciones magistrales y al menos la mitad de ellos manifiesta tener dificultades para aprender en grupo.

No obstante dentro de la investigación se evidencia el interés de un significativo grupo de estudiantes por el cambio de metodologías de aprendizaje, y un acoplamiento a la propuesta metodológica.

Por su parte, Slagle (2009) en Estados Unidos también aplica la metodología del aprendizaje cooperativo con la técnica STAD (Student Teams-Achievements Divisions) a cursos de ciencias sociales en una escuela preparatoria. Dentro de sus resultados manifiesta alcanzarse una mejora positiva en el desempeño de los estudiantes.

El trabajo de Vergara (2012) también busca implementar el aprendizaje cooperativo en estudiantes adultos, en donde evalúa la satisfacción subjetiva de los estudiantes universitarios en la materia Materiales de Construcción en la Universidad de Salamanca. Dentro de sus resultados da cuenta, a diferencia de resultados mencionados anteriormente, de que las técnicas cooperativas son calificadas por los estudiantes como “gratificantes”.

El reciente estudio de Prayekti (2015) en Indonesia sugiere una relación entre estilo cognitivo y aprendizaje cooperativo. Aplicando la metodología cooperativa STAD a un grupo de estudiantes de física, llegó a la conclusión de que aunque en general el aprendizaje cooperativo mejoraba los niveles de comprensión de los estudiantes en promedio, la mejora estaba especialmente sesgada hacia los independientes de campo, sugiriendo que los independientes de campo aprenden conceptos abstractos con más facilidad si se les ofrece un programa de aprendizaje cooperativo.

Peklaj (2003), realizó un experimento en Eslovenia haciendo una aplicación de la metodología del aprendizaje cooperativo y halló que los estudiantes orientados hacia la dependencia de campo se beneficiaban más de la mencionada metodología, que aquellos que se ubican hacia la independencia de campo.

El Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), en compañía con el Sociedad Alemana para la Cooperación Internacional - GIZ, adelantó un programa que denominaron Desarrollo

de Capacidades sostenibles a través del aprendizaje cooperativo, dirigido a mejorar las habilidades metodológicas y didácticas del personal docente.

El programa de desarrollo de competencias se desarrolló en 6 fases en 3 regiones del país, en donde el público objetivo debía: aprender nuevas formas de liderazgo, hacer uso de nuevos métodos de aprendizaje dinámico y sostenible, y hacer uso de una nueva didáctica en el quehacer profesional.

Aunque hay una clara descripción de las dinámicas empleadas en el proceso, mas no de las conclusiones y logros finales de manera global o por región, se muestra el aprendizaje cooperativo como una metodología que lleva a los docentes a la identificación de nuevas didácticas en las que el trabajo grupal y el aterrizaje a aspectos de la realidad cotidiana, son necesarios la modernización de la práctica docente.

Muchos son los estudios relacionados con el aprendizaje cooperativo en donde el estilo cognitivo se constituye en un variable determinante del análisis. En lo relacionado con una aplicación propiamente dedicada al desarrollo de habilidades ciudadanas para la gestión en lo público no hay aportes significativos en el estado de la cuestión. Asimismo, tampoco hay una evidencia explícita de que el aprendizaje cooperativo haya sido aplicado en ambientes fuera del aula de clase, para el logro de resultados concretos de afectación social.

En relación con las aplicaciones hechas a la población adulta y los resultados obtenidos, los resultados son diversos. Se evidencian resultados que dan cuenta de la falta de apropiación por parte de la población adulta en el desarrollo de las actividades cooperativas, en algunos casos incluso un rechazo hacia el uso de metodologías que impliquen interacciones.

No obstante, hay resultados que dan cuenta de que no siempre la dinámica con la población adulta está orientada por estas características, y se percibe el aprendizaje cooperativo como una herramienta útil que mejora no solamente las habilidades sociales de los estudiantes, sino también las relacionadas con el logro académico de áreas específicas.

Capítulo III

Marco Teórico

La educación para adultos. La educación para la población adulta, ha sido una preocupación que con el paso de los años ha tomado una mayor relevancia y reconocimiento por parte de diferentes sectores de la sociedad, incluyendo a la comunidad internacional. Una de estas organizaciones es la UNESCO, que por sus características, alcance e influencia, ha permitido que muchos países se den a la tarea de adoptar mecanismos para incluir a la población adulta en un sistema educativo, desde los diferentes niveles formativos.

La UNESCO ha llevado a cabo 6 conferencias internacionales en los últimos 60 años relacionadas específicamente con los retos de la educación para la población adulta. Uno de los primeros pronunciamientos oficiales interesados en dar una mirada a esta población, tiene lugar en el año 1949 en la Conferencia Internacional de Educación de Adultos, en Elsinore-Dinamarca, y que debió complementarse en la segunda conferencia mundial de educación para adultos 10 años después en la ciudad de Toronto, Canadá, en donde se dieron a conocer avances significativos.

Y aunque los contextos sociales y políticos de aquella época, así como el rol de los hombres y las mujeres en la sociedad resultan muy disímiles a los actuales, los aportes resultan importantes en la medida en que hay un reconocimiento explícito a la necesidad de volcar la mirada a los adultos, a sus necesidades educativas y a sus diferencias. En esta segunda conferencia se hace mención a conceptos de gran relevancia actual como es el concepto de métodos y didácticas.

En este mismo espacio, se refuerza el aspecto determinante de la educación y su incidencia mundial, como un mitigador de las brechas humanitarias, económicas y sociales en general, de los que muchos han sido víctimas (UNESCO, 1960),

Asimismo, enunciado en el informe de 1949, y ampliado en el informe de la segunda conferencia internacional de educación para adultos, se establece que el concepto de educación no se reduce solamente a los procesos de alfabetización, sino que recoge los diferentes aspectos que le permiten a una persona ejercer un rol integral en la sociedad. En tal sentido, se establece que:

La educación de adultos debe tender principalmente, no sólo a que la sociedad disponga del personal competente que necesita, sino también a que los ciudadanos socialmente activos (lesanimateurs, las minorías activas), puedan capacitarse para desempeñar un papel creador eficaz en la vida social. Sería peligroso para la sociedad que esos animadores constituyan un grupo reducido y de carácter permanente. (UNESCO, 1960).

Pero además de evidenciarse la necesidad de una ciudadanía activa, impulsada desde escenarios de educación, se vislumbra la importancia del uso de metodologías que involucren activamente al estudiante. En este sentido, la segunda conferencia establece que:

En la educación de adultos, tiene una importancia decisiva el principio de la enseñanza mediante la participación activa de los interesados. Este método se basa en la conciencia de la responsabilidad del individuo y del grupo frente a una tarea determinada. En efecto, hoy no basta con transmitir los conocimientos por medio de una enseñanza de sentido Único (UNESCO, 1960, pg. 17).

Si bien, la UNESCO, señala la importancia de métodos activos, reconoce a la cooperación como una forma apropiada de contribuir a los logros educativos de los adultos, señalando que:

Una de las formas más notables de la formación activa es la cooperación. (...) Es una asociación voluntaria de personas con unos fines claramente definidos (...) Amplía la esfera de sus conocimientos cuando no ejerce en ella sus actividades habituales. Pero, sobre todo, es una escuela para el ejercicio de las responsabilidades, y un medio en el que el individuo aprende a salir de su aislamiento, a comunicarse con sus semejantes y a sentirse solidario del grupo (UNESCO, 1960, p. 17).

Si bien lo cooperativo en esta afirmación está ligado también a un escenario relacionado con las organizaciones cooperativas, se resalta la importancia de incentivar acciones solidarias, en las que el trabajo esté enfocado por unos objetivos comunes, exista responsabilidad entre todos los involucrados para generar impacto en la comunidad y haya una comunicación fluida y certera.

A pesar de que dichas reuniones internacionales cuentan con la participación de los gobiernos de los Estados miembros, y no se cuenta en todos los espacios con la asesoría de los profesionales de cada área, es de mencionar que cada conclusión resultante se convierte en recomendaciones a implementar en los Estados, y que aunque no tienen carácter imperativo, sí son una guía de trabajo conocida por todos los miembros.

El escenario para la educación de los adultos en Colombia. La historia reciente del país, ha abierto la posibilidad de reconocer para los adultos unas condiciones formalizadas en la educación que se encuentran establecidas en la Ley 115 de 1994, capítulo III, en sus artículos 50, 51 y 52, en donde se establecen unos objetivos puntuales:

Artículo 51. Objetivos específicos. Son objetivos específicos de la educación de adultos:

- a) Adquirir y actualizar su formación básica y facilitar el acceso a los distintos niveles educativos;
- b) Erradicar el analfabetismo;
- c) Actualizar los conocimientos, según el nivel de educación, y
- d) Desarrollar la capacidad de participación en la vida económica, política, social, cultural y comunitaria (Ley 115, 1994).

En el literal D, se evidente que la educación para los adultos además de procurar la erradicación de cualquier índice de analfabetismo, también propende por su rol como ciudadano activo y su participación en las diferentes esferas sociales entendiendo estos aspectos como determinantes para el logro del objetivo general de la educación para los adultos en Colombia.

Este muy general esbozo sobre lo que ha significado la educación para los adultos desde un enfoque de lo establecido desde escenarios más gubernamentales, da cuenta de 2 aspectos fundamentales de la presente investigación:

1. El reconocimiento de los adultos como ciudadanos que merecen y necesitan gozar de una formación que se esfuerce por identificar métodos apropiados a sus necesidades, sus contextos y sus realidades.

2. El reconocimiento de que la educación para los adultos traspasa la importante necesidad de alfabetizar, y contribuye además a la formación de ciudadanos generadores de cambio, solidarios y propositivos en la construcción social, comunitaria y política.

La presente investigación propone la identificación y aplicación de una metodología que cumpla con algunos de los criterios anteriormente mencionados, adaptados a las condiciones contextuales de los adultos y a sus necesidades como miembros de una sociedad.

En esta identificación realizada luego de revisar las características de diversas metodologías de aprendizaje, el aprendizaje cooperativo es la metodología elegida. No solamente porque hay una coincidencia de significado respecto a lo propuesto por la Segunda Conferencia Internacional de Educación para Adultos por la UNESCO en el año 1960, sino que reconoce aspectos de vital importancia en los propósitos de la presente investigación como el logro de habilidades de trabajo en equipo, corresponsabilidad, incidencia social, entre otros aspectos.

Qué es el aprendizaje cooperativo. Para comprender lo que es el aprendizaje cooperativo, es importante entender lo que significa la palabra cooperar. De acuerdo con la Real Academia Española, en su primera definición de cooperar, dice que es “Obrar juntamente con otro u otros para la consecución de un fin común”. Por su parte, en la segunda definición establece que cooperar es “Obrar favorablemente a los intereses o propósitos de alguien”.

Las dos definiciones dadas por la Real Academia Española, incluye la palabra obrar, lo que da a entender que la cooperación implica acciones y actividades. Asimismo, reconoce que estas acciones deben ser realizadas con otras personas de manera conjunta, y por el logro de una meta que todos conocen y comparten.

De acuerdo con Johnson y Johnson (1999), cooperar “consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo” (p. 5). Estos aspectos, totalmente coincidentes con los elementos claves identificados en la definición de la palabra cooperar, establecen unas características de lo que es cooperar en un proceso de aprendizaje.

La noción del aprendizaje cooperativo resulta ser uniforme entre los diversos teóricos, y puede definirse como lo expresan Johnson, Johnson y Holubec (1994) como el “empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (Johnson, Johnson y Holubec, 1994, p. 5),

Slavin (1999) por su parte, lo comprende como diferentes métodos de aprendizaje en los que los alumnos trabajan en grupos pequeños para ayudarse a aprender entre ellos mismos, y Fathman y Kessler (1993) se refieren a él como el trabajo en grupo que se estructura cuidadosamente para que todos los estudiantes interactúen, intercambien información y puedan ser evaluados de forma individual por su trabajo. Balkom (1992) plantea conceptualizaciones similares, enfatizando en el carácter de corresponsabilidad que debe existir entre los estudiantes, y la conformación de una atmósfera adecuada para alcanzar el logro propuesto de manera colectiva.

El aprendizaje cooperativo plantea una propuesta que se diferencia sustancialmente de aquellos en donde prima el aprendizaje competitivo o el individualista, en donde los estudiantes procuran cada uno sus propios intereses, y en la mayoría de los casos no existe un trabajo con

los demás, sino en contra de los demás, para alcanzar los mejores resultados o notas y el reconocimiento, los cuales sólo pueden ser alcanzados por uno de los estudiantes.

Esta es una de las razones que sustenta la elección de dicha metodología en la presente investigación, que aunque no plantea establecer una crítica a otros modelos de aprendizaje, sí busca la elección una metodología de contribuya al logro de objetivos comunes a partir de una unión articulada e interesada entre los individuos dentro de un equipo de trabajo, más aún en aquellos que quieren avanzar hacia su legitimidad como ciudadanos de cambio en medio de la sociedad.

Como se ha evidenciado, una de las características fundamentales en el aprendizaje cooperativo es la articulación armoniosa de los grupos de trabajo. Johnson y Johnson plantean una propuesta de los tipos de grupos cooperativos. Establecen la existencia de los grupos formales, cuyo trabajo entre los mismos integrantes del grupo se prolonga por varias sesiones de clase. En una segunda clasificación se encuentran los grupos informales, quienes trabajan de manera conjunta en una sola sesión de clase. Por último, identifican los grupos de base que son aquellos que tienen una vida activa de largo plazo, comúnmente un semestre o un año, y son los que más gozan de estabilidad y potencial colaborativo, si bien sus tareas revisten mayor complejidad que en los dos tipos anteriores (1999).

Para los efectos de esta investigación, el tipo de organización de los grupos será de carácter formal dado el tiempo de duración del programa de formación no mayor a 10 semanas. Ahora bien, siendo estos los tipos de grupos los que se pueden encontrar dentro del aprendizaje cooperativo, el ejercicio de conformación de los mismos involucra toda una serie de

posibilidades dependientes de las características de los estudiantes y los propósitos del docente (Johnson y Johnson, 1999).

Una de estas mencionadas formas de conformación es la distribución al azar, en la que se divide el número de estudiantes de la clase por la cantidad de grupos que se desean conformar. Hay varias propuestas sobre la forma de conformarlos: enumerar los estudiantes y pedir la agrupación de los que en la enumeración tuvieron el mismo dígito; a través de problemas matemáticos en donde se entregarán de manera aleatoria diferentes tipos de problemas y una vez resueltos, se juntarán los estudiantes que hayan tenido el mismo problema y la misma respuesta. Esta misma lógica se aplica con diferentes estrategias como el uso de personajes literarios, conocimientos en geografía, entre muchos otros.

Para efectos de la presente investigación, la forma de conformación de los grupos es al azar, haciendo uso de papeles de colores, y en donde los estudiantes una vez haya recibido un color de papeleta, deberá buscar a los compañeros de su clase que tengan el mismo color.

Además de la distribución al azar, se encuentra la estratificada, la cual se da posterior a la presentación de una prueba que permite determinar el nivel de logro en el que se encuentra cada uno de los estudiantes frente a sus habilidades en los temas y a su actitud hacia la clase (incluyendo caracteres de personalidad). La organización de los grupos estará impulsada por tener dentro del grupo estudiantes de todos los niveles, velando porque éstos sean armónicos en términos de género, raza, habilidades, niveles de tolerancia, y otros que sean considerados por el docente en medio de su entorno y contexto.

Otra modalidad de selección es la hecha por el docente de manera personal teniendo en cuenta los conocimientos previos que tiene de cada estudiante, y en donde debe garantizar heterogeneidad para promover la variedad de estudiantes dentro del grupo.

Finalmente, existe la posibilidad de que los grupos pueden ser conformados a discreción de los mismos estudiantes, es decir, son los mismos estudiantes quienes eligen la forma en la que se van a organizar y los compañeros que quieren en sus grupos; los riesgos de esta forma de organización se concentran en el hecho de que sus criterios de organización están relacionados con el nivel de cercanía y posible afinidad que tienen con unos de sus compañeros, potencialmente menoscabando la heterogeneidad.

Los elementos del aprendizaje cooperativo. Uno de los mayores riesgos que existe en el aprendizaje cooperativo es que se confunda con las actividades en grupo convencionales que suelen desarrollarse en el aula, y en las que la experiencia ha mostrado que uno solo de los participantes suele asumir toda la responsabilidad del logro de los objetivos previstos, convirtiéndose en una carga la dinámica grupal.

El aprendizaje cooperativo contempla una serie de elementos que establecen una rigurosidad metodológica y que deben ser cumplidos para garantizar su éxito en la aplicación.

De acuerdo con la formulación de Johnson, Johnson y Hulobec (1999), es imperativo tener en cuenta los siguientes elementos en una clase cooperativa. El primero en la lista por prioridad en un proceso cooperativo es la interdependencia positiva. Consiste en que los estudiantes conozcan, pero además entiendan los objetivos de la tarea y los objetivos comunes.

Para lograr la interdependencia positiva, es muy importante que el docente procure transmitir con total claridad las ideas para alcanzar la comprensión de todos los estudiantes. Esto

permite que el pensamiento de los estudiantes esté puesto en un objetivo común que lo beneficie de manera individual y como equipo, y por lo tanto haya un compromiso hacia el éxito colectivo.

De acuerdo con Kagan (1999), la interdependencia positiva se logra en la medida en que la tarea está diseñada para permitirlo. Cuando ésta está diseñada y organizada de forma tal que cada miembro tiene un rol absolutamente determinado y nadie puede suplirlo, el estudiante entiende que su participación es indispensable y está más motivado para llevarlo a la práctica.

Asimismo, la evaluación debe procurar una puntuación tanto individual como grupal, para que todos vean que su participación activa y responsable es fundamental para el logro común (c.p. Marcos, 2006).

El segundo aspecto es la responsabilidad individual y grupal, que consiste en que en el grupo exista una conciencia y una responsabilidad para asumir sus objetivos tanto individuales como colectivos por lo que hay la comprensión de que si no se cumple de esta forma, las afectaciones son para todos los integrantes del grupo (Johnson, Johnson y Hulobec, 1999).

Este aspecto marca una diferencia sustancial entre la dinámica de un grupo cooperativo y un grupo convencional en la medida en que la generalidad da cuenta de que en el segundo tipo de grupo, un mínimo número de los participantes es quien asume la responsabilidad total del desarrollo de la tarea, generando altos niveles de frustración y molestia entre los integrantes.

Esta responsabilidad individual se debe reforzar a partir de una evaluación constante del desempeño que tiene cada uno de los estudiantes del grupo cooperativo, y de un análisis para saber quién requiere más ayuda, para poder brindársela y alcanzar de esta forma los resultados colectivos (Johnson, Johnson y Hulobec, 1999).

El tercer elemento es conocido como la interacción estimuladora o interacción cara a cara. Por las características de este elemento, podría entenderse como la materialización de la solidaridad entre los participantes del grupo cooperativo. Es el impulso a que entre ellos mismos valoren, insten, reconozcan, feliciten y promuevan la labor de sus compañeros en el desarrollo de la tarea. Es un espacio de motivación y apoyo mutuo en el que los estudiantes asumen el compromiso de actuar de manera colectiva (Johnson, Johnson y Hulobec, 1999).

En este elemento se evidencia que los estudiantes están llamados a dejar todo tipo de egoísmo para compartir tanto los materiales de la clase, como sus conocimientos y sus capacidades para impulsar las de los otros.

El cuarto elemento es denominado técnicas interpersonales y grupales. Este elemento le da la relevancia y la importancia que deben reconocer los estudiantes al hecho de saber interactuar como grupo, a saber resolver los posibles conflictos que entre ellos se puedan presentar, a generar un ambiente de confianza para que todos sientan la libertad de hablar y de expresar sus ideas.

Estos aspectos también deben ser direccionados por el docente, por lo tanto deben tener la misma relevancia que los temas técnicos propios de la clase. De acuerdo con Cassany (2004) “Los individuos no nacieron sabiendo trabajar en equipo y por eso deben aprender a cooperar con sus colegas” (c.p. Marcos, 2006, p. 23).

En relación con este aspecto, Kagan (1999) plantea lo que denomina destrezas sociales, y frente a las cuales señala que es importante que los docentes den a conocer a los estudiantes lo que esperan en términos de los comportamientos; haya claridad de los roles de los estudiantes

en el desarrollo de la tarea; la actividad tenga una estructura claramente definida; haya un espacio de reflexión para los estudiantes acerca de sus comportamientos. (c.p. Marcos, 2006).

El quinto y último elemento es la evaluación grupal. Los miembros del grupo analizan la forma en la que ellos mismos y cada uno de los integrantes de su equipo están contribuyendo para el logro de la meta conjunta. Tanto los aspectos positivos como los negativos deben ser tenidos en cuenta para revisar aquellos en los que es necesario mejorar y tomar los correctivos necesarios para lograr que el grupo trabaje de manera eficaz.

Como se evidencia en los 5 aspectos fundamentales del aprendizaje cooperativo, entre las muchas condiciones que hay que garantizar, recae una gran importancia en la correcta identificación y asignación de los roles en el desarrollo de cada tarea. Estos roles deberán ser concretos, claramente definidos y por supuesto comprendidos por los estudiantes.

De esta manera, tal como lo establece Johnson, Johnson y Hulobec, se mitiga la posibilidad de que los estudiantes asuman una actitud pasiva en el desarrollo de la actividad, se insta a los estudiantes a usar técnicas grupales y se crea una interdependencia entre los estudiantes que se ve reflejada en la interconexión de los roles (Johnson, Johnson y Hulobec, 1999).

Los roles pueden clasificarse de acuerdo con la función dentro de la actividad y tiene en cuenta todos los posibles frentes de acción que se presenten en el grupo. Los hay para la conformación del grupo, en donde los roles pueden ir desde la supervisión del tono de la voz hasta el control de la palabra para intervenir. Hay roles más relacionados con el funcionamiento del grupo en donde los estudiantes tienen labores de explicar a otros la tarea o el tema en

cuestión; el encargado de incentivar a los compañeros a participar, el observador de la sesión, entre muchos otros.

De acuerdo con Johnson, Johnson y Hulobec (1999), también existen roles para formular e integrar los temas vistos, en donde los estudiantes pueden asumir el papeles de correctores, analistas, sintetizadores, entre otros.

Como se evidencia, los grados de complejidad de los roles varía y aumenta, por lo que también se consideran roles para aportar en sentido de una perspectiva, en donde los estudiantes dan aportes frente a un tema en diferentes perspectivas: económica, social, cultural, ambiental, etc. Y los roles cognitivos, en donde los estudiantes das aporte de los estudiantes en un aspecto del proceso del pensamiento crítico (Johnson, Johnson y Hulobec, 1999, p. 24-25)

Si bien el grado de complejidad de los roles cambia entre un tipo de rol y otro, el ejercicio con los grupos cooperativos puede estar orientado a ir avanzando en el reconocimiento de todos estos y al acoplamiento de los estudiantes en estos roles determinados.

A medida que los grupos van avanzando en las diferentes sesiones, es posible ir avanzando en esta asignación de manera paulatina. Lo importante es que el estudiante sepa con claridad su rol, lo entienda, lo comprenda, y reconozca el aporte que hace a su grupo con la ejecución del mismo.

En este momento el rol del docente es fundamental para ayudar al estudiante a alcanzar esta comprensión; no obstante y una vez se dé inicio a la actividad cooperativa, es el estudiante el protagonista dentro del desarrollo de proceso, lo que hace que el docente se convierta en un soporte para temas puntuales.

La estructura de una clase cooperativa. Johnson, Johnson y Holubec (1999) plantean algunos elementos fundamentales en el desarrollo de una clase cooperativa, que se reúnen de la siguiente manera:

Claridad en la explicación de la tarea. El docente debe elegir unos contenidos que da a conocer a los estudiantes, asimismo debe explicar de manera clara la tarea que deberán realizar y la mejor manera de hacerlo. Es muy importante tener en cuenta que en este tipo de explicación, el centro no es solamente los objetivos puntuales de la tarea, sino lo que implica trabajar en un grupo cooperativo. Se deben usar estructuras visuales que den claridad a los estudiantes en cuanto al desarrollo de la tarea, tales como mapas mentales, diagramas, y todos aquellos que el docente considere pertinentes.

Claridad de los resultados esperados. El aprendizaje cooperativo tiene una evaluación por criterios, razón por la cual es importante que los estudiantes sepan el rendimiento que se espera de cada uno. Para esto es necesario contar con calificaciones según el criterio que está siendo evaluado a fin de determinar si aprobó o no frente al cumplimiento previsto.

Creación de expectativas. Los estudiantes podrán contar con un espacio para discutir sobre sus expectativas de la clase y para socializar sus conocimientos previos frente al tema de la sesión. Tres modos útiles de crear expectativas y fomentar la organización previa de los conocimientos de los alumnos son las discusiones en parejas, los escritos preparatorios y ejercicios de preguntas y respuestas en parejas.

Desarrollo de la tarea. Para que los estudiantes avancen hacia el desarrollo de la tarea y al fortalecimiento de los conceptos que están trabajando, pueden hacer uso de métodos como la toma de notas en pareja, hacer resúmenes conjuntos con un compañero, hacer juegos de leer y

explicar, redactar y corregir o resumir, así como resolver problemas matemáticos en grupo y participar de debates cortos.

En la metodología existen unos materiales didácticos que ilustran de mejor manera el tipo de actividades a desarrollar. A continuación se dan a conocer algunas de ellas:

El método del rompecabezas. Propuesto por Aronson (1978), consiste en repartir entre los estudiantes partes de la tarea a desarrollar, para que cada integrante del grupo se vea en el deber de entenderlo y de socializar en voz alta a sus compañeros, para poder encontrar de manera conjunta el orden lógico de la tarea o actividad y de esta manera pueda ser desarrollada.

Rompecabezas II. Desarrollado por Slavin (1986), es una adaptación del anteriormente mencionado, y busca que los grupos cooperativos reciban una parte de una lectura, cada estudiante debe leer su parte y procurar una comprensión colectiva que no solamente es socializada entre los integrantes del grupo cooperativo sino entre los demás grupos cooperativos de la clase. (Herrera, 2014).

Equipos – Juegos - Torneos. Este método, desarrollado por DeVries y Edwards (1974), y consiste en que los estudiantes organizados en grupos cooperativos, elegirán a uno de los integrantes, es importante que todos los estudiantes elegidos compartan un nivel de rendimiento. Ellos recibirán un grupo de preguntas en tarjetas, las cuales deberán responder. Quien las responda correctamente (incluyendo la posibilidad de refutar las respuestas de otros y responderlas de manera adecuada) se irá quedando sin tarjetas en su mano. El grupo ganador será quien no tenga tarjetas y tenga la mayor cantidad de puntos.

Lectura y Escritura Integrada Cooperativa (LEIC). Propuesta por Slavin, Stevens, Madden y Farnish (1987), busca que los estudiantes hagan una lectura colectiva de un texto, en

voz alta y que den un espacio para interactuar, responder posibles dudas, hacer comentarios y posteriormente tener la facilidad de realizar un trabajo relacionado con el texto que normalmente implica un ejercicio de escritura.

Supervisión de los estudiantes. Una vez los grupos cooperativos están en funcionamiento, el rol del docente es actuar como supervisor de la dinámica. Johnson, Johnson y Holubec plantean que la supervisión tiene cuatro etapas:

1. Prepararse para observar a los grupos de aprendizaje.
2. Observar para evaluar el grado de cooperación que se da en los grupos de aprendizaje.
3. Intervenir cuando sea necesario para mejorar la ejecución de la tarea o el trabajo en equipo de un grupo.
4. Hacer que los alumnos evalúen la calidad de su propia participación en los grupos de aprendizaje para fomentar la autosupervisión (Johnson, Johnson y Holubec. 1999, p. 44).

Cierre de la clase. El cierre es un proceso activo y determinado por los estudiantes ya que ellos son quienes establecen cuando ésta ha finalizado. Este cierre se considera viable en el momento en el que un estudiante puede explicar a otra persona lo que ha aprendido, haciéndolo en voz alta; en grupos pequeños fomentar una discusión sobre el tema de la clase, hacer un escrito, retroalimentar los apuntes previos de la clase, entre otros.

Ahora bien, prestar una especial atención a la medición de la eficacia de los grupos es un aspecto determinante para avanzar hacia los resultados que el aprendizaje cooperativo propone. Para esto, debe darse el tiempo suficiente para realizar un ejercicio de retroalimentación de cada uno de los estudiantes, reflexionar sobre la manera en la que pueden mejorar sus acciones y planear la forma de trabajar en sesiones futuras.

El procesamiento grupal se efectúa en dos planos: en cada grupo de aprendizaje y en toda la clase. En los grupos cooperativos, los miembros discuten con qué eficacia trabajaron juntos y qué cosas podrían mejorar. En toda la clase, el docente coordina una discusión en la que los estudiantes le informan a toda la clase lo que sucedió en sus grupos y se hace retroalimentación. Es muy importante identificar los aspectos en los que hubo logros, como también en los que es necesario fortalecer.

Proceso de diagnóstico y evaluación en los procesos de aprendizaje cooperativo. Si bien se considera que el diagnóstico está antes al proceso evaluativo, dentro de la dinámica de los grupos cooperativos puede ser considerada como una constante, dada la posibilidad de análisis que tiene el docente dentro del ejercicio y las dinámicas de los grupos, especialmente en aquellos que son de carácter formal y de base.

Asimismo, ante la posibilidad que se tiene de ir avanzando hacia la consolidación de los grupos en la dinámica propia de cada clase, el proceso de diagnóstico y evaluación permite que la organización de los docentes frente a cada sesión se perfeccione y se vayan mitigando los problemas identificados en sesiones previas, tanto en la parte de apropiación de contenidos como en la parte actitudinal de la clase.

De acuerdo con Johnson y Johnson (1999), los procesos de diagnóstico deben contemplar el proceso de aprendizaje, los resultados del aprendizaje y el ámbito en el que se efectúa el diagnóstico. Para esto, establece cinco reglas que son relativas al diagnóstico y a la evaluación. Dentro de las reglas se establece que:

1. Es necesario que el docente diagnostique y evalúe el desempeño de sus estudiantes de manera individual pero también en la dinámica del trabajo en grupo.
2. El docente debe

retroalimentar de manera constante a todos los estudiantes, hacer diagnósticos constantes. 3. El docente debe velar porque los estudiantes reconozcan sus niveles de aprendizaje mutuo y hagan lo propio para optimizarlos. 4. Tener claridad de los criterios de evaluación a los estudiantes sin caer en comparaciones entre ellos. 5. Tener una gran variedad de fórmulas de diagnóstico (p. 54-55).

Hasta este momento, todas las dinámicas dadas a conocer responden a la interacción que tienen los estudiantes en el aula en relación con sus demás compañeros y de los docentes. Frente al desarrollo de actividades fuera del aula en donde se aplique el aprendizaje cooperativo, no se encuentra en la teoría aspectos claros al respecto.

Por su parte plantea unas recomendaciones para aprovechar el tipo de socialización de las tareas en casa. Los estudiantes las desarrollan de manera individual pero en el aula de clase cuentan con una forma de validación y retroalimentación en los equipos cooperativos.

En la misma vía de las actividades cooperativas de la clase, se discutirán los resultados de la tarea, se velará porque haya una participación en voz alta para garantizar una comprensión de todos los estudiantes, y en tales casos el docente actúa como un supervisor y aclarador de las dudas de los estudiantes. Entre los mismos miembros de los grupos podrán asignarse tareas adicionales para garantizar que exista una verdadera comprensión de la tarea hecha.

Los estilos cognitivos. Antes de ahondar en lo que son los estilos cognitivos, primero es importante ver lo que se comprende por estilo. En la comprensión común del término, el estilo está relacionado con forma y el gusto personal de cada individuo en relación con su forma de vestir, sus gustos musicales y artísticos, y en general su forma o estilo de vida.

Se podría pensar que existen tantos estilos como personalidades, por lo que entender los posibles tipos de estilos existentes resulta útil para procurar encontrar patrones de comportamiento que los caractericen. Por supuesto, y como una premisa importante, la característica misma de los estilos hace que ninguno sea mejor o peor que otro.

Ahora bien, si existen estilos en la manera de vestir, en la forma de comer, y en general en diferentes dimensiones del estilo de vida de las personas, es de suponer que también los hay en la forma de pensar, de aprender, de enseñar, de procesar la información, etc.

Desde la psicología, la definición de estilo tiene sus primeras aproximaciones en el planteamiento de Lewin (1935), quien hizo uso de éste para explicarlo como "expresión de personalidad consistente en una disposición al uso de ciertas habilidades cognitivas" (c.p. Hederich, 2007, p. 23) . Asimismo, otro aporte significativo a esta definición la planteó Allport (1937) quien estableció una asociación directa del estilo, con los estilos de vida.

En una conceptualización general de estilo, se entiende como "un conjunto de regularidades consistentes en la forma de la actividad humana que se lleva a cabo por encima del contenido, esto es, de los dominios propios de la actividad" (Hederich, 2007, p. 23).

De acuerdo con Hederich (2007), cuando se habla de estilo, se deben considerar sus características principales, las cuales se resumen en 4 aspectos: 1. Esencialmente diferenciadora, porque identifica características distintivas entre las personas; 2. Relativamente

estable; 3. Integradora de diferentes dimensiones de la persona; 4. Neutral, en la medida en que ninguno es mejor que otro.

Ahora bien, teniendo claridad de estos aspectos generales de lo que es el estilo, el estilo cognitivo en términos muy generales se puede entender como lo plantea Tennant (1988) manifestando que es el "modo habitual o típico que una persona tiene para resolver problemas, pensar, sentir o recordar". Y también como la planteada por Hederich, entendido como el "conjunto de regularidades en la conducta referidas a la forma como se lleva a cabo una actividad, por encima de su contenido" (c.p. López, Camargo, Hederich, 2010, p. 69).

Los estilos cognitivos se entienden como una dimensión psicológica multipolar, particularmente bipolar, es decir cuenta con polaridades, que como es de entenderse, tienen diferencias significativamente opuestas. Diferentes tipos de dimensiones existen en los estilos cognitivos; para efectos de la presente investigación, la dimensión de los estilos cognitivos que se analizará será la de la dependencia – independencia de campo, DIC.

Sin embargo, existen otras dimensiones como la analítico/holístico (Riding, 2002), reflexivo/ impulsivo (Kagan, 1985), serial/ global (Gregore, 1985), adaptador/innovador (Kirton, 1994), divergente/ convergente (Guildford, 1967) (c.p. Herrera, 2014, p. 72).

La dimensión de dependencia e independencia de campo (DIC) es tal vez la más conocida en la psicología educativa y frente a la cual se han desarrollado importantes estudios. Tiene sus orígenes en los trabajos propuestos por Witkin y Asch (1948), en investigaciones sobre percepción de la verticalidad. Dentro de sus hallazgos se identificó una tendencia en los sujetos a privilegiar información de orden visual externo a los cuales se les denominó dependientes/sensibles del campo (visual); y por su parte quienes dan una preponderancia a la

información interna, para el caso del experimento relacionada con la fuerza de la gravedad, se les dio el nombre de independientes del campo visual.

Dentro de los experimentos sobre percepción de la verticalidad se empezó a identificar una especial relación con los rasgos de personalidad de los individuos, por lo que fue necesario desarrollar el modelo de diferenciación psicológica, abre el abanico de análisis de los resultados encontrados en las investigaciones para centrar en un aspecto específico el relacionado estilo cognitivo en la dimensión de la dependencia-independencia de campo, con lo que ha sido llamado la diferenciación del yo y el no yo (Hederich, 2007).

En el modelo de la diferenciación psicológica, el estilo cognitivo en la DIC se ubica en la segregación entre el yo y el no yo. Éste da cuenta de "nivel de autonomía del sujeto frente a los referentes externos". Como parte de dicha segregación, y ubicados en un siguiente nivel, se encuentran las habilidades de reestructuración y las competencias interpersonales (c.p. Hederich, 2007, p. 40).

Cuando hay una limitada segregación entre el yo el no yo, significa que existe un mayor grado de conexión con el entorno en el que el sujeto se encuentra; y es aquí en donde se ubican los dependientes de campo. Esta condición plantea una serie de características, ya que al existir un mayor grado de integración con el entorno, también existen mayores habilidades de carácter interpersonal, de relaciones sociales basadas en la cercanía y en la afinidad. (Hederich, 2007).

Debido a la gran relevancia otorgada a los factores externos, la información que reciben quienes se encuentra en esta dimensión estilística, ésta tiende a ser tomada tal como es dada, sin generar reestructuraciones o procesos de descomposición para su análisis. Su procesamiento es de carácter global (López, Camargo, Hederich, 2010).

Por su parte, cuando hay una significativa segregación entre el yo y el no yo, el individuo tiene una mayor confianza en sus referentes internos, lo que lo lleva a ignorar los referentes externos. Su procesamiento es de tipo analítico, lo que permite que hagan una segmentación de las cosas en sus partes para reestructurarla de acuerdo a sus necesidades, y permitiendo actuar de una manera creativa y estratégica (López, Camargo, Hederich, 2010).

No obstante, y al existir tal grado de abstracción con el medio externo, quienes se encuentran en la polaridad de la independencia de campo mantienen esta abstracción en torno a las relaciones sociales, restringiéndolas a condiciones y objetivos específicos de carácter impersonal (López, Camargo, Hederich, 2010).

Es importante tener en cuenta que el estar ubicado en una de las polaridades de los estilos cognitivos en la dimensión de la DIC también se encuentra relacionado con una serie de factores que van desde lo biológico hasta lo cultural en relación con cada individuo.

La dimensión de la DIC, ha tenido una especial relación en sus estudios con los estilos de enseñanza y aprendizaje. Varios estudios realizados desde Burton, Moore y Holmes (1995), y toda una serie de aportes en estudios que han realizado diferentes estudiosos del tema, han dado muestra que el estilo cognitivo está relacionado con el logro académico de los estudiantes.

De acuerdo con los resultados de las investigaciones sobre estilos cognitivos en la dimensión de la DIC, los estudiantes que muestran una tendencia hacia la polaridad de la independencia de campo muestra mejores resultados académicos que aquellos que se encuentran en la opuesta polaridad, especialmente en áreas como las matemáticas y las ciencias (Witkin y Goodenough, 1981; Kush, 1984; Berlkom, 1988; Hederich y Camargo, 2000).

Sin lugar a dudas, el reconocimiento de los estilos cognitivos en la dimensión de la dependencia/independencia de campo, se constituye en un elemento fundamental, para los procesos de enseñanza y aprendizaje; no en vano es una de las dimensiones psicológicas más estudiadas en el plano de la educación, y podría traer la respuesta a muchas inquietudes y dificultades del ejercicio docente, así como de los aspectos que es necesario considerar en el momento de la elección de una metodología de aprendizaje.

Capítulo IV

Diseño metodológico

El diseño metodológico del estudio propone un modelo cuasi-experimental, tipo pretest y posttest, con la conformación de dos grupos de trabajo, uno de ellos un grupo control y el otro un grupo experimental.

Se implementará el mencionado tipo de investigación, en dos grupos de estudiantes adultos, ubicados en la ciudad de Bogotá, con diferentes niveles de escolaridad, que hacen parte de un programa de educación no formal, y cuyo objetivo es el desarrollo o fortalecimiento de las habilidades de ciudadanos activos, para la gestión de garantía de derechos, la creación y la ampliación de oferta pública.

El primero de los grupos de adultos, serán orientados por una metodología convencional, basado en actividades de trabajo y socialización grupal entre los mismos estudiantes, con un rol importante del docente en la transmisión de conceptos técnicos. Por su parte, en el segundo grupo o grupo experimental, la metodología a usarse será aprendizaje cooperativo.

Tanto en el grupo control como en el grupo experimental, los contenidos temáticos del curso son los mismos. Estos contenidos serán construidos y adaptados de manera particular a la metodología del aprendizaje cooperativo.

Las etapas de la investigación son las siguientes:

Tabla 1. Etapas de la investigación

FASE	GRUPOS DE LA MUESTRA	APLICACIÓN	ASPECTO
I	Ninguno	Ninguno	Elaboración de contenidos del curso. Elaboración de prueba inicial: habilidades básicas del liderazgo ciudadano. Elaboración de la prueba final: habilidades básicas del liderazgo ciudadano
II	Grupo control	Prueba de estilo cognitivo en la dimensión de dependencia e independencia de campo.	Prueba EFT
	Grupo experimental	Aplicación de prueba inicial: habilidades básicas del liderazgo ciudadano.	Prueba inicial: habilidades básicas del liderazgo ciudadano.
III	Grupo control	Implementación de la metodología convencional de trabajo en grupo.	10 sesiones de clase 3 pruebas académicas 3 retos o actividades de campo.
	Grupo experimental	Implementación de metodología de aprendizaje cooperativo.	10 sesiones de clase 3 pruebas académicas 3 retos o actividades de campo.
IV	Grupo control	Prueba final: habilidades básicas del liderazgo ciudadano.	Aplicación de la prueba final: habilidades básicas del liderazgo ciudadano.
	Grupo experimental		

Variables. Las variables identificadas en la presente investigación son las siguientes:

Variable dependiente. Logro académico, el cual es medido a partir de las diferentes pruebas que son implementadas a lo largo del curso:

- Prueba inicial y final de habilidades básicas del liderazgo ciudadano
- 3 pruebas académicas intermedias correspondientes a cada bloque temático del curso.
- 3 retos o actividades de campo, correspondientes a cada uno de los bloques temáticos del curso.

Variable independiente. Metodología pedagógica

Para el caso del grupo control, la aplicación de la metodología es convencional, con un especial énfasis en los ejercicios de socialización e interacción entre el docente y los estudiantes.

Para el caso del grupo experimental, la metodología a usar es la del aprendizaje cooperativo. La implementación metodológica se dará con una importante particularidad, ya que además de ser implementada dentro del aula de clase, con el debido acompañamiento del docente, también lo será en el desarrollo de actividades en equipo en los territorios de incidencia de los estudiantes.

Variable asociada. Estilo cognitivo en la dimensión de dependencia/independencia de campo.

Población y muestra. La población del trabajo de investigación serán estudiantes adultos, que hacen parte de una institución de educación no formal. La muestra de esta investigación será de 38 estudiantes adultos ubicados en Bogotá D.C., residentes de la localidad de Suba. Del total de la muestra, 23 adultos son mujeres y 15 son hombres.

Se propone una separación del total de los estudiantes en dos grupos de clase. Dicha organización de los grupos se hace de acuerdo con las preferencias que tienen los estudiantes en relación con el día y la hora en las cuales se va a dictar el curso.

De acuerdo con estas preferencias, se procede a una separación de los grupos de estudio: el grupo A es conformado por 24 estudiantes, quienes hacen parte del grupo experimental y el grupo B, conformado por 14 estudiantes, quienes conforman el grupo control o base.

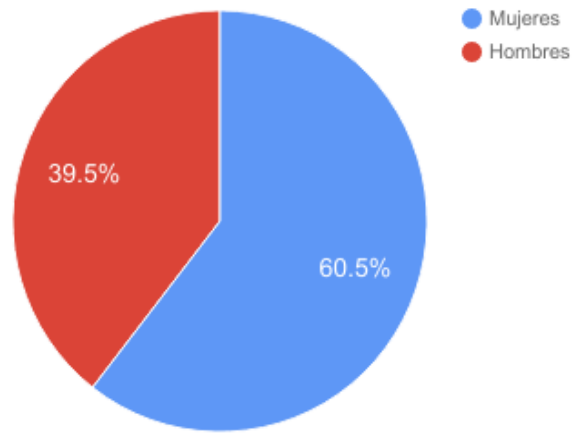


Figura 1 por sexo. Porcentaje de estudiantes

Figura de elaboración propia. Da cuenta de la división porcentual de estudiantes por sexo en los dos grupos de la investigación.

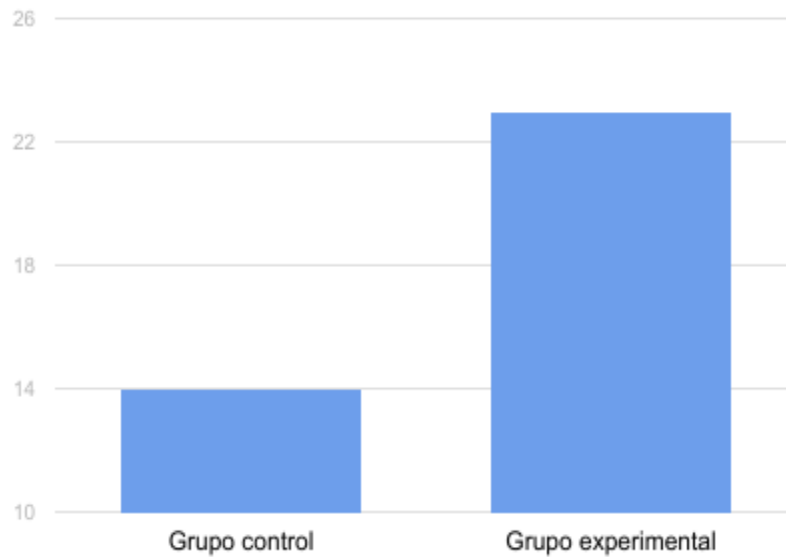


Figura 2. Estudiantes que conforman los grupos de investigación

Figura de elaboración propia. Da cuenta del número de participantes que conformarán los grupos de la investigación.

De los 23 estudiantes del grupo experimental, 17 son mujeres y 7 son hombres; su edad va de los 26 a los 60 años. Por su parte de los 14 estudiantes del grupo control, 8 son mujeres y 6 son hombres; su edad va de los 37 a los 60 años. La concentración socioeconómica de los estudiantes está en el estrato 2.

Los dos grupos estarán acompañados por el mismo docente, quien también es parte de los elaboradores de los contenidos y adaptación a la metodología del aprendizaje cooperativo.

Instrumentos. A continuación se describen los instrumentos a aplicar en la investigación:

Prueba de las figuras enmascaradas EFT: La prueba de las figuras enmascaradas (*EFT: Embedded Figures Test*) es un test relacionado con la independencia perceptual de la verticalidad; se constituye en el instrumento que permite establecer el estilo cognitivo de los estudiantes, en la dimensión de la dependencia e independencia.

Consiste en que el estudiante debe identificar dentro de una figura compleja, una figura simple, respetando el tamaño ubicación y dirección. Cuando la identifica, debe marcar sus contornos con un lápiz, sin rellenar o colorear. El estudiante debe identificar 5 figuras simples que se encuentran dentro de 50 figuras complejas.

La identificación de cada 10 figuras simples dentro de figuras complejas, se encuentra regulado por un tiempo específico con el que cuenta el estudiante, que se encuentra medido en segundos, lo cual hace que la prueba sea muy rápida y precisa.

En esta prueba no existen resultados positivos o negativos. Los resultados obtenidos de la prueba permiten una categorización de 3 grupos de tendencia estilística: un primer grupo lo

conforman aquellos estudiantes que debido a una reducida identificación de figuras, se ubican en el grupo de sensibles o dependientes de campo.

Un segundo grupo es conformado por aquellos que por el alto número de figuras identificadas se ubica en el grupo de independientes de campo; y finalmente aquellos que se ubican en la mitad de las dos polaridades. Esta prueba se aplicará en todos los estudiantes de los dos grupos (apéndice A).

Prueba inicial y final de habilidades fundamentales del liderazgo ciudadano (pre y postest). Esta prueba consiste en el planteamiento de 2 casos puntuales relacionados con la forma en la que los estudiantes actuarían ante dificultades en sus territorios de influencia y que afectan su calidad de vida así como la de sus vecinos.

El primer caso tiene que ver con un problema de seguridad como consecuencia del alumbrado público. El segundo caso tiene que ver con problemas de salud y de movilidad como consecuencia del mal estado de las vías.

Dentro de la respuesta a cada caso, se espera que el estudiante tenga en cuenta los siguientes aspectos:

- Articulación con la comunidad, para resolver el problema.
- Identificación de la entidad del Estado que está en el deber de dar solución al problema.
- Identificación de la herramienta de gestión adecuada a usar.
- Reconocimiento de la importancia en el acercamiento a una entidad política o comunitaria para impulsar la solución al problema.

Esta prueba se realizará en el inicio del curso, con el fin de ver el nivel de conocimientos y de gestión que tienen los estudiantes. Al finalizar el curso, nuevamente será aplicada, con el fin de ver la mejora en el logro académico de los estudiantes, en relación con la metodología usada y el estilo cognitivo de cada uno (apéndice C).

Pruebas intermedias de conocimiento. Dentro del curso se realizarán tres pruebas de conocimientos, relacionadas con los tres bloques temáticos específicos del curso, es decir: los aspectos axiológicos a tener en cuenta para el desarrollo de la labor ciudadana, el reconocimiento de los derechos constitucionales para la participación ciudadana y la importancia de la participación activa y la existencia de mecanismos de participación.

La primera prueba denominada: "Valores aplicados al liderazgo ciudadano (VALC)", consta de 5 preguntas de selección múltiple, relacionadas con los valores y la relación que debe existir entre ellos y el ejercicio de los ciudadanos activos (apéndice D).

La segunda prueba denominada: "Condiciones constitucionales para la participación ciudadana (CCPC)", consta de 7 preguntas de selección múltiple, relacionadas con lo establecido por la constitución política de Colombia frente a los derechos que tienen los ciudadanos, la oferta pública y la forma como se aprovecha (apéndice E).

Finalmente la tercera prueba denominada: "Participación activa de los ciudadanos ejemplares (PACE)", está compuesta por 9 preguntas, relacionadas con la participación activa de la ciudadanía (apéndice F).

Las tres pruebas fueron aplicadas a los dos grupos de estudiantes para ver la relación que existe entre el logro académico y la metodología, teniendo en cuenta la dimensión estilística en la dimensión de la dependencia-independencia de campo, de los estudiantes.

Formato de evaluación grupal de actividades cooperativas en aula. Cada una de las sesiones de clase contará con una actividad cooperativa, que debe tener el seguimiento y el control requerido por la metodología. Este formato de evaluación de las actividades en el aula permitirá que los estudiantes evalúen aspectos como:

- Participación activa de todos los integrantes del grupo.
- Calidad de las intervenciones
- Tipo de apoyo dado a los demás estudiantes del grupo para el logro de los objetivos comunes
- Compañerismo en el uso de los materiales
- Conciencia de la responsabilidad individual para el logro de los objetivos comunes.
- Aspectos por mejorar (apéndice G).

Formato de evaluación grupal de las actividades de campo de los estudiantes. La particularidad del proceso de formación en mención está en la importancia de llevar todos los temas vistos a una realidad en campo. A estas actividades se les denomina retos o actividades en campo, y son realizados por los dos grupos de estudiantes.

Por cada uno de los bloques temáticos, los estudiantes realizarán una actividad de campo. La primera actividad tiene como objetivo realizar acciones básicas que los convierta en buenos vecinos en su comunidad. La segunda actividad de campo tiene como fin que se acerquen a las entidades garantes de los derechos de las comunidades especialmente de las poblaciones más vulnerables. La tercera y última tiene que ver con la presentación de una herramienta de gestión ciudadana.

Los estudiantes al final de cada actividad de campo deben diligenciar una rejilla que recoge sus apreciaciones frente al trabajo desarrollado. Dentro de los aspectos que deben tener en cuenta los estudiantes están:

- Claridad y cumplimiento en su rol personal
- Cumplimiento del rol de los demás integrantes
- Motivación entre los participantes
- Apoyo entre integrantes del grupo.
- Identificación de aspectos por mejorar
- El impacto a la comunidad. (apéndice H)

Tabla 2. Relación de variables de la investigación y los instrumentos de medición a utilizar

Variable	Correspondencia	Instrumento	Aspectos a evaluar
Dependiente	Logro académico	Prueba inicial y final: habilidades básicas para el desarrollo del liderazgo ciudadano.	<ul style="list-style-type: none"> • Articulación con la comunidad • Reconocimiento de la entidad a contactar • Identificación de la herramienta política a usar • Acercamiento a mecanismos de participación
		Prueba académica 1: Los valores aplicados al liderazgo ciudadano.	Aplicación de los valores en el liderazgo ciudadano.
		Prueba académica 2: Condiciones constitucionales para la participación ciudadana.	Reconocimiento de condiciones constitucionales para la participación de la ciudadanía.
		Prueba académica 3: participación activa de los ciudadanos ejemplares	Reconocimiento de los espacios de participación y formas de acción ciudadana básica
		Reto en campo 1 Rejilla de observación del cumplimiento de los criterios de trabajo en grupo cooperativo y el impacto de la actividad en la comunidad.	Actividad social en la comunidad. <ul style="list-style-type: none"> • Claridad y cumplimiento en su rol personal • Cumplimiento del rol de los demás integrantes • Motivación entre los participantes • Apoyo entre integrantes del grupo. • Identificación de aspectos por mejorar • El impacto a la comunidad.
		Reto en campo 2 Rejilla de observación del cumplimiento de los criterios de trabajo cooperativo Criterios de aprendizaje cooperativo y de incidencia en la comunidad	Acercamiento al Estado <ul style="list-style-type: none"> • Claridad y cumplimiento en su rol personal • Cumplimiento del rol de los demás integrantes • Motivación entre los participantes • Apoyo entre integrantes del grupo. • Identificación de aspectos por mejorar • El impacto a la comunidad..
		Reto en campo 3 Rejilla de observación del cumplimiento de los criterios de trabajo cooperativo Criterios de aprendizaje cooperativo y de incidencia en la comunidad	Socialización de beneficios <ul style="list-style-type: none"> • Claridad y cumplimiento en su rol personal • Cumplimiento del rol de los demás integrantes • Motivación entre los participantes • Apoyo entre integrantes del grupo. • Identificación de aspectos por mejorar • El impacto a la comunidad.
Independiente	Estrategia metodológica		Muestra para la aplicación de la investigación.
Asociada	Estilo cognitivo DIC	EFT	Estilo cognitivo en la dimensión de dependencia e independencia de campo.

Capítulo V

Propuesta de implementación del aprendizaje cooperativo.

El curso de habilidades ciudadanas, aplicado a dos grupos de estudiantes adultos de una institución no formal, hace parte de una propuesta que busca generar un interés en los ciudadanos por apropiarse de lo público, a partir de un reconocimiento de sus derechos y deberes como colombianos, y de un acercamiento al Estado, como garante de las condiciones de bienestar fundamentales de todos.

Con base en estos propósitos, fue construida la propuesta temática, teniendo en cuenta la estructura temática que se describe a continuación:



Figura 3. Bloques temáticos del Curso

Figura de elaboración propia. Establece una triangulación de los ejes temáticos del curso de habilidades ciudadanas.

Dado que el ejercicio ciudadano demanda un actuar real que tenga resultados que redunden en cambios sociales, la presente investigación plantea el desarrollo de 3 actividades de campo correspondientes a cada uno de los bloques temáticos del curso, en las que los estudiantes llevarán a la realidad los temas vistos en clase.

Las actividades de campo, se encuentran distribuidas de acuerdo con su respectivo bloque temático de la siguiente manera:



Figura 4. Actividades de campo por bloque temático
Figura de elaboración propia. Da cuenta de las actividades de campo propuestas en el curso, alineadas con el bloque temático al que pertenecen.

Dado que dentro de los antecedentes del aprendizaje cooperativo no se evidencian claros ejemplos de la aplicación de dicha metodología en actividades de campo o fuera del aula, la propuesta metodológica propone una forma de implementación que permita la transcendencia metodológica a escenarios sociales, dadas las virtuales de la misma en el fortalecimiento del trabajo en equipo y la corresponsabilidad.

La composición total del curso es de 10 sesiones de clase, 3 por cada bloque temático (incluyendo la actividad de campo) y una sesión de cierre y retroalimentación. Al finalizar cada uno de los bloques temáticos, los estudiantes cuentan con una prueba escrita.

A continuación se da a conocer una estructura general de la organización del curso en mención, por bloque temático. Es de aclarar que tanto el grupo experimental, en la que es aplicada la metodología del aprendizaje cooperativo; como al grupo control, cuya metodología aplicada es la convencional, cuenta con los mismos propósitos de habilidades a potenciar/desarrollar, y los mismos tiempos de desarrollo de las sesiones:

Tabla 3. Programación de las clases del grupo cooperativo: bloque temático 1

BLOQUE	CLASE	TEMÁTICA	INDICADOR DE LOGRO	TIEMPO
Los valores en el ejercicio ciudadano	Clase 1	Qué son los valores ejecutables.	- Comprendo la importancia de la aplicación de los valores en la consolidación de una ciudadanía ejemplares. - Comprendo la relación directa que existe entre ser solidario y el actuar ciudadano. - Tengo claridad de los valores que deben estar articulados, para el logro de acciones ejemplares que beneficien a los que nos rodean.	1 sesión de dos horas
	Clase 2	Acciones que materializan los valores	- Reconozco los valores que deben ejecutarse para ser ciudadanos ejemplares. - Establezco la relación entre cada valor y las acciones que lo complementan.	1 sesión de dos horas
	Reto o actividad de campo			
	Clase 3	Retroalimentación de los resultados obtenidos en el reto.	- Identifico de los siguientes aspectos en el desarrollo de trabajo en campo, en equipos: <ul style="list-style-type: none"> • Claridad y cumplimiento en su rol personal • Cumplimiento del rol de los demás integrantes • Motivación entre los participantes • Apoyo entre integrantes del grupo. • Identificación de aspectos por mejorar • El impacto a la comunidad. 	1 sesión de dos horas
Evaluación escrita				

Tabla 4. Programación de las clases del grupo cooperativo: bloque temático 2

BLOQUE	CLASE	TEMÁTICA	INDICADOR DE LOGRO	TIEMPO
Los derechos fundamentales de los ciudadanos	Clase 4	Teoría de los derechos - Qué es un derecho (La constitución política y los derechos fundamentales)	- Comprendo qué es un derecho y por qué somos ciudadanos con derechos. - Reconozco los derechos fundamentales que poseemos como ciudadanos colombianos. - Comprendo la importancia de los derechos en el logro de una mejora de la calidad de vida.	1 sesión de dos horas
	Clase 5	Qué es la oferta pública y cómo se aprovecha	- Entiendo qué es la oferta pública y por qué es importante para un ciudadano ejemplar - Reconozco los elementos fundamentales que permiten identificar una oferta pública. - Reconozco los pasos básicos que garantizan el aprovechamiento de la oferta pública.	1 sesión de dos horas
Reto o actividad de campo				
	Clase 6	Retroalimentación de los resultados obtenidos en el reto	- Identifico los siguientes aspectos en el desarrollo de trabajo en campo, en equipos: <ul style="list-style-type: none"> • Claridad y cumplimiento en su rol personal • Cumplimiento del rol de los demás integrantes • Motivación entre los participantes • Apoyo entre integrantes del grupo. • Identificación de aspectos por mejorar • El impacto a la comunidad. 	1 sesión de dos horas
Evaluación escrita				

Tabla 5. Programación de las clases del grupo cooperativo: bloque temático 3

BLOQUE	CLASE	TEMÁTICA	INDICADOR DE LOGRO	TIEMPO
Los deberes ciudadanos	Clase 7	<p>Qué y cómo presentar un derecho de petición.</p> <p>Qué es la garantía de derechos</p> <p>Qué es el aprovechamiento de la oferta pública</p> <p>Qué es la defensa de los recursos públicos</p> <p>Cómo proponer alrededor de estos tres elementos</p>	<p>- Tengo claridad de que existen mecanismos como el derecho de petición, a través de los cuales los ciudadanos pueden reclamar sus derechos.</p> <p>- Comprendo qué es el aprovechamiento de la oferta pública y las problemáticas que se encuentran relacionadas con este elemento.</p> <p>- Comprendo qué es la defensa de los recursos públicos y las problemáticas que se encuentran relacionadas con este elemento.</p>	1 sesión de dos horas
	Clase 8	<p>Qué es una Junta de Acción Comunal, Consejo de Juventud y Consejos Territoriales de planeación.</p> <p>Atribuciones y competencias</p>	<p>- Comprendo la importancia de los espacios de participación y la forma en la que los ciudadanos acceden a ellos.</p> <p>- Reconozco e identifico las funciones de una Junta de Acción Comunal, el Consejo de Juventud y los Consejos Territoriales.</p> <p>- Establezco la relación entre la problemática identificada y la forma en la que estos espacios pueden ayudar a mejorar la situación.</p>	1 sesión de dos horas
Reto o actividad de campo				
	Clase 9	<p>Retroalimentación de los resultados obtenidos en el reto</p>	<p>- Identifico los siguientes aspectos en el desarrollo de trabajo en campo, en equipos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Claridad y cumplimiento en su rol personal • Cumplimiento del rol de los demás integrantes • Motivación entre los participantes • Apoyo entre integrantes del grupo. • Identificación de aspectos por mejorar • El impacto a la comunidad. 	1 sesión de dos horas
	Clase 10	<p>Sesión de cierre</p>	<p>Autoevaluación grupal</p>	1 sesión de dos horas
Evaluación escrita				

A continuación se da a conocer los objetivos previstos por cada una de las actividades de campo, los cuales son los mismos tanto para el grupo a quien se aplica la metodología cooperativa, como a los estudiantes de la metodología convencional:

Tabla 6. Descripción de actividades de campo del curso

BLOQUE TEMÁTICO	TIPO DE RETO	OBJETIVO DEL RETO	ENTREGABLE DEL RETO	TIEMPO
Los valores en el ejercicio ciudadano	Buen ciudadano	- Identificamos una problemática sencilla que se esté presentando en nuestra cuadra o barrio. Ej. Basuras en las calle, falta de cuidado del pasto del parque.	Encuestas a la comunidad	1 sesión de cuatro horas
		- Planteamos una solución que esté al alcance de nuestras manos a esta situación, ej., haremos una jornada de limpieza de la cuadra.		
Los derechos fundamentales	Acercamiento a lo público	- Acercarnos a la comunidad para ejecutar la solución .	Formato de información básica para el aprovechamiento de la oferta pública	1 sesión de cuatro horas
		- Reconocemos las entidades del Estado que se encuentran en nuestro territorio		
Los deberes ciudadanos	Gestión en lo público	- Identificamos en cuáles de estas instituciones hay beneficios de aprovechamiento de la oferta pública.	Derecho de petición	1 sesión de cuatro horas
		- Sabemos la información que debemos tener en cuenta para aplicar al beneficio que está ofreciendo la entidad.		
		- Identificamos una problemática pueda ser tramitada desde las competencias de la Junta de Acción Comunal.		
		- Elaboramos un derecho de petición a la Junta de Acción Comunal, solicitando una respuesta frente a la situación identificada.		
		- Radicamos el derecho de petición en la Junta de Acción Comunal.		

Dado que en el desarrollo de cada sesión de clase plantea el desarrollo de una actividad cooperativa, a continuación se da a conocer la descripción general de la primera actividad cooperativa así como de la primera actividad de campo. Las demás actividades por sesión, podrán ser consultadas en los apéndices de la investigación (apéndice I).

Tabla 7. Desarrollo de la actividad de campo 1. Bloque temático 1

RETO	INDICADOR	ELEMENTO COOPERATIVO	DESCRIPCIÓN	ACTIVIDAD	TIEMPO	
1	- Sé las actividades sociales que se pueden desarrollar para el beneficio de mi comunidad.	Interdependencia positiva	Reconocimiento de los objetivos de la actividad de campo.	Socialización de los objetivos de la actividad de campo y los roles a asumir.	10 min	
		Interacción estimuladora cara a cara.		Consiste en identificar una problemática sencilla que se esté presentando en nuestra cuadra o barrio. Ej. Basuras en las calle, falta de cuidado del pasto del parque.	20 min	
	- Integro a mi equipo en el desarrollo de la actividad y en la consecución de los material necesarios para el desarrollo.	Responsabilidad individual y grupal.	Planeación de la actividad a desarrollar, atendiendo a las realidades de su territorio.		Luego, deberá plantearse una solución que esté al alcance de nuestras manos a esta situación, ej., haremos una jornada de limpieza de la cuadra. Todos los estudiantes deben participar de esta discusión y llegar a la mejor opción.	20 min
			Participación activa y en voz alta de todos los estudiantes.		Los estudiantes deberán elaborar una encuesta que será aplicada a los vecinos del barrio. El objetivo es que a través de esta herramienta puedan establecer cercanía con ellos y determinar cuáles son aquellas actividades simples, al alcance de todos, en las que les gustaría participar para mejorar las condiciones del barrio. Esta encuesta debe ser elaborada antes de ejecutar el reto en campo.	120 min
	- Tengo contacto con la comunidad para darle a conocer mis acciones en procura de la mejora de las condiciones de mi territorio.	Técnicas interpersonales y en grupo.		Ejecución de la actividad en campo, aplicando los criterios cooperativos.	Se hará la asignación de los roles de la actividad en cada uno de los estudiantes del grupo cooperativo, y deberá ser ejecutada en campo, respetando los roles y responsabilidades asignadas.	240 min
			Interdependencia positiva.			
			Evaluación grupal	Evaluación del cumplimiento las destrezas cooperativas y de la gestión en campo.	Los integrantes del equipo, una vez finalizada la actividad deberán diligenciar un formato en donde contarán su experiencia con los integrantes del grupo y con sus vecinos y amigos en la dinámica desarrollada.	30 min

A continuación se dan a conocer las generalidades del tipo de actividades desarrolladas para el grupo control con la metodología convencional.

A pesar de que dentro de las actividades de clase se procura la participación de los estudiantes de manera activa, ésta se basa en la oportunidad que da el docente a los estudiantes para compartir su punto de vista frente a una pregunta específica o para en nombre de un grupo dar a conocer una opinión colectiva.

No existe la organización de actividades en grupos permanentes o en las que sea necesaria la asignación de roles específicos a ser ejecutados en el desarrollo de la misma. Dentro del desarrollo de las actividades no existe una organización de grupos permanentes, ni las dinámicas están obligadas a cumplir con unos parámetros de participación con roles específicos.

A pesar de que este grupo control también desarrolla actividades de campo como lo hace el grupo experimental, éstas no cuentan con una planeación metodológica como la otorgada por el aprendizaje cooperativo, sino que se deja a la libre planeación que los estudiantes consideren conveniente.

Ahora bien, dado que las habilidades o destrezas a fortalecer o desarrollar son las mismas, solamente se hace referencia a las actividades en las sesiones:

Tabla 8. Actividades en clase del grupo control con metodología convencional

SESIÓN DE CLASE	TEMA	ACTIVIDAD
1	Los valores de los ciudadanos ejemplares	El docente a conocer el tema de la clase e inicia una explicación magistral apoyado en una guía que contiene la explicación de los conceptos técnicos de la clase. El docente realiza un taller en el que los estudiantes deben responder 2 preguntas y luego socializar la respuesta con los compañeros de clase. El docente complementa las respuestas de los estudiantes y hace un cierre de la clase.
2		El docente explica el tema de la clase, se apoya en la guía que contiene la explicación de los elementos técnicos y hace uso de una herramienta audiovisual para aclarar dudas del tema. El docente realiza un taller de 3 preguntas, y le pide a los estudiantes que se organicen en grupos para compartir las respuestas y preparar una presentación oral. El docente da el tiempo a los estudiantes para que preparen su presentación y le pide a uno de los grupos de voluntariamente lo quieran, que de a conocer su actividad.
3		Actividad de campo 1 Evaluación escrita
4	Los derechos de los ciudadanos	El docente a conocer el tema de la clase e inicia una explicación magistral apoyado en una guía que contiene la explicación de los conceptos técnicos de la clase. El docente hace un taller de 3 preguntas, socializar la respuesta con los compañeros. El docente refuerza la respuesta de los estudiantes.
5		El docente explica el tema central de la clase Pide a los estudiantes organizarse en grupos, y les pide ordenar la secuencia de un texto relacionado con los derechos de los ciudadanos. Conjuntamente con toda la clase, verifican los resultados de los grupos en la organización del texto.
6		Actividad de campo 2 Evaluación escrita
7	Los deberes de los ciudadanos	El docente a conocer el tema de la clase e inicia una explicación magistral apoyado en una guía que contiene la explicación de los conceptos técnicos de la clase. El docente entrega una hoja con tres preguntas para que sean respondidas de manera escrita por los estudiantes. Luego pide de manera voluntaria a un estudiante que de a conocer sus respuestas. El docente refuerza la respuesta de los estudiantes.
8		El docente explica el contenido de la clase. El docente realiza una actividad de preguntas en forma de concurso, en donde los estudiantes están organizados en dos grupos. El docente aclara respuestas de los estudiantes y finaliza la actividad.
9		Actividad de campo 3 Evaluación escrita
10		Sesión de cierre

Capítulo VI

Análisis de resultados

La presente investigación pretende dar cuenta de los efectos del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de habilidades ciudadanas para la gestión de derechos, en estudiantes con estilo cognitivo en la dimensión de la dependencia e independencia de campo, en procesos educativos de carácter no formal.

Para analizar estos efectos generados, a continuación se dan a conocer los análisis de los datos obtenidos durante su aplicación.

Resultados de la prueba EFT: la prueba de las figuras enmascaradas - EFT, fue aplicada a todos los estudiantes tanto del grupo control, como del grupo experimental. Como resultados generales de la prueba, fue identificado un puntaje de 39 puntos para el estudiante con mayores aciertos en la prueba, perteneciente al grupo control; seguido por un estudiante con 38 puntos, del mismo grupo; y una estudiante con la misma puntuación, miembro del grupo experimental.

Los puntajes más bajos de la prueba se concentran en el grupo experimental con resultados de 0 en 10 estudiantes, razón por la cual la participación de estudiantes con una inclinación hacia la dependencia de campo tiene una especial concentración en el mencionado grupo experimental.

Para considerar los resultados de la prueba de figuras enmascaradas como una variable en los análisis de los resultados de las pruebas académicas de los estudiantes, fue necesario hacer una división por terciles, esto significa que fue necesario establecer una clasificación de

tres grupos de estudiantes de acuerdo con su estilo cognitivo, y teniendo como categorías aquellos que se ubican hacia la dependencia de campo, la independencia de campo, y los intermedios.

Tabla 9. División en terciles de resultados EFT

		Factores inter-sujetos	
		Etiqueta de valor	N
Percentile Group of EFT	1	D.C	12
	2	Intermedios	13
	3	I.C	13

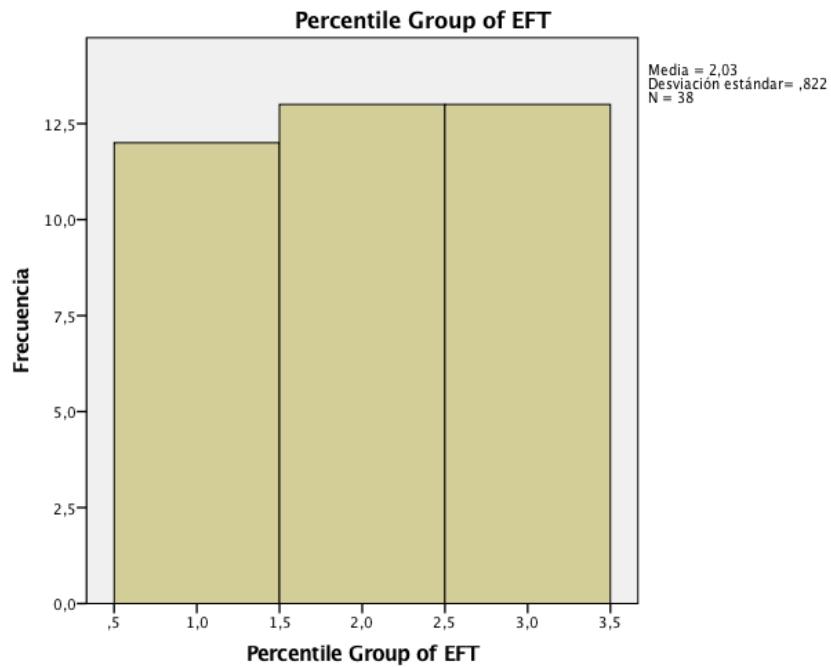


Figura 5. Dimensión estilística dividida por terciles.

Figura de elaboración propia que da cuenta de la distribución estilística de los estudiantes del grupo experimental y control, en la dimensión de dependencia, intermedios e independencia.

De acuerdo con esta clasificación para determinar la polarización estilística de los estudiantes, se mostró como dice la Tabla 9, que del total de estudiantes 12 se encuentran en el plano de la independencia de campo; 13 se ubican hacia la independencia de campo; y finalmente 13 se encuentran en un nivel intermedio. Esta distribución será tenida en cuenta en los análisis que se muestran a continuación.

Análisis de resultados de la prueba de habilidades fundamentales del liderazgo ciudadano - pretest y postest. La prueba de habilidades fundamentales del liderazgo ciudadano, como fue denominada la prueba del pretest y el postest, fue aplicada a todos los estudiantes en el inicio y en el final del curso, con el fin de poder ver el estado inicial de conocimientos de los estudiantes frente a los temas centrales del curso, y posteriormente ver los avances y mejoras en términos de logro académico, una vez desarrollado el curso con las características metodológicas propuestas.

La prueba consistía en el planteamiento de 2 casos relacionados con problemáticas de la comunidad. Los estudiantes debían elegir uno de los caso y responder a la forma en la que ayudarían a resolver la situación que afecta la calidad de vida de su entorno y comunidad cercana.

En la respuesta de los estudiantes, se esperaba que ellos tuvieran en cuenta 4 aspectos básicos del liderazgo ciudadano; estos criterios son:

- Articulación con la comunidad
- Reconocimiento de la entidad a contactar
- Identificación de la herramienta política a usar
- Acercamiento a mecanismos de participación política o comunitaria

Es importante tener en cuenta que ningún criterio es imperativo de otro, es decir el considerar uno de ellos no obliga o infiere el tener en cuenta los 3 restantes; sin embargo, el tener en cuenta los 4 aspectos plantearía un escenario ideal en la ejecución de acciones en el liderazgo ciudadano, que procure una gestión.

Para analizar los resultados de la prueba de habilidades fundamentales del liderazgo ciudadano (pretest y postest) se realizó un análisis de fiabilidad, encontrándose que las correlaciones entre los criterios se muestran negativas. Este resultado podría deberse a la estructura de pregunta abierta en donde los criterios a tener en cuenta podrían ser entendidos de manera independiente como se planteó anteriormente.

En términos de análisis estadísticos, juntar los criterios considerados en la prueba en un análisis de correlación, plantea una anulación mutua entre las preguntas. Por esta razón, los análisis de varianzas de los criterios del pretest y postest se realizan de manera independiente y entre sus pares por prueba, es decir, se analiza el criterio 1 del postest respecto al criterio 1 del pretest, y esta lógica es aplicada con los 4 criterios.

En el análisis de varianza, se toma como variable dependiente el criterio del postest, y como covariable el criterio respectivo del pretest; como factores fijos se tomaron el grupo, con el fin de establecer si existió significancia en términos de logro por razones metodológicas, y el estilo cognitivo en la dimensión de la DIC, cuyos resultados fueron divididos en terciles para evidenciar las posibles polaridades hacia la dependencia, la independencia y los estudiantes intermedios.

El criterio 1, relacionado con el reconocimiento de la importancia de articularse con la comunidad para resolver la problemática planteada, muestra una significancia importante con

un resultado de ,038, tal y como lo muestra la Tabla 10 lo que quiere decir que al estudiante que obtiene unos resultados favorables en el pretest, también los va a conseguir en el postest.

En términos del grupo, no se evidencia ningún tipo de significancia, con un resultado de ,814, lo que evidencia que los resultados obtenidos por los estudiantes no tuvieron un relación directa con la metodología que les implementada; no obstante sí existe un resultado significativo en términos del estilo cognitivo en la dimensión de la DIC, con un favorecimiento en los resultados para los estudiantes que se ubican hacia la independencia de campo, como se evidencia en la Figura 6.

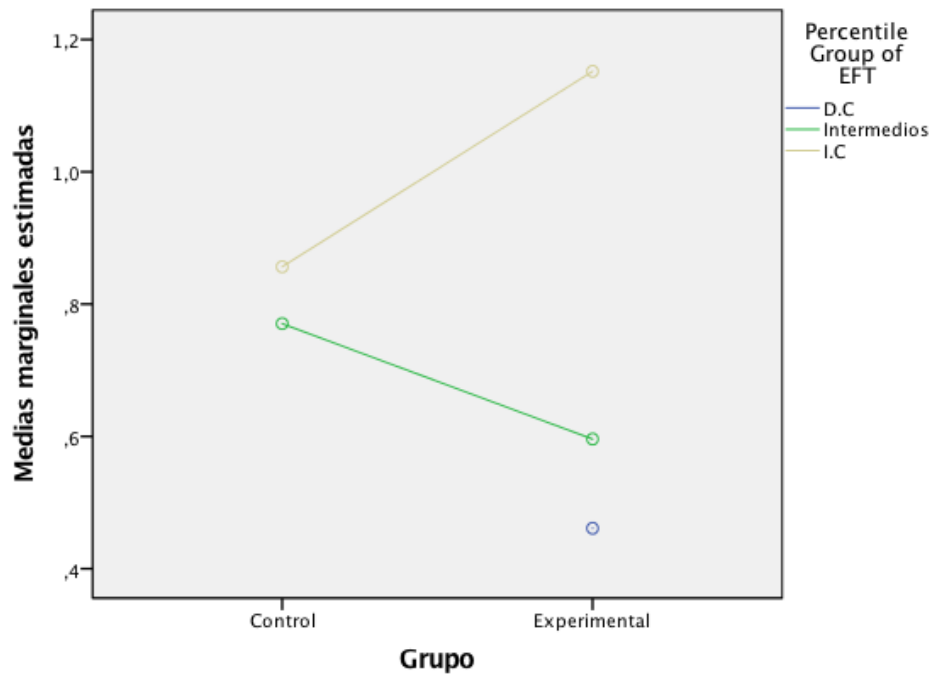
Tabla 10. Análisis de varianza criterio 1 postest

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: P 1 postest HFCA

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	2,299 ^a	5	,460	2,900	,038
Intersección	1,746	1	1,746	11,010	,003
A_HFLC_1	1,303	1	1,303	8,217	,009
Grup	,009	1	,009	,057	,814
NEFT	1,034	2	,517	3,262	,058
Grup * NEFT	,141	1	,141	,886	,357
Error	3,330	21	,159		
Total	19,000	27			
Total corregido	5,630	26			

a. R al cuadrado = ,408 (R al cuadrado ajustada = ,268)



Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: P 1 pretest HFCA = ,52

Las medias no estimables no se representan.

Figura 6. Medias marginales estimadas en pregunta 1 de posttest

Figura de elaboración propia. Compara el desempeño en términos del logro académico, por parte de los grupo experimental y control, en relación con su dimensión estilística en la DIC, en el criterio 1 del posttest frente al criterio 1 del pretest.

Los resultados del criterio 2, relacionado con la identificación de la entidad del Estado que tiene el deber de dar solución al problema, una vez realizado el mismo procedimiento, da muestra como lo establece la Tabla 11, de que no existe ningún tipo de significancia del criterio en relación con el grupo y el estilo cognitivo en la dimensión de la DIC, con unos valores de .105 y ,499 respectivamente. Esto significa que los resultados de los estudiantes no estuvieron ligados a la metodología que fue implementada en cada grupo, ni al estilo cognitivo de los estudiantes en ninguna de sus dimensiones.

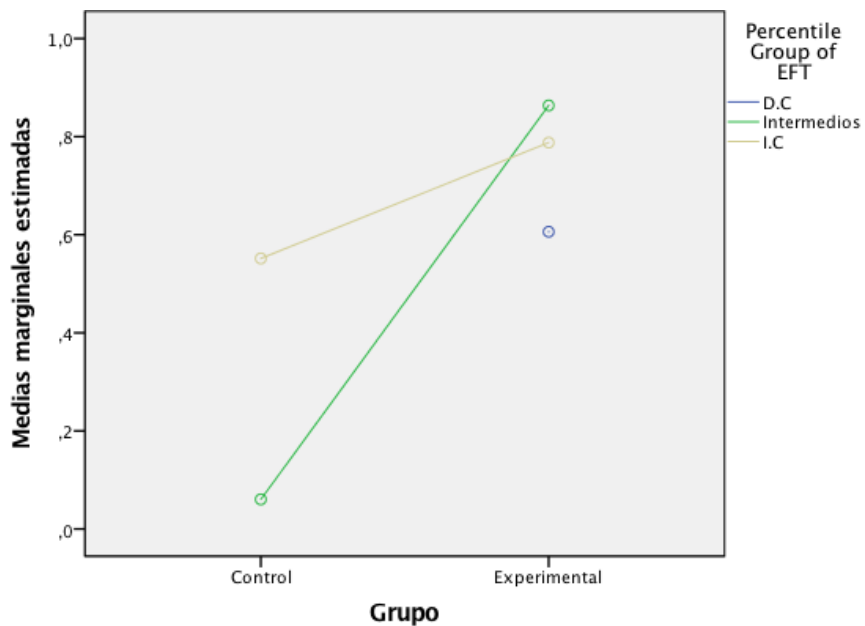
Tabla 11. Análisis de varianza criterio 2, postest

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: P 2 postest HFCA

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	,942 ^a	5	,188	,782	,574
Intersección	2,385	1	2,385	9,900	,005
A_HFLC_2	,175	1	,175	,727	,403
Grup	,689	1	,689	2,862	,105
NEFT	,346	2	,173	,718	,499
Grup * NEFT	,202	1	,202	,838	,370
Error	5,058	21	,241		
Total	18,000	27			
Total corregido	6,000	26			

a. R al cuadrado = ,157 (R al cuadrado ajustada = -,044)



Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: P 2 pretest HFCA = ,33

Las medias no estimables no se representan.

Figura 7. Medias marginales estimadas en pregunta 2 de postest

Figura de elaboración propia. Compara el desempeño en términos del logro académico, por parte de los grupo experimental y control, en relación con su dimensión estilística en la DIC, en el criterio 2 del postest frente al criterio 2 del pretest

La Figura 7 confirma que no hubo una significancia importante entre los resultados de los estudiantes en relación con la metodología y el estilo cognitivo de los estudiantes en la dimensión de la DIC.

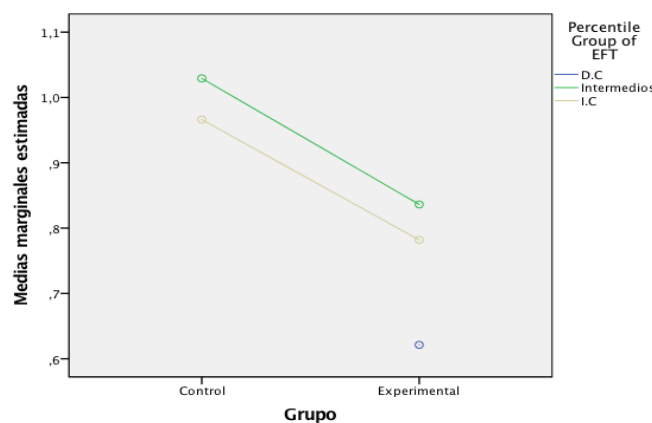
Para el caso del criterio 3, relacionado con la identificación de la herramienta de gestión adecuada a usar, una vez realizado el mismo ejercicio mencionado anteriormente, se evidencia que tampoco existe significancia en términos del grupo con ,49 de significancia, ni del estilo cognitivo en la dimensión de la DIC, con ,62 como lo muestra la Tabla 12.

Tabla 12. Análisis de varianza criterio 3, postest

Variable dependiente: P 3 postest HFCA

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	,660 ^a	5	,132	,691	,636
Intersección	6,407	1	6,407	33,575	,000
A_HFLC_3	,026	1	,026	,138	,714
Grup	,091	1	,091	,475	,498
NEFT	,182	2	,091	,478	,627
Grup * NEFT	4,592E-5	1	4,592E-5	,000	,988
Error	4,007	21	,191		
Total	21,000	27			
Total corregido	4,667	26			

a. R al cuadrado = .141 (R al cuadrado ajustada = -.063)



Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: P 3 pretest HFCA = ,37

Las medias no estimables no se representan.

Figura 8. Medias marginales estimadas pregunta 3 de postest

Figura de elaboración propia. Compara el desempeño en términos del logro académico, por parte de los grupo experimental y control, en relación con su dimensión estilística en la DIC, en el criterio 3 del postest en frente al criterio 3 del pretest

El criterio 4, relacionado con el reconocimiento de la importancia en el acercamiento a una entidad política o comunitaria para impulsar la solución al problema, muestra un alto grado de significancia con un resultado de ,001 como lo establece la Tabla 13, lo que significa que el pretest es un buen predictor del postest. No obstante, no se evidencia ningún tipo relación significativa entre los resultados de los estudiantes y las implicaciones con la metodología y el estilo cognitivo en la dimensión de la DIC de los estudiantes, tal y como lo muestra la Figura 9.

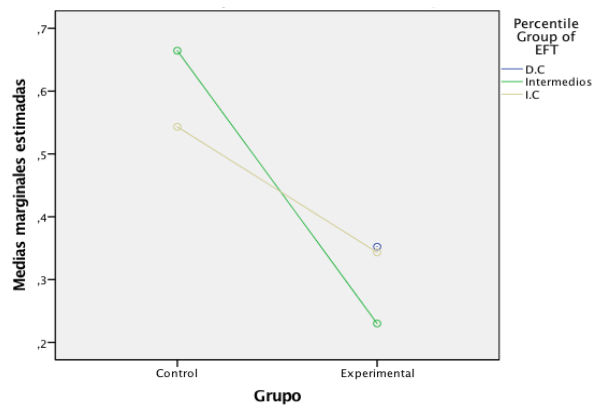
Tabla 13. Análisis de varianza criterio 4, postest

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: P 4 postest HFCA

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	3,798 ^a	5	,760	6,385	,001
Intersección	,053	1	,053	,444	,513
A_HFLC_4	2,835	1	2,835	23,831	,000
Grup	,254	1	,254	2,133	,159
NEFT	,021	2	,010	,086	,917
Grup * NEFT	,035	1	,035	,291	,595
Error	2,498	21	,119		
Total	10,000	27			
Total corregido	6,296	26			

a. R al cuadrado = .603 (R al cuadrado ajustada = .509)



Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los valores siguientes: P 4 pretest HFCA = ,52

Las medias no estimables no se representan.

Figura 9. Medias marginales estimadas pregunta 4 postest

Figura de elaboración propia. Compara el desempeño en términos del logro académico, por parte de los grupo experimental y control, en relación con su dimensión estilística en la DIC, en el criterio 4 del postest frente al criterio 4 del pretest

E

El análisis de los 4 criterios evidencia que los aspectos metodológicos usados en los grupos experimental y control no tuvieron una significancia importante en términos del logro académico de los estudiantes. De hecho, en ninguno de los criterios fue un aspecto significativo.

En donde sí se pudo evidenciar un elemento significativo es en la relación de la prueba con el estilo cognitivo en la dimensión de la DIC, privilegiando el logro para quienes se ubican hacia la dimensión de la independencia, particularmente para el criterio 1, el cual está relacionado con la necesidad de establecer la vinculación con la comunidad para alcanzar unos propósitos específicos.

Este punto plantea un aspecto importante a analizar, y es que a pesar de que los sujetos que se ubican hacia la independencia de campo son quienes tienen una menor capacidad para establecer relaciones interpersonales, el criterio como tal se constituye no solo por la necesidad de establecer relaciones, sino en la consideración de una estrategia para alcanzar los resultados esperados en la resolución de un problema específico.

En este sentido, y en virtud de la capacidad de reestructuración de los independientes de campo, así como su capacidad lógica, estratégica, y de establecer relaciones interpersonales con propósitos puntuales y necesarios, permite considerar que hayan sido quienes mejores resultados obtuvieron dadas sus capacidades anteriormente mencionadas (Hederich y Camargo, 2001).

Los estudiantes que se ubicaron hacia el plano intermedio de la dimensión estilística, evidencian tímidamente unos resultados más favorables que los dependientes de campo, quienes se mantuvieron en un plano no significativo en el análisis de la prueba.

Análisis de pruebas intermedias: prueba 1: valores aplicados al liderazgo

ciudadano, VALC. Debido a que el curso fue dividido en 3 bloques temáticos, cada uno de ellos contó con una prueba académica. Para iniciar el análisis de sus resultados, se tomó la prueba 1 denominada valores aplicados al liderazgo ciudadano, VALC. Dicha prueba constó de 5 preguntas, todas de selección múltiple relacionadas con la importancia de los valores y los principios en el actuar de un ciudadano.

Se procedió a realizar una revisión del criterio de confiabilidad de cada pregunta de la prueba, que arroja un Alfa de ,36, internacionalmente aceptada como criterios de correlación de la prueba. No obstante, como se evidencia en la Tabla 15, los ítems 2 y 5 de la prueba tienen una correlación más baja en relación con el resto de las preguntas; no obstante no existe una correlación negativa entre ninguna de las preguntas analizadas lo que quiere decir que entre las preguntas no hay criterios que se contradigan entre sí.

Tabla 14. Análisis de fiabilidad, prueba académica 1, VALC

Estadísticas de fiabilidad				
	Alfa de Cronbach	N de elementos		
	,365	5		

Estadísticas de total de elemento				
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P 1 Tema 1 VALC	2,90	,783	,406	,149
P 2 Tema 1 VALC	2,83	1,040	,089	,371
P 3 Tema 1 VALC	3,10	,783	,163	,337
P 4 Tema 1 VALC	3,30	,700	,227	,271
P 5 Tema 1 VALC	2,93	,961	,062	,402

En razón de los resultados de la fiabilidad y la correlación en la prueba, se procede a hacer un análisis independiente por cada pregunta. El análisis que se realiza corresponde a uno

de varianza, en donde la variable dependiente responde a la pregunta particular del análisis; como factores fijos se mantiene el grupo y el estilo cognitivo en la dimensión de DIC. El mismo proceso se lleva a cabo con las 5 preguntas que conforman la prueba académica 1, VALC.

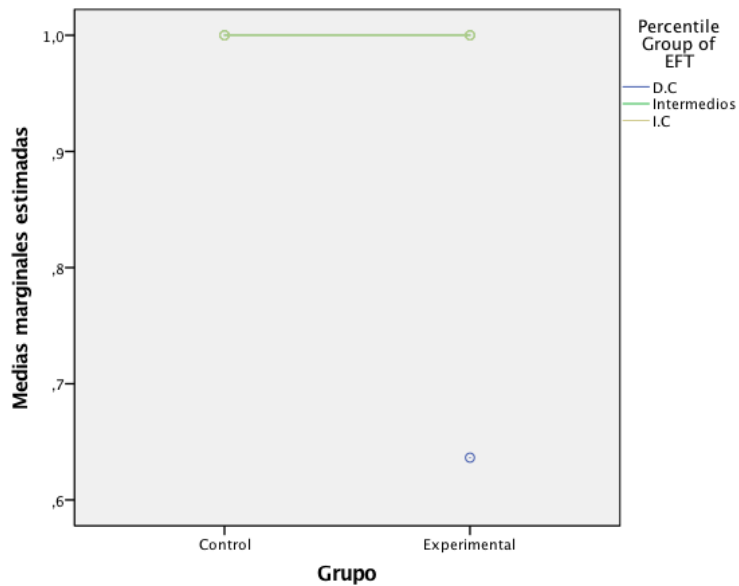
Pregunta 1. "Los valores fundamentales desde el Miraísmo son". Los resultados se muestran significativos en términos del estilo cognitivo en la dimensión de la DIC, con un ,04 como lo muestra la Tabla 15, privilegiando a los estudiantes que se ubican hacia la dimensión de la independencia y a quienes están en el plano intermedio.

En términos del grupo el modelo no resulta significativo, lo que evidencia que no existe una relación entre los resultados de los estudiantes y la metodología aplicada. No obstante, sí existe un alto grado de significancia en relación con el estilo cognitivo en la dimensión de la DIC, mostrando que quienes se encuentra en la polaridad de la dependencia de tienen unos resultados relegados en comparación con los demás estudiantes. Dichos estudiantes se encuentran con una especial concentración en el grupo experimental, como lo evidencia en la Figura 10.

Tabla 15. Análisis de varianza pregunta 1, prueba VALC

Pruebas de efectos inter-sujetos					
Variable dependiente: P 1 Tema 1 VALC					
Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	,921 ^a	4	,230	2,262	,091
Intersección	19,869	1	19,869	195,139	,000
Grup	,000	1	,000	,000	1,000
NEFT	,725	2	,363	3,563	,044
Grup * NEFT	,000	1	,000	,000	1,000
Error	2,545	25	,102		
Total	26,000	30			
Total corregido	3,467	29			

a. R al cuadrado = .266 (R al cuadrado ajustada = .148)



Las medias no estimables no se representan.

Figura 10. Medias marginales pregunta 1, prueba 1 VALC

Figura de elaboración propia. Compara el desempeño en términos del logro académico, por parte de los grupo experimental y control, en relación con su dimensión estilística en la DIC, en la pregunta 1, de la prueba 1 - valores aplicados al liderazgo ciudadano

Pregunta 2 "De acuerdo con el Miráismo, lo que nos convierte en ciudadanos ejemplares ante la sociedad son". Como lo establece la Tabla 16, no se evidencian resultados significativos en el análisis de la pregunta, y tampoco en términos de la diferencia entre las metodologías de los grupos y la dimensión estilística. No obstante hay un muy leve favorecimiento hacia los estudiantes que se ubican en la independencia de campo y en el plano intermedio. Los estudiantes en la polaridad de la dependencia siguen mostrándose relegados en términos del logro como lo muestra la Figura 11.

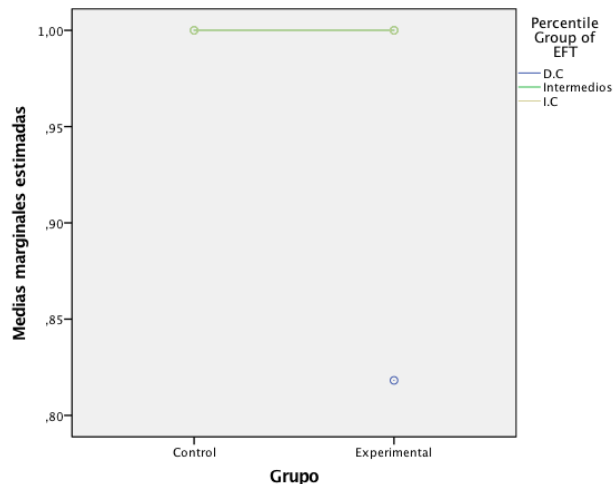
Tabla 16. Análisis de varianza pregunta 2, prueba VALC

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: P 2 Tema 1 VALC

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	,230 ^a	4	,058	,880	,490
Intersección	21,971	1	21,971	335,669	,000
Grup	,000	1	,000	,000	1,000
NEFT	,181	2	,091	1,385	,269
Grup * NEFT	,000	1	,000	,000	1,000
Error	1,636	25	,065		
Total	28,000	30			
Total corregido	1,867	29			

a. R al cuadrado = .123 (R al cuadrado ajustada = -.017)



Las medias no estimables no se representan.

Figura 11. Medias marginales pregunta 2, prueba 1 VALC

Figura de elaboración propia. Compara el desempeño en términos del logro académico, por parte de los grupo experimental y control, en relación con su dimensión estilística en la DIC, en la pregunta 2, de la prueba 1 - valores aplicados al liderazgo ciudadano

Pregunta 3. "El valor de la solidaridad es". Como da cuenta la Tabla 17, no se evidencian resultados significativos en la pregunta, y tampoco en términos de los grupos ni de los resultados estilísticos. Se evidencia un tímido favorecimiento nuevamente a los estudiantes que se ubican hacia la dimensión estilística de la independencia y los intermedios.

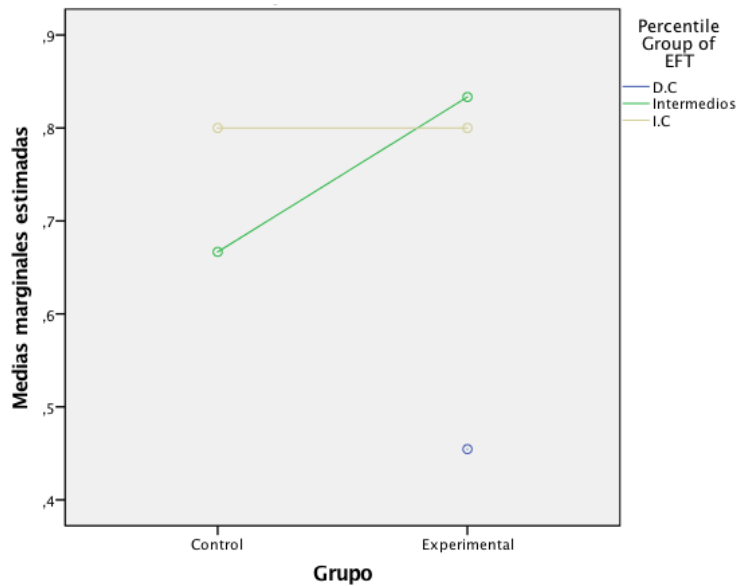
Tabla 17. Análisis de varianza pregunta 3, prueba VALC

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: P 3 Tema 1 VALC

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	,839 ^a	4	,210	,900	,479
Intersección	11,360	1	11,360	48,738	,000
Grup	,031	1	,031	,132	,719
NEFT	,723	2	,362	1,551	,232
Grup * NEFT	,031	1	,031	,132	,719
Error	5,827	25	,233		
Total	20,000	30			
Total corregido	6,667	29			

a. R al cuadrado = .126 (R al cuadrado ajustada = -.014)



Las medias no estimables no se representan.

Figura 12. Medias marginales pregunta 3, prueba 1 VALC

Figura de elaboración propia. Compara el desempeño en términos del logro académico, por parte de los grupo experimental y control, en relación con su dimensión estilística en la DIC, en la pregunta 3, de la prueba 1 - valores aplicados al liderazgo ciudadano.

Pregunta 4. "El valor de la lealtad es". De acuerdo con los datos de significancia de la Tabla 19, la pregunta 4 sí arroja resultados significativos con un resultado de ,006, así como también resulta ser significativa la relación de estilo cognitivo en la dimensión de la DIC con un

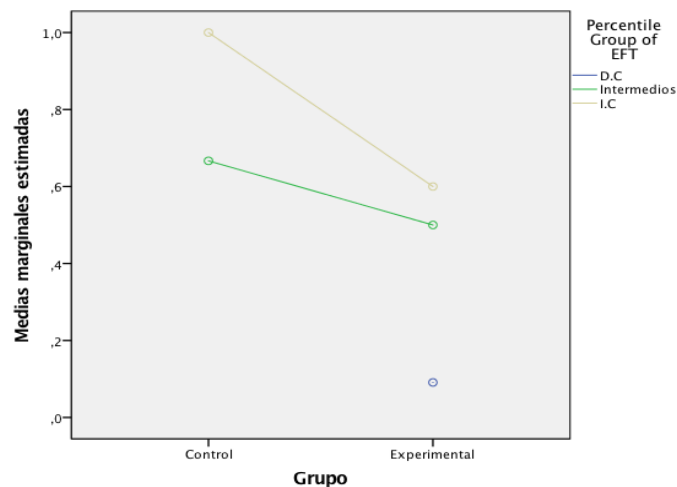
0,34, privilegiando en el logro a quienes se ubican hacia la independencia de campo y en el plano intermedio.

Por su parte, la condición de grupo, es decir el aspecto metodológico usado, no es significativo, por lo que independientemente del grupo, los estudiantes independientes e intermedios muestran mejores, como lo muestra la Figura 13.

Tabla 18. Análisis de varianza pregunta 4, prueba VALC

Pruebas de efectos inter-sujetos						
Variable dependiente: P 4 Tema 1 VALC						
Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	
Modelo corregido	3,191 ^a	4	,798	4,664	,006	
Intersección	7,622	1	7,622	44,568	,000	
Grup	,357	1	,357	2,086	,161	
NEFT	1,325	2	,662	3,873	,034	
Grup * NEFT	,060	1	,060	,354	,557	
Error	4,276	25	,171			
Total	14,000	30				
Total corregido	7,467	29				

a. R al cuadrado = .427 (R al cuadrado ajustada = .336)



Las medias no estimables no se representan.

Figura 13. Medias marginales estimadas pregunta 4, prueba 1 VALC

Figura de elaboración propia. Compara el desempeño en términos del logro académico, por parte de los grupo experimental y control, en relación con su dimensión estilística en la DIC, en la pregunta 4, de la prueba 1 - valores aplicados al liderazgo ciudadano

Pregunta 5." La honestad significa". Nuevamente como da cuenta la Tabla 19, no se evidencian en la pregunta 5 resultados significativos en términos de grupo ni de estilo cognitivo en la dimensión de la DIC. No obstante, como lo muestra la Figura 14, sigue existiendo un muy tímido favorecimiento a quienes se ubican en la dimensión estilística de la independencia de campo.

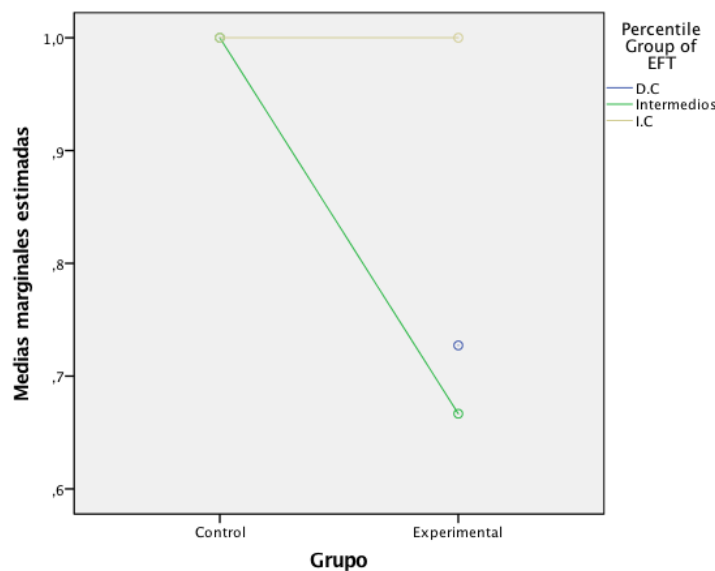
Tabla 19. Análisis de varianza pregunta 5, prueba 1 VALC

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: P 5 Tema 1 VALC

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	,652 ^a	4	,163	1,158	,353
Intersección	18,820	1	18,820	133,851	,000
Grup	,123	1	,123	,878	,358
NEFT	,178	2	,089	,634	,539
Grup * NEFT	,123	1	,123	,878	,358
Error	3,515	25	,141		
Total	25,000	30			
Total corregido	4,167	29			

a. R al cuadrado = .156 (R al cuadrado ajustada = .021)



Las medias no estimables no se representan.

Figura 14. Medias marginales estimadas pregunta 5, prueba 1 VALC

Figura de elaboración propia. Compara el desempeño en términos del logro académico, por parte de los grupo experimental y control, en relación con su dimensión estilística en la DIC, en la pregunta 5. de la prueba 1 - valores aplicados al liderazgo ciudadano.

Terminados los análisis de varianza de cada uno de los ítems de la prueba 1, se evidencia que los estudiantes que en términos de los estilos cognitivos ubican hacia la dimensión de la independencia de campo así como quienes se encuentran en el intermedio de las dos dimensiones, muestran en todas las preguntas unos mejores resultados en términos de logro.

En ninguna de las preguntas de la prueba hay una influencia significativa de la metodología en los resultados, por lo que independientemente los aspectos metodológicos, es el estilo cognitivo en la dimensión de la DIC el que establece entre los estudiantes las diferencias en su logro académico.

Los resultados de esta prueba refuerzan los aspectos que caracterizan y encuentran una relación directa entre el estilo cognitivo en la dimensión de la DIC y el logro académico de un estudiante, encontrando al estilo cognitivo como una "variable asociada que influye de manera directa en el aprendizaje y por lo tanto en el logro académico de los estudiantes" (Hederich, López y Camargo, 2011, p. 72).

Análisis de pruebas intermedia 2: conocimientos constitucionales para la participación ciudadana (CCPC). Para iniciar el análisis de la segunda prueba, se procede a ver la fiabilidad de la prueba.

Tabla 20. Análisis de fiabilidad, prueba 2 CCPC

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,517	7

Estadísticas de total de elemento				
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P 1 Tema 2 CCPC	4,62	1,387	,484	,352
P 2 Tema 2 CCPC	4,69	2,507	-,340	,732
P 3 Tema 2 CCPC	4,38	1,458	,594	,322
P 4 Tema 2 CCPC	4,34	1,520	,582	,340
P 5 Tema 2 CCPC	4,24	2,404	-,314	,616
P 6 Tema 2 CCPC	4,34	1,591	,495	,379
P 7 Tema 2 CCPC	4,41	1,466	,535	,343

En el análisis de fiabilidad, como lo muestra la Tabla 20, se evidencia que la pregunta 2 y la pregunta 5 tienen un comportamiento distinto a las demás preguntas de la prueba, lo que permitiría proponer un análisis de la prueba organizándola en 2 tipos de indicador, con una agrupación de los ítems 1, 3, 4, 6 y 7, y un análisis de varianza particular para las preguntas 2 y 5.

Tabla 21. Agrupación de preguntas con correlaciones, prueba 2

PREGUNTAS GRUPO 1	PREGUNTAS GRUPO 2
1. La constitución política es considerada	2. La constitución política se encuentra conformada por una serie de títulos o capítulos que le dan forma y profundizan en los diferentes temas sobre los que trata la constitución. El título que relaciona los derechos fundamentales de los hombres y mujeres colombianos es:
3. Aquellos derechos que hacen parte determinante para la existencia de los individuos y por lo tanto deben ser garantizados para que todos los seres humanos tengan una dignidad humana sin distinción de raza, religión, sexo, ideología política, etc., se denominan	
4. Enumere 3 derechos fundamentales que se encuentren en la constitución política de 1991	
6. El objetivo de la oferta pública es:	5. Los beneficios que ofrece el Estado colombiano, de las instituciones nacionales y sus operadores adscritos y vinculados en cumplimiento a los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo vigente: "Hacia un Estado Comunitario" se llama:
7. Diga los pasos a través de los cuales usted podría aprovechar la oferta pública	

Las características que plantean una diferencia entre la pregunta 2 y la 5 podría deberse a la forma del planteamiento de las preguntas. Si bien todas están relacionadas con el tema central del bloque 2, es decir la constitución política, estas dos preguntas plantean una diferencia en su formulación. La pregunta 2 refiere a temas propiamente de estructura formal de la constitución política; por su parte la pregunta 5 tiene una característica semejante al estar relacionada con aspectos formales de documentos orientadores de la oferta pública.

Al hacer un análisis de la agrupación de las preguntas 1, 3, 4, 6 y 7, se confirma como lo muestra la Tabla 22, que todos los ítems muestran una mayor correlación.

Tabla 22. Análisis de falibilidad ítems prueba 2 CCPC

	Estadísticas de total de elemento			
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P 1 Tema 2 CCPC	3,21	1,599	,597	,787
P 3 Tema 2 CCPC	2,97	1,749	,642	,768
P 4 Tema 2 CCPC	2,93	1,781	,672	,762
P 6 Tema 2 CCPC	2,93	1,924	,513	,804
P 7 Tema 2 CCPC	3,00	1,714	,626	,772

Se realiza un análisis de frecuencias del indicador, en donde se evidencia como da cuenta la Tabla 23 que los resultados en términos de logro resultan ser positivos para un importante número de estudiantes con un porcentaje del 76.3%. La Figura 15, da cuenta del significativo desempeño.

Tabla 23. Análisis de frecuencias prueba conformada por ítems con mayor correlación, prueba 2 CCPC

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	2	5,3	6,9	6,9
	,20	2	5,3	6,9	13,8
	,40	2	5,3	6,9	20,7
	,60	3	7,9	10,3	31,0
	,80	6	15,8	20,7	51,7
	1,00	14	36,8	48,3	100,0
	Total	29	76,3	100,0	
Perdidos	Sistema	9	23,7		
Total		38	100,0		

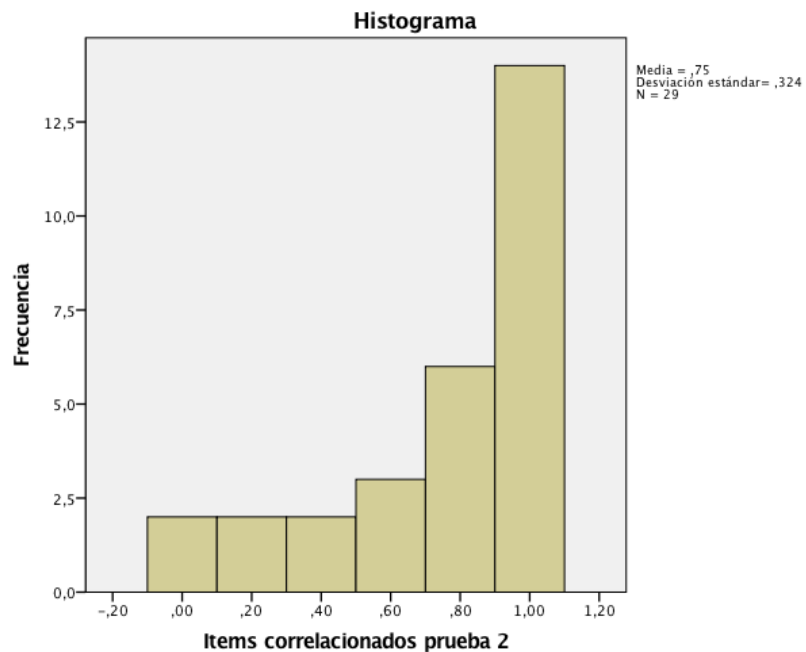


Figura 15. Análisis de frecuencia de ítems correlacionados, prueba 2 CCPC

Da cuenta de la frecuencia de desempeño que obtuvieron los estudiantes de los dos grupos de la investigación, en los ítems correlacionados de la prueba 2 (ítems 1,3,4,6,7)

En el análisis de varianza de esta primera clasificación de la prueba 2, teniendo como factores fijos el grupo y el estilo cognitivo en la dimensión de la DIC, como se evidencia en la Tabla 24, el modelo sí es significativo y se encuentra relacionado con el estilo cognitivo de los estudiantes.

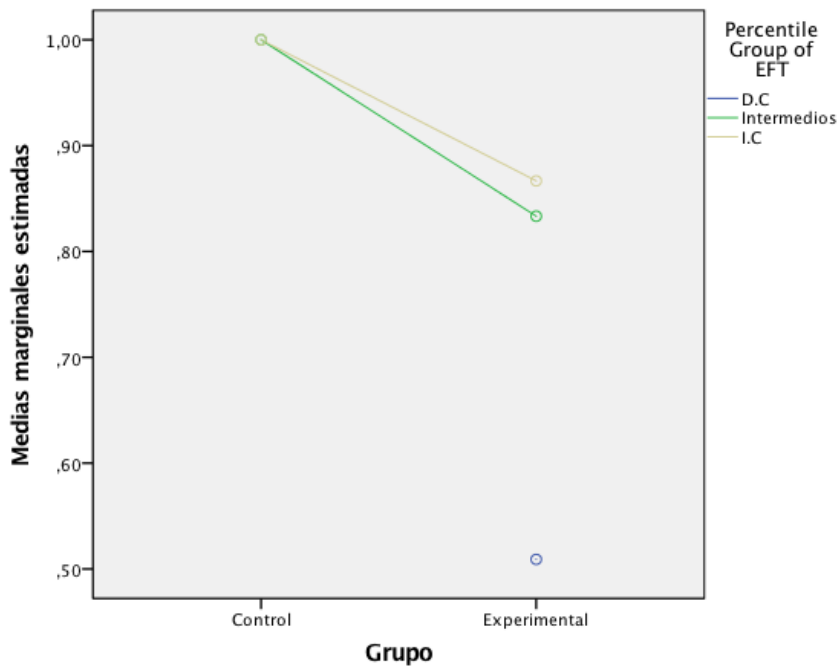
Tabla 24. Análisis de varianza prueba 2 con ítems correlacionados

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Prueba 2_ ítems correlacionados

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	1,137 ^a	4	,284	3,798	,016
Intersección	9,144	1	9,144	122,202	,000
Grup	,059	1	,059	,784	,385
NEFT	,668	2	,334	4,462	,023
Grup * NEFT	,001	1	,001	,010	,922
Error	1,796	24	,075		
Total	19,320	29			
Total corregido	2,932	28			

a. R al cuadrado = .388 (R al cuadrado ajustada = .286)



Las medias no estimables no se representan.

Figura 16. Medias marginales estimadas para prueba 2 ítems correlacionados

Figura de elaboración propia. Compara el desempeño en términos del logro académico, por parte de los grupo experimental y control, en relación con su dimensión estilística en la DIC, en la pregunta 1. 3. 4. 6 v 7 de la prueba 1 - valores aplicados al liderazgo ciudadano.

La significancia en términos de la dimensión estilística se debe a que como muestra la Figura 16, nuevamente los estudiantes que se encuentran hacia la dimensión de la independencia de campo, y quienes están en el intermedio presentan mejores resultados en términos de logro, en relación con los estudiantes que se encuentran en la dimensión de la dependencia.

Debido a la concentración de estudiantes con esta caracterización estilística en el grupo control, a pesar de que no hay una relación significativa con el grupo, se evidencia que es en éste grupo en donde hay especial mejora en el logro.

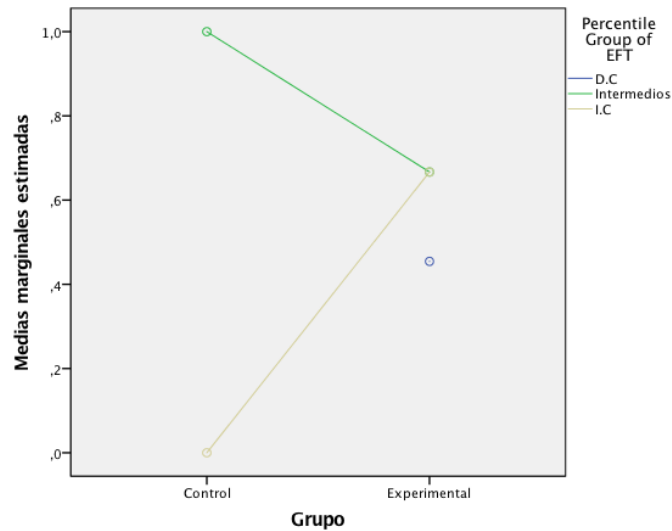
Ahora bien, en lo relacionado con la pregunta 2 de la prueba, luego de realizar en análisis de varianza y teniendo como factores fijos, como da cuenta la Tabla 25 nuevamente el grupo y el estilo cognitivo, que no hay significancia de ningún tipo.

Tabla 25. Análisis de varianza pregunta 2, prueba 2 CCPC

Variable dependiente: P 2 Tema 2 CCPC

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	1,847 ^a	4	,462	2,055	,118
Intersección	3,804	1	3,804	16,925	,000
Grup	,072	1	,072	,322	,575
NEFT	,910	2	,455	2,025	,154
Grup * NEFT	,652	1	,652	2,902	,101
Error	5,394	24	,225		
Total	14,000	29			
Total corregido	7,241	28			

a. R al cuadrado = .255 (R al cuadrado ajustada = .131)



Las medias no estimables no se representan.

Figura 17. Medias marginales estimadas para pregunta 2, prueba 2 CCPC

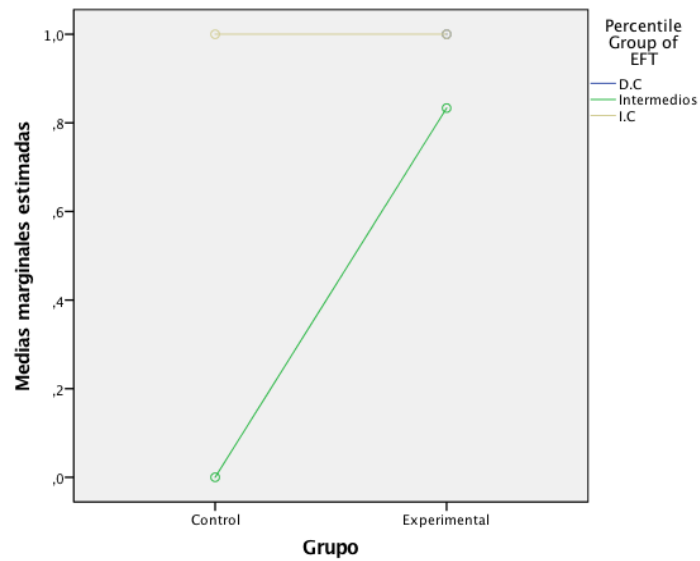
Figura de elaboración propia. Compara el desempeño en términos del logro académico, por parte de los grupo experimental y control, en relación con su dimensión estilística en la DIC, en la pregunta 2, de la prueba 2 - condiciones constitucionales de la participación ciudadana.

Por su parte, los resultados propios de la pregunta 5, en contraste con los de la pregunta 2, evidencian una total significancia, que está relacionada tanto con el grupo, como con el estilo cognitivo del estudiante como lo muestra la Tabla 26.

Tabla 26. Análisis de varianza pregunta 5, prueba 2 CCPC

Pruebas de efectos inter-sujetos						
Variable dependiente: P 5 Tema 2 CCPC						
Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	
Modelo corregido	1,029 ^a	4	,257	7,407	,000	
Intersección	7,402	1	7,402	213,188	,000	
Grup	,453	1	,453	13,043	,001	
NEFT	,928	2	,464	13,357	,000	
Grup * NEFT	,453	1	,453	13,043	,001	
Error	,833	24	,035			
Total	27,000	29				
Total corregido	1,862	28				

a. R al cuadrado = .552 (R al cuadrado ajustada = .478)



Las medias no estimables no se representan.

Figura 18. Medias marginales estimadas para pregunta 5, prueba 2 CCPC

Figura de elaboración propia. Compara el desempeño en términos del logro académico, por parte de los grupo experimental y control, en relación con su dimensión estilística en la DIC, en la pregunta 5, de la prueba 2 - condiciones constitucionales de la participación ciudadana. La gráfica muestra una significancia tanto para el grupo como para el estilo cognitivo.

Nuevamente se evidencia que en términos de estilo, la independencia de campo tiene una especial influencia en términos del logro, no obstante en relación con el grupo, el experimental es el que evidencia los mejores logros como da cuenta la Figura 18.

Tabla 8. Análisis descriptivo de medias por grupo en pregunta 5, prueba 2 CCPC

Estadísticos descriptivos				
Variable dependiente: P 5 Tema 2 CCPC				
Grupo	Percentile Group of EFT	Media	Desviación estándar	N
Control	Intermedios	,00	.	1
	I.C	1,00	,000	5
	Total	,83	,408	6
Experimental	D.C	1,00	,000	11
	Intermedios	,83	,408	6
	I.C	1,00	,000	6
	Total	,96	,209	23
Total	D.C	1,00	,000	11
	Intermedios	,71	,488	7
	I.C	1,00	,000	11
	Total	,93	,258	29

En una revisión de las medias de los dos grupos, el grupo experimental, cuenta con una media total de ,96 mientras que en el grupo control la media total es de ,83 como da cuenta la Tabla 27. Se evidencia una diferencia de las medias con una mejora para los miembros del grupo experimental. Esta diferencia resulta importante, especialmente porque como lo establece la Tabla 31, cuenta con un carácter significativo de ,000.

Debido a que tanto el grupo como el estilo cognitivo en la dimensión de la DIC son significativos, se dice que existe una interacción cruzada, lo que significa que para la pregunta 5, el estilo cognitivo orientado hacia la independencia muestra los mejores resultados. Por su parte, en términos de grupo, el experimental se desempeñó mejor que el control, y además quienes se ubican en el grupo experimental hacia la dimensión de la independencia de campo se desempeñaron aún mejor.

Además de los efectos principales, hay un efecto de la interacción en estos resultados. Cuando hay una unión de los 2 elementos, se potencia el resultados; en el caso particular se potenció de manera positiva, esto es porque como lo establece la Tabla 31, la interacción fue significativa, con un ,000. Pareciera que en esta pregunta en particular, la metodología del aprendizaje cooperativo incrementó los resultados positivos para los estudiantes que se encuentran hacia la independencia.

Los resultados generales de la prueba 2, dan cuenta de que los estudiantes que se ubican hacia dimensión estilística de la independencia y los intermedios, muestran unos mejores resultados en términos del logro. Los resultados no resultan ser significativos en términos del grupo, excepto en la pregunta 5.

Análisis de prueba intermedia 3: PACE.

La revisión de la tercera prueba inicia con un análisis de la fiabilidad de la prueba.

Tabla 28. Análisis de fiabilidad, prueba académica 3 PACE

Estadísticas de fiabilidad				
	Alfa de Cronbach	N de elementos		
	,663	9		

Estadísticas de total de elemento				
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P 1 Tema 3 PACE	6,19	3,003	,164	,673
P 2 Tema 3 PACE	6,04	2,960	,585	,620
P 3 Tema 3 PACE	6,33	2,615	,347	,636
P 4 Tema 3 PACE	6,22	2,564	,472	,603
P 5 Tema 3 PACE	6,15	3,362	-,082	,715
P 6 Tema 3 PACE	6,11	2,872	,378	,630
P 7 Tema 3 PACE	6,48	2,336	,507	,590
P 8 Tema 3 PACE	6,04	2,960	,585	,620
P 9 Tema 3 PACE	6,44	2,410	,457	,605

De acuerdo con este análisis de fiabilidad, como lo establece la Tabla 28, las características de la pregunta 5 en relación con las demás preguntas encontraría su diferencia en la medida en que esta pregunta al igual que la pregunta 2 de la prueba 2 está asociada a aspectos de forma y estructura del documento de la constitución política. Por su parte las otras preguntas están orientadas a aspectos de actividad ciudadana, ligados a ejemplos, pasos a emprender, acciones concretas.

Se evidencia una diferencia en la pregunta 5 de la prueba, al tener un alfa mayor que el resto de las preguntas. Este resultado lleva a analizar la prueba dejando como criterio individual esta pregunta, lo que aumenta el Alfa a un ,71 la cual es internacionalmente aceptada y se evidencian correlaciones relativamente altas, como se evidencia en la Tabla 29.

Tabla 29. Análisis de fiabilidad, ítems prueba 3 con mayor correlación

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,715	8

Estadísticas de total de elemento				
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P 1 Tema 3 PACA	5,33	3,000	,150	,738
P 2 Tema 3 PACE	5,19	2,926	,606	,679
P 3 Tema 3 PACE	5,48	2,490	,423	,685
P 4 Tema 3 PACE	5,37	2,550	,467	,673
P 6 Tema 3 PACE	5,26	2,892	,337	,700
P 7 Tema 3 PACE	5,63	2,242	,564	,646
P 8 Tema 3 PACE	5,19	2,926	,606	,679
P 9 Tema 3 PACE	5,59	2,405	,446	,680

Se realiza una clasificación de los dos grupos de preguntas, de acuerdo con la prueba escrita:

Tabla 30. Organización de preguntas con correlaciones, prueba 3

PREGUNTAS GRUPO 1	PREGUNTAS GRUPO 2
1. ¿Qué es lo que se convierte en el eje de los ciudadanos ejemplares, es decir aquello que se convierte en nuestra guía y en el norte para actuar de manera íntegra, honesta, imitable ante todas las personas?	5. Como ciudadanos contamos con derechos que deben ser garantizados por parte del Estado, para que todos vivamos en las mejores condiciones. Estos derechos se conocen como “fundamentales” y se encuentran plasmados en ...
2. Los valores que nos convierten en ciudadanos ejemplares, de acuerdo con el Miraísmo, son:	
3. Cuando logramos que nuestro comportamiento sea ejemplar en todo momento y en todo lugar, quiere decir que estamos aplicando el valor de la ...	
4. Cuando una persona manifiesta que ayuda a su vecino porque le duele su sufrimiento y quiere que disfrute de una vida más digna, está aplicando el valor de...	
6. ¿A qué nos referimos cuando hablamos de aquellos beneficios que ofrece cada una de las instituciones con las que cuenta el Estado colombianos y que podemos aprovechar para mejorar nuestra calidad de vida en el territorio en el que nos encontramos.	
7. Cuando estamos en el propósito de aprovechar la oferta pública que hay en nuestro territorio, los pasos que podemos seguir son los siguientes, Ordeno los pasos:	
8. Como ciudadanos, contamos con mecanismos para poder hacer vales nuestros derechos, y con los cuales podemos reclamar, levantar quejas ante las instituciones del Estado, solicitar información, solicitar fotocopias de información pública. El mecanismo que nos permite gozar de estos beneficios es:	
9. Señale el nombre indicado para la descripción de cada acción política y dé un ejemplo para cada una:	

Al hacerse una agrupación de todas las preguntas anteriormente mencionadas, se realiza una unificación de los mismos, para realizar un análisis de varianza.

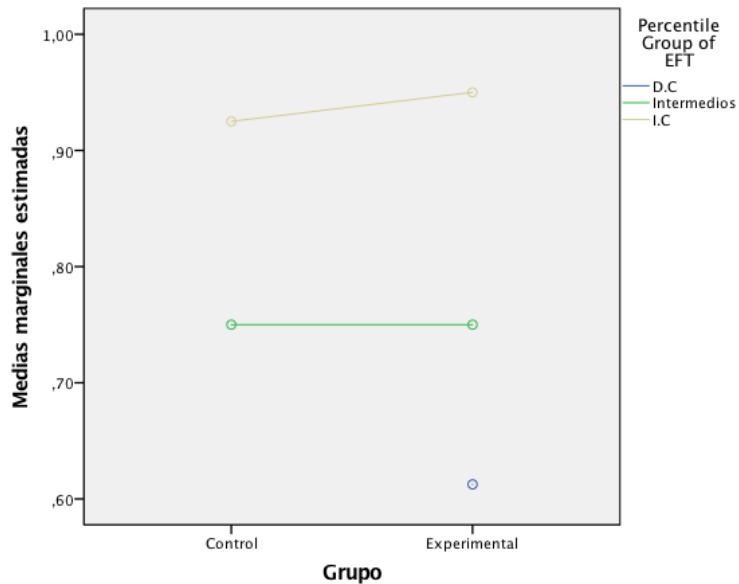
Tabla 31. Análisis estadístico descriptivo de medias por grupos en preguntas correlacionadas de la prueba 3

Estadísticos descriptivos				
Variable dependiente: Prueba 3_items correlacionados				
Grupo	Percentile Group of EFT	Media	Desviación estándar	N
Control	Intermedios	,75	.	1
	I.C	,92	,167	5
	Total	,89	,166	6
Experimental	D.C	,61	,231	10
	Intermedios	,75	,209	6
	I.C	,95	,068	5
	Total	,73	,234	21
Total	D.C	,61	,231	10
	Intermedios	,75	,190	7
	I.C	,93	,121	10
	Total	,76	,229	27

Tabla 32. Análisis de varianza preguntas correlacionadas de la prueba 3, PACE

Pruebas de efectos inter-sujetos					
Variable dependiente: Prueba 3_items correlacionados					
Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	,533 ^a	4	,133	3,520	,023
Intersección	7,988	1	7,988	211,026	,000
Grup	,000	1	,000	,011	,919
NEFT	,375	2	,187	4,947	,017
Grup * NEFT	,000	1	,000	,011	,919
Error	,833	22	,038		
Total	17,313	27			
Total corregido	1,366	26			

a. R al cuadrado = .390 (R al cuadrado ajustada = .279)



Las medias no estimables no se representan.

Figura 19. Medias marginales ítems correlacionados, prueba 3 PACE

Figura de elaboración propia. Compara el desempeño en términos del logro académico, por parte de los grupo experimental y control, en relación con su dimensión estilística en la DIC, en ítems correlacionados (1,2,3,4,6,7,8,9) de la prueba 3 - Participación activa de los ciudadanos ejemplares

Los resultados del análisis de varianza, teniendo como factores fijos el grupo y el estilo cognitivo en la dimensión de la DIC, evidencia que el modelo sí resultó ser significativo, en términos del estilo cognitivo con un ,017, mas no del grupo como da cuenta la Tabla 32.

Nuevamente se evidencia un efecto principal del estilo, con mejores resultados en el logro, como se evidencia en la Figura 19, para los estudiantes que se ubican hacia la dimensión de la independencia de campo, seguidos por los estudiantes que están intermedios. Los estudiantes dependientes de campo muestran unos resultados muy por debajo de los 2 anteriores.

En un análisis comparativo de las medias totales de ambos grupos, el grupo control tiene un ,89 mientras que el experimental un ,73 lo que muestra un muy pequeño privilegio al grupo control, como lo establece la Tabla 31.

En relación con la pregunta 5, la cual por sus características fue analizada de manera independiente, al realizar el mismo procedimiento analítico, como se evidencia en la Tabla 33, no hay ningún tipo de significancia frente al criterio de estilo o grupo.

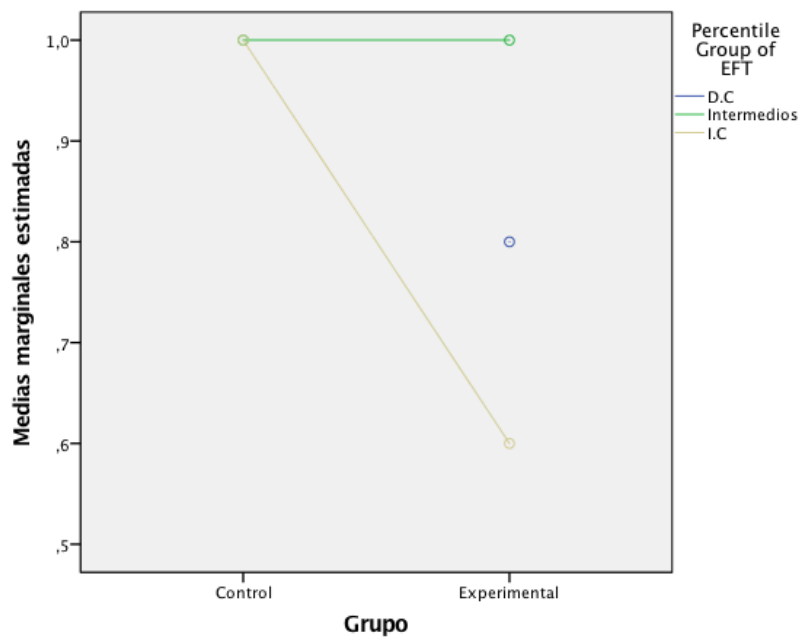
Tabla 33. Análisis de varianza pregunta 5, prueba 3 PACE

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: P 5 Tema 3 PACE

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	,607 ^a	4	,152	1,193	,342
Intersección	10,348	1	10,348	81,309	,000
Grup	,102	1	,102	,802	,380
NEFT	,102	2	,051	,402	,674
Grup * NEFT	,102	1	,102	,802	,380
Error	2,800	22	,127		
Total	23,000	27			
Total corregido	3,407	26			

a. R al cuadrado = .178 (R al cuadrado ajustada = .029)



Las medias no estimables no se representan.

Figura 20. Medias marginales pregunta 5, prueba 3 PACE

Figura de elaboración propia. Compara el desempeño en términos del logro académico, por parte de los grupo experimental y control, en relación con su dimensión estilística en la DIC, en la pregunta 5, de la prueba 3 - participación activa de los ciudadanos ejemplares.

En la prueba 3 se ratifica que el tema metodológico no tiene una relación directa con el logro de los estudiantes; por su parte, lo significativo se encuentra en las características estilísticas de los participantes. Los estudiantes que se ubican en la dimensión estilística de la dependencia de campo se mantienen en las 3 pruebas relegados en términos del logro.

Análisis de las actividades de campo. La implementación de actividades de campo orientadas por el aprendizaje cooperativo se constituyen en un aspecto de gran relevancia dentro de la investigación, particularmente por no ser muy común dentro del estado de la cuestión una propuesta de implementación en campo.

Dado que el curso se encuentra dividido en 3 bloques temáticos, cada uno de los bloques además de las pruebas académicas, tiene una actividad de campo que se constituye en el cierre del bloque. Dentro del planteamiento de las actividades hay unos objetivos comunes que se deben alcanzar y unos roles que deben ser implementados por los estudiantes en el campo.

Al final de la actividad, los estudiantes de manera individual contestan a una serie de preguntas que fueron categorizadas en 6 criterios en donde se evalúa el cumplimiento de los propósitos de la actividad.

Tanto los estudiantes del grupo control como los del grupo experimental llevaron a cabo las mismas actividades en campo, por lo que los criterios es posible evaluarlos en los dos grupos. Los criterios considerados son los siguientes:

- Criterio 1. Claridad y cumplimiento en un rol personal
- Criterio 2. Cumplimiento del un rol por parte de los demás integrantes
- Criterio 3. Motivación entre los participantes

- Criterio 4. Apoyo entre integrantes del grupo.
- Criterio 5. Identificación de aspectos por mejorar
- Criterio 6. El impacto a la comunidad.

Como se evidencia en los criterios, están ligados a un aspecto de subjetividad de los estudiantes, y se da lugar a que juzguen de manera positiva o negativa el desempeño de otros de sus compañeros en relación con su interacción en el grupo.

La evidencia del cumplimiento o no de los criterios se midió a través de un 0 y un 1, en donde 0 se asigna al estudiante que manifiesta inconformismos en el alcance del criterio. Por su parte, cuando hay una aprobación del criterio, la medición se tradujo en un número 1. De esta manera se procedió a su sistematización.

Para realizar este análisis estadístico se corrió un análisis factorial siguiendo el método de componentes principales. El examen de los descriptivos de los 18 indicadores mostró que hay 9 de ellos que no presentan ninguna desviación estándar por lo cual es improcedente buscar sus relaciones con los otro 9 indicadores. Estos criterios que no mostraron desviación dan cuenta de aquellos en donde todos los estudiantes aprobaron independientemente del estilo y el grupo.

Criterios que fueron aprobados por todos los estudiantes (Indicadores sin desviación estándar). En esta clasificación se encuentran los criterios que fueron alcanzados por todos los estudiantes sin distinción de grupo o estilo cognitivo en la dimensión de la DIC.

Tabla 34. Indicador aprobado por los estudiantes

			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Criterio 5 Reto 1	Válido	1	26	68,4	100	100
	Perdidos	99	12	31,6		
	Total		38	100		
Criterio 6 Reto 1	Válido	1	26	68,4	100	100
	Perdidos	99	12	31,6		
	Total		38	100		
Criterio 4 Reto 2	Válido	1	27	71,1	100	100
	Perdidos	99	11	28,9		
	Total		38	100		
Criterio 5 Reto 2	Válido	1	27	71,1	100	100
	Perdidos	99	11	28,9		
	Total		38	100		
Criterio 6 Reto 2	Válido	1	27	71,1	100	100
	Perdidos	99	11	28,9		
	Total		38	100		
Criterio 1 Reto 3	Válido	1	26	68,4	100	100
	Perdidos	99	12	31,6		
	Total		38	100		
Criterio 4 Reto 3	Válido	1	26	68,4	100	100
	Perdidos	99	12	31,6		
	Total		38	100		
Criterio 5 Reto 3	Válido	1	26	68,4	100	100
	Perdidos	99	12	31,6		
	Total		38	100		
Criterio 6 Reto 3	Válido	1	26	68,4	100	100
	Perdidos	99	12	31,6		
	Total		38	100		

Tabla de elaboración propia. Dan cuenta en el dato Válido 1, de que todos los estudiantes aprobaron los criterios mencionados en cada tabla. Perdidos 99 corresponde a los estudiantes que desertaron o no fueron parte de la actividad.

Los criterios 5 y 6, se lograron de manera satisfactoria en todos los estudiantes de los dos grupos, en los 3 retos. Estos criterios, relacionados con identificación de aspectos de mejora en el trabajo del grupo y el logro de un impacto a la comunidad a través de la actividad desarrollada, evidencian que los estudiantes fácilmente identifican aspectos para lograr mejores resultados en

su trabajo en equipo, así como también identifican resultados positivos y de influencia en las comunidades.

Por su parte el criterio 4, relacionado con la percepción de apoyo entre los estudiantes, el grupo muestra una mejora en los retos 2 y 3 en donde todos los estudiantes de los dos grupos, lo aprobaron de manera satisfactoria. En lo relacionado con el criterio 1, relacionado con la ejecución del rol del estudiante en la actividad, solamente se logra en el reto 2.

Criterios no alcanzados por todos los estudiantes (Indicadores con desviación estándar). Los criterios aquí relacionados responde a aquellos que no fueron identificados como cumplidos por parte de todos los estudiantes.

Tabla 35. Indicador con desaprobación.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Criterio 1 Reto 1	Válido	0	2	5,3	7,7
		1	24	63,2	92,3
		Total	26	68,4	100
	Perdidos	99	12	31,6	
	Total		38	100	
Criterio 2 Reto 1	Válido	0	7	18,4	26,9
		1	19	50	73,1
		Total	26	68,4	100
	Perdidos	99	12	31,6	
	Total		38	100	
Criterio 3 Reto 1	Válido	0	3	7,9	11,5
		1	23	60,5	88,5
		Total	26	68,4	100
	Perdidos	99	12	31,6	
	Total		38	100	
Criterio 4 Reto 1	Válido	0	1	2,6	3,8
		1	25	65,8	96,2
		Total	26	68,4	100
	Perdidos	99	12	31,6	
	Total		38	100	
Criterio 1 Reto 2	Válido	0	2	5,3	7,4
		1	25	65,8	92,6
		Total	27	71,1	100
	Perdidos	99	11	28,9	
	Total		38	100	
Criterio 2 Reto 2	Válido	0	6	15,8	22,2
		1	21	55,3	77,8
		Total	27	71,1	100
	Perdidos	99	11	28,9	
	Total		38	100	
Criterio 3 Reto 2	Válido	0	2	5,3	7,4
		1	25	65,8	92,6
		Total	27	71,1	100
	Perdidos	99	11	28,9	
	Total		38	100	
Criterio 2 Reto 3	Válido	0	2	5,3	7,7
		1	24	63,2	92,3
		Total	26	68,4	100
	Perdidos	99	12	31,6	
Criterio 3 Reto 3	Válido	0	4	10,5	15,4
		1	22	57,9	84,6
		Total	26	68,4	100
	Perdidos	99	12	31,6	
	Total		38	100	

Tablas de elaboración propia. Dan cuenta en el dato Válido 0, de que hay presencia de estudiantes que aprobaron los criterios mencionados en cada tabla. Perdidos 99 corresponde a los estudiantes que desertaron o no fueron parte de la actividad.

Se evidencia que los criterios 2 y 3 en todos los retos no manifestaron ser alcanzados por la totalidad de los estudiantes. El criterio 2, relacionado con el cumplimiento del rol de los demás participantes y el 3 con la motivación constante al desarrollo de las actividades entre ellos mismos, da cuenta de que hubo manifestación de aspectos de mejora por parte de algunos de los participantes, con una especial concentración en el criterio 3.

Por su parte, en el criterio 1 relacionado con la claridad del rol propio y su real cumplimiento en la actividad, se evidencia un avance en los estudiantes, quienes aunque en la actividad en campo 1 y 2 no todos la alcanzaron, ya en la 3 hay una superación que permite que todos los estudiantes manifiesten haberlo alcanzado.

Frente al criterio 3, relacionado con la motivación contante entre los estudiantes, tanto en la actividad 1 como en la 3 fue alcanzado por todos los estudiantes; no obstante en la actividad 2 se evidencia que no todos los estudiantes manifiestan haberlo alcanzado.

Se corre un análisis factorial siguiendo el mismo método de componentes principales de los 9 criterios que presentan alguna variación. Los resultados muestran una solución de 2 factores, el primero explica el 47.66% de la varianza y un autovalor de 4.29; el segundo factor tiene un autovalor de 1.7, y explica el 18.97% de la varianza, para un total de la varianza explicada del 66.64%, lo cual se considera apropiado en un análisis factorial.

Tabla 36. Varianza de los criterios con desviación estándar

Componente	Varianza total explicada						Sumas de rotación de cargas al cuadrado ^a
	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	
1	4,290	47,662	47,662	4,290	47,662	47,662	3,329
2	1,708	18,977	66,640	1,708	18,977	66,640	3,455
3	,993	11,030	77,670				
4	,773	8,584	86,253				
5	,520	5,778	92,031				
6	,337	3,744	95,775				
7	,305	3,389	99,164				
8	,075	,836	100,000				
9	9,525E-17	1,058E-15	100,000				

Método de extracción: análisis de componentes principales.

a. Cuando los componentes están correlacionados, las sumas de las cargas al cuadrado no se pueden añadir para obtener una varianza total.

La matriz de estructura muestra que las cargas factoriales de los criterios, están orientadas de la siguiente manera:

Tabla 37. Distribución de criterios por Factor

FACTOR 1		FACTOR 2	
RETO 1	Criterio 2. Cumplimiento del rol por parte de los demás integrantes Criterio 3. Motivación entre los participantes.	RETO 1	Criterio 1. Claridad y cumplimiento en un rol personal
RETO 2	Criterio 2. Cumplimiento del rol por parte de los demás integrantes Criterio 3. Motivación entre los participantes.	RETO 2	Criterio 1. Claridad y cumplimiento en un rol personal
RETO 3	Criterio 2. Cumplimiento del rol por parte de los demás integrantes		

El factor 1, como se evidencia en la Tabla 37, recoge los criterios relacionados con el cumplimiento del rol de los demás participantes del grupo y la motivación constante entre los

integrantes del grupo durante el desarrollo de la actividad. Por su parte el factor 2 reúne el criterio relacionado con el cumplimiento del rol personal.

Tabla 38. Matriz de estructura en análisis factorial para criterios con desviación estándar

Matriz de estructura		
	Componente	
	1	2
Criterio 1 Reto 1		-,973
Criterio 2 Reto 1	,729	-,545
Criterio 3 Reto 1	,730	-,523
Criterio 4 Reto 1		
Criterio 1 Reto 2		-,973
Criterio 2 Reto 2	,777	
Criterio 3 Reto 2	,594	-,565
Criterio 2 Reto 3	,836	
Criterio 3 Reto 3	,688	-,793

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Oblimin con normalización Kaiser.

Es de anotar que la relación entre los dos componentes es negativa, tiene un R de -.305 como lo muestra la Tabla 39, lo que quiere decir que existe la probabilidad de que si a un estudiante tiene resultados favorables en uno de los criterios del factor, no los obtendrá en los relacionados con el otro factor.

Tabla 39. Matriz de correlaciones de componentes

Componente	1	2
1	1,000	-,305
2	-,305	1,000

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Oblimin con normalización Kaiser.

El análisis factorial genera unas puntuaciones factoriales que son las que se utilizarán en los análisis de varianza posteriores.

La variable del factor 1, corresponde a una variable numérica con una medida de desviación estándar de 1 que puede ser utilizada como variable dependiente en análisis de varianza.

Asimismo, los puntajes factoriales del factor 2 conformados básicamente por las combinaciones de criterio 1-retro 1 y criterio 1-retro 2, se pueden utilizar como variable dependiente en el análisis de varianza.

Creadas las 2 variables correspondientes a los criterios 1, y a los criterios 2 y 3 unificadas, se realiza un análisis de varianza de manera independiente, teniendo como factores fijos el grupo y el estilo cognitivo en la dimensión de la DIC.

Tabla 40. Análisis descriptivo del factor 2 en relación con el grupo y el estilo cognitivo en la dimensión de la DIC

Estadísticos descriptivos				
Variable dependiente: REGR factor score 1 for analysis 1				
Grupo	Percentile Group of EFT	Media	Desviación estándar	N
Control	Intermedios	,793	.	1
	I.C	-,377	1,067	5
	Total	-,182	1,068	6
Experimental	D.C	,429	,223	9
	Intermedios	,028	,676	6
	I.C	-,734	1,965	4
	Total	,057	1,000	19
Total	D.C	,429	,223	9
	Intermedios	,137	,681	7
	I.C	-,536	1,433	9
	Total	,000	1,000	25

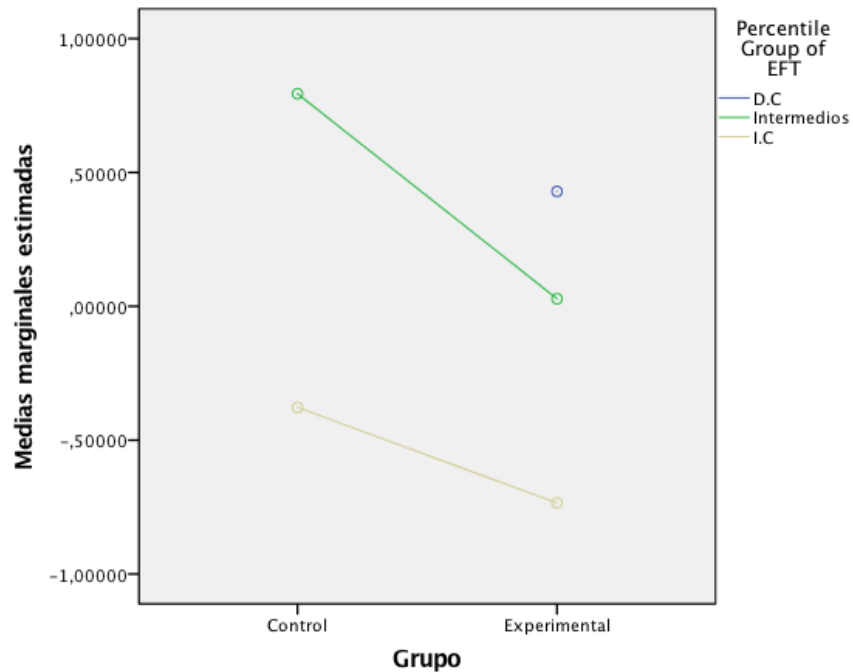
Tabla 41. Análisis de varianza del factor 2 en relación con el grupo y el estilo cognitivo en la dimensión de la DIC

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: REGR factor score 1 for analysis 1

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	5,165 ^a	4	1,291	1,371	,279
Intersección	,139	1	,139	,148	,705
Grup	,780	1	,780	,828	,374
NEFT	4,820	2	2,410	2,559	,102
Grup * NEFT	,103	1	,103	,110	,744
Error	18,835	20	,942		
Total	24,000	25			
Total corregido	24,000	24			

a. R al cuadrado = .215 (R al cuadrado ajustada = .058)



Las medias no estimables no se representan.

Figura 21. Medias marginales Factor 2, actividades de campo

Figura de elaboración propia. Compara el desempeño en términos del logro académico, por parte de los grupo experimental y control, en relación con su dimensión estilística en la DIC, en el factor 2 de las actividades de campo.

En análisis da cuenta como lo establece la Tabla 41, que el modelo no es significativo, así como tampoco lo es para el grupo y para el estilo cognitivo en la dimensión de la DIC.

De igual forma en la unificación de los criterios 2 y 3, hecho el análisis de varianza, da cuenta de resultados semejantes a los anteriormente descritos.

Tabla 42. Análisis descriptivo del factor 1 en relación con el grupo y el estilo cognitivo en la dimensión de la DIC

Estadísticos descriptivos				
Variable dependiente: REGR factor score 2 for analysis 1				
Grupo	Percentile Group of EFT	Media	Desviación estándar	N
Control	Intermedios	-,300	.	1
	I.C	-,274	,419	5
	Total	-,278	,375	6
Experimental	D.C	-,333	,046	9
	Intermedios	,259	1,390	6
	I.C	,780	1,760	4
	Total	,088	1,122	19
Total	D.C	-,333	,046	9
	Intermedios	,179	1,286	7
	I.C	,194	1,248	9
	Total	,000	1,000	25

Tabla 43. Análisis de varianza del factor 1 en relación con el grupo y el estilo cognitivo en la dimensión de la DIC

Pruebas de efectos inter-sujetos						
Variable dependiente: REGR factor score 2 for analysis 1						
Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	
Modelo corregido	4,310 ^a	4	1,078	1,095	,386	
Intersección	,060	1	,060	,061	,807	
Grup	1,614	1	1,614	1,639	,215	
NEFT	3,477	2	1,739	1,766	,197	
Grup * NEFT	,151	1	,151	,154	,699	
Error	19,690	20	,984			
Total	24,000	25				
Total corregido	24,000	24				

a. R al cuadrado = .180 (R al cuadrado ajustada = .016)

El modelo resulta no ser significativo, como tampoco marca ser significativo en términos del grupo y del estilo cognitivo en la dimensión de la DIC. Contrario al criterio anterior, la gráfica evidencia una leve ventaja para los estudiantes que se encuentran hacia la independencia de campo como se evidencia en la Figura 22.

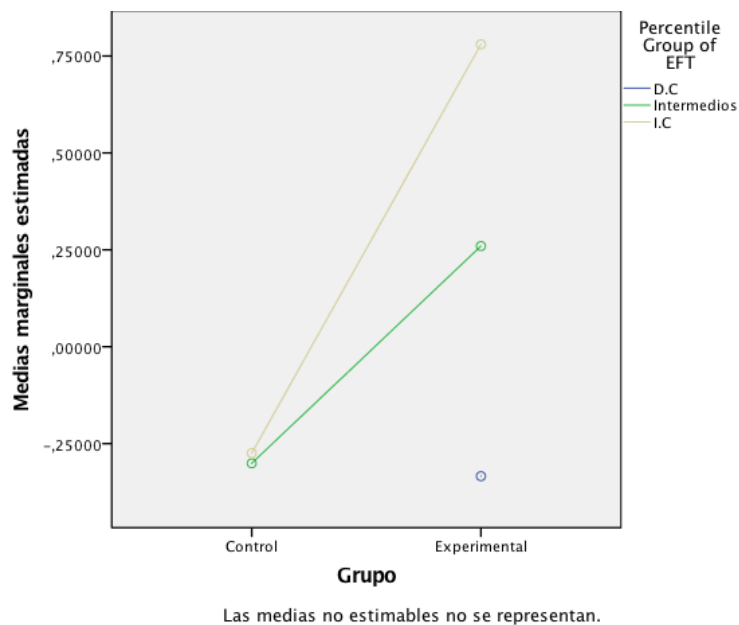


Figura 22. Medias marginales Factor 1, actividades de campo

Figura de elaboración propia. Compara el desempeño en términos del logro académico, por parte de los grupo experimental y control, en relación con su dimensión estilística en la DIC, en el factor 1 de las actividades de campo, conformado por los criterios 2-reto 1, criterio 3-reto 1, criterio 2-reto 2, criterio 3-reto 2, y criterio 2-reto 3

Análisis de permanencia. A lo largo del desarrollo del curso, se evidenció que un fenómeno que merece ser nombrado en los análisis de resultados, y están relacionado con la permanencia de los estudiantes en los curso.

A medida que fueron transcurriendo las sesiones de clase, en el grupo control se evidenció una significativa deserción permanente de los estudiantes. No obstante este fenómeno no se mantuvo en el grupo experimental.

A continuación se da a conocer si los estudiantes participaron de todas las sesiones del curso hasta el final, o si en un momento abandonaron el proceso formativo:

Para el grupo control, de los 14 estudiantes inscritos que inician el proceso, 6 finalizaron el curso y 8 lo abandonaron, esto significa que hubo una permanencia del 42.8%.

Por su parte, en el grupo experimental, de los 24 participantes inscritos inicialmente, 21 culminaron el proceso y 3 lo abandonaron, esto significa que hubo una permanencia del 87.5%. La permanencia porcentualmente entre los dos grupos, es del 22.2% para el grupo control, frente a un 77.8% del grupo experimental.

Tabla 44. Comparativo de deserción entre grupos

		Grupo		Total	
		Control	Experimental		
Permanencia	Finalizó	Recuento	6	21	27
		% dentro de Permanencia	22,2%	77,8%	100,0%
Desertó		Recuento	8	3	11
		% dentro de Permanencia	72,7%	27,3%	100,0%

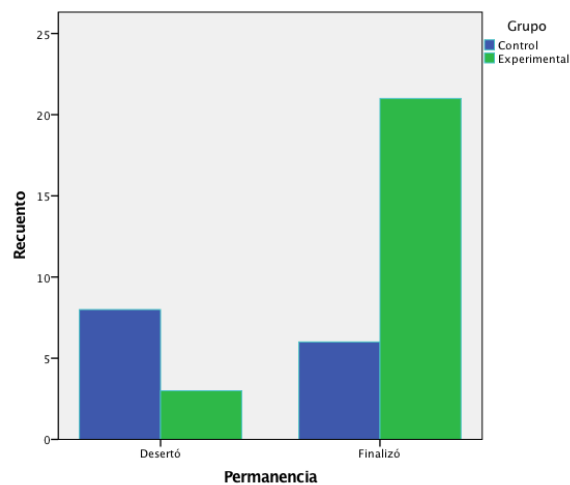


Figura 23. Niveles de permanencia de estudiantes

Figura de elaboración propia. Da cuenta de la comparación en términos de permanencia de los estudiantes del grupo experimental y el grupo control.

Estos resultados de la permanencia de los estudiantes con una especial concentración en aquellos que hacen parte del grupo experimental, permitirían considerar que la metodología del aprendizaje cooperativo influye en la responsabilidad de los estudiantes para iniciar y culminar sus procesos formativos.

La motivación constante entre los estudiantes, el hecho de sentirse parte de un grupo estable, en el que desempeñan un rol puntual y relevante, podría estar influyendo significativamente en la forma en la que los estudiantes aumentan su interés y comprometidos con llevar a feliz término su proceso. Estos aspectos relacionados con el sentimiento de los estudiantes podrían estar directamente asociadas con las reflexiones constantes que demanda el aprendizaje cooperativo en la forma de trabajar en equipo.

A pesar de que en el grupo control se da el desarrollo de actividades en grupo, tanto en el aula como en campo, éstas parecieran no mostrarse tan significativas para los estudiantes, posiblemente por la flexibilidad en el desarrollo de las mismas, y en el desempeño de roles o labores específicas de cada actividad, lo cual difiere considerablemente de aquellas que son orientadas por el aprendizaje cooperativo.

Debido a los perfiles de permanencia de los estudiantes del grupo control, terminado el curso se evidencia una especial concentración de personas orientadas hacia la independencia de campo en dicho grupo. Por su parte, dado que la deserción de los estudiantes del grupo experimental resultó muy bajo, las características estilísticas de curso se mantuvo hasta el final.

Discusión de los resultados

La presente investigación parte de unos propósitos específicos que buscan determinar relaciones entre el estilo cognitivo del estudiante en la dimensión de la dependencia e independencia de campo, la metodología del aprendizaje cooperativo, y su relación con el logro académico, así como en el desarrollo de actividades de campo que tengan incidencia beneficiosa para la comunidad.

Estos componentes fundamentales de la investigación, son analizados a partir de los resultados estadísticos anteriormente mostrados.

Relación entre estilo cognitivo en la dimensión de la dependencia e independencia de campo y metodología del aprendizaje cooperativo, en los resultados de la prueba inicial y final de habilidades fundamentales del liderazgo ciudadano - pretest y postest. Luego de realizar un análisis de la prueba, tomando cada uno de los criterios evaluados y analizados de manera individual, los resultados dan cuenta de que la metodología del aprendizaje significativo no tiene una incidencia significativa en la mejora del logro de los estudiantes.

Ahora bien, a pesar de que no hay este nivel de significancia para la metodología aplicada, los resultados del análisis de los 4 criterios del pretest y postest dan cuenta de un tímido favorecimiento en los resultados para los estudiantes que se ubican hacia la independencia de campo y los intermedios.

A pesar de que en ninguna de las preguntas existió una relación significativa con el grupo, es decir con los aspectos metodológicos, sí se evidencia un leve favorecimiento en esta prueba, para los estudiantes del grupo control. Se podría pensar que esto se debe a que el grupo control conservó un número importante de estudiantes que se orientan hacia la independencia

de campo muy a pesar del alto nivel de deserción que presentó este grupo. En contraste, los estudiantes dependientes de campo se muestran comparativamente relegados en las pruebas como lo evidencian las medias marginales por criterio.

Estos resultados ratifican lo planteado por Hederich, López y Camargo (2011) en su investigación de estilo cognitivo y logro académico, en donde dan cuenta de la importancia de estudios realizados que muestran la relación entre el estilo cognitivo en la dimensión de la DIC y su papel en la enseñanza y el aprendizaje (Burton, Moore, Holmes, 1995), cuyos trabajos confirman que los estudiantes con una orientación estilística hacia la independencia muestran unos mejores resultados que aquellos que están en la polaridad de la dependencia (Hederich y Camargo, 2000).

Relación entre estilo cognitivo en la dimensión de la dependencia-independencia de campo y metodología del aprendizaje cooperativo, en los resultados de las pruebas intermedias del curso. Ahora bien, en lo relacionado con las pruebas académicas intermedias resultantes de cada uno de los 3 bloques temáticos, la primera prueba, denominada valores aplicados a los ciudadanos activos, dan cuenta de aspectos muy semejantes a los identificados en el pretest y postest.

Esta prueba 1 también fue analizada de manera independiente en cada una de sus preguntas. Los resultados más favorables en términos de logro tienden a favorecer a los estudiantes que se encuentran hacia la dimensión de la independencia de campo y a los estudiantes que se encuentran caracterizados como intermedios. Las diferencias en relación con los estudiantes orientados hacia la dimensión estilística de la dependencia de campo son de

relevancia. Al igual que la prueba anterior, no hay una incidencia significativa en términos de la metodología del aprendizaje cooperativo.

Un aspecto que resulta importante mencionar es que si bien los estudios mencionados por Hederich, López y Camargo (2011) en su investigación sobre logro y estilo cognitivo en la dimensión de la DIC denotan una mejora significativa para los estudiantes orientados hacia la independencia, con especial énfasis en las áreas de las ciencias naturales y las matemáticas, el presente trabajo podría considerarse como una muestra de que estos resultados pueden extenderse a áreas no tan estudiadas como las habilidades ciudadanas orientadas a la gestión y los referentes asociados.

En los resultados para la prueba 2 denominada conocimientos constitucionales para la participación ciudadana, se mantienen en la misma línea de las anteriormente analizadas; los resultados dan cuenta de que la mejora en términos de logro son significativas para los estudiantes que se ubican hacia la independencia de campo seguidos de los intermedios.

Nuevamente, aunque no hay una relación significativa con el grupo y por ende con la intervención metodológica, en un análisis de las medias, se muestra que el grupo control sigue presentando mejores resultados que el grupo experimental.

No obstante, hay una situación especial dentro de la prueba en lo relacionado con la pregunta 5, la cual se constituye en una de las más importantes de la evaluación ya que está relacionada con la identificación técnica de la oferta pública. Los resultados de esta pregunta dan cuenta de que los estudiantes del grupo experimental alcanzan los mejores resultados, pero especialmente aquellos que se encuentran con una dimensión estilística hacia la independencia de campo.

Esta pregunta presenta unas condiciones especiales ya que la significancia del estilo está ligado a la metodología, es decir hay una potenciación de los 2 elementos, de manera positiva que se ve reflejado en el logro. Esta condición solamente se encuentra en esta pregunta; los demás resultados de la prueba, como se menciona en párrafos anteriores, privilegian a los estudiantes que se ubican hacia la independencia, con una concentración en el grupo control.

La prueba 3 no desmiente los resultados anteriormente mencionados. Esta prueba denominada participación activa de los ciudadanos ejemplares en general privilegia de manera significativa a los estudiantes que se encuentran orientados hacia la dimensión de la independencia de campo y a los estudiantes intermedios. Por supuesto, tampoco existe una evidencia de que la metodología haya influido en estos resultados significativos de los estudiantes independientes, aunque hay unos tímidos favorecimientos al grupo control en donde hay una especial participación de estudiantes orientados a la independencia de campo.

Esta resulta ser una conclusión estructural de la investigación, al evidenciarse que la metodología del aprendizaje cooperativo no logró tener una incidencia significativa en términos del logro académico de los estudiantes, quedando especialmente relegados aquellos que se ubican hacia la dependencia de campo.

Conserva una relación con investigaciones como las hechas por Moreno (2011), quien en su aplicación, a pesar de ser en una población de niños, encuentra una influencia no tan significativa en la implementación metodológica en el desarrollo de la asertividad y la mejora en el logro en la lengua escrita en sus estudiantes.

También comparte relación con el estudio de Prayekti (2015) en Indonesia quien al aplicar la metodología cooperativa a un grupo de estudiantes de física, llegó a la conclusión de

que aunque en general el aprendizaje cooperativo mejoraba los niveles de comprensión de los estudiantes, la mejora está orientada a los estudiantes que se encuentran en la dimensión de la independencia de campo.

Esta conclusión no significa que la metodología sea considerada totalmente inapropiada para propósitos como los planteados en la presente investigación, pero sí demanda de un análisis de aspectos por mejorar, para lograr potenciar sus bondades en función del logro.

En un análisis de los posibles aspectos a considerar en el proceso de implementación, se plantea como uno de relevancia la forma en la que fueron construidos los grupos cooperativos del grupo experimental. El propósito de los grupos en el aula es que haya entre los estudiantes un apoyo mutuo y un jalonamiento al logro de los objetivos tanto individuales como comunes.

La forma de la distribución de los grupos plantea la posibilidad de hacerlo al azar, a través de una forma estratificada en donde se garantizan estudiantes con ciertos perfiles y características, según el rendimiento de los estudiantes; los grupos seleccionados por el docente y los grupos conformados por los mismos estudiantes

La usada por el presente trabajo de investigación fue al azar; no obstante para proceso de carácter no formal como los planteados aquí, pareciera necesario contar con grupos estratificados, en donde se pueda garantizar que en todos haya presencia de estudiantes con diferentes características que impulsen del desarrollo del grupo.

Por supuesto, como lo plantea Johnson y Johnson (1999), hay que mantener un especial cuidado para que no se formen posibles estereotipos dentro de los grupos; no obstante como aspecto positivo da lugar a la conformación de equipos más equilibrados que contribuyan y

fortalezcan tanto los aspectos cooperativos de los estudiantes como los propios de los aspectos técnicos de la clase.

Como se evidencia en la presente investigación, la conformación no fue equitativa ni en términos de la cantidad de estudiantes que conforman el grupo experimental y el grupo control, así como tampoco en la organización de los grupos cooperativos al no garantizar en ellos equidad en estudiantes de acuerdo con sus características estilísticas y de liderazgo. Sugerir una conformación más equilibrada, en donde haya un número equitativo de estudiantes por grupo, podría tener repercusiones positivas en términos de la mejora del logro académico de los estudiantes.

De esta manera, al existir una conformación de este tipo y por supuesto una claridad por parte del docente de estas condiciones, llevarán también a que exista unos ajustes metodológicos para los estudiantes que se encuentran especialmente orientados a la dependencia con el fin de impulsar de una mayor manera su proceso de aprendizaje.

Otro aspectos a considerar está relacionado con la duración de curso. Contar con 10 semanas para lograr todos los objetivos propuestos tanto de las habilidades que deben alcanzar los estudiantes en una dinámica cooperativa, como de los relacionados con los temas propios del curso, plantea unos desafíos que no alcanzan a ser logrados; es por esto que para cursos de las presentes características se sugiere un programa en donde la conformación de los grupos sea de grupos de base, lo que desde el aprendizaje cooperativo propone una duración mayor a un semestre (Johnson, Johnson y Holubec (1999)).

Relación entre estilo cognitivo en la dimensión de la dependencia-independencia de campo y metodología del aprendizaje cooperativo, en el desarrollo de actividades de campo. Las actividades de campo planteadas en el curso, corresponde a un propósito de aplicación de los temas vistos en la clase, en escenarios reales, y procurando desarrollar una acción que beneficiara a una comunidad específica, preferiblemente a las comunidades de influencia de los estudiantes.

De acuerdo con los resultados obtenidos en el análisis factorial y análisis de varianza del desempeño de los estudiantes en las actividades de campo, se evidencia que existen debilidades en un número pequeño de ellos en los aspectos relacionados con la motivación constante a la hora de realizar una actividad, así como en el reconocimiento del desarrollo integral del rol de los demás.

Estos resultados muestran que los aspectos de interacción entre algunos de ellos demanda de una mejor relación para lograr un desempeño cooperativo adecuado. Esta situación podría estar ligada a la necesidad de formar a los estudiantes de una manera más profunda en las habilidades propias del trabajo en equipo.

En el aprendizaje cooperativo, los aspectos temáticos y formales de la clase cuentan con la misma relevancia que la enseñanza de aspectos relacionados con el trabajo orientado por objetivos comunes, la motivación entre los integrantes y las técnicas grupales e individuales; de no hacerse de esta forma, se podría caer en una confusión del trabajo de un grupo cooperativo con el trabajo en un grupo convencional (Johnson, Johnson y Hulobec, 1999).

Es por esto que, teniendo en cuenta estas deficiencias encontradas en las valoraciones de los estudiantes, en futuras implementaciones resultaría de gran conveniencia otorgar un tiempo

más amplio al desarrollo de estas habilidades cooperativas, antes de querer llevarlas a una implementación en campo.

En este sentido, resultaría importante continuar con el desarrollo de actividades cooperativas en el aula como un entrenamiento necesario para que los estudiantes se preparen y entren en la dinámica de trabajo propuesto antes de cada actividad de campo; pero además, dedicar el tiempo dentro de las sesiones de clase para profundizar en las habilidades de trabajo en equipo, aclarar dudas, y forjar en los estudiantes una conciencia cada vez más sensible a la importancia de su implementación en el aula y de actividades en campo.

Ahora bien, también f que les permita superar posibles inconvenientes relacionados con la articulación del equipo, el seguimiento al objetivo común, el respeto y motivación constante del trabajo del otro, y otras posibles situaciones que pudieran presentarse entre los integrantes de una labor cooperativa.

Por otra parte, en lo que respecta a los criterios en donde los estudiantes no presentan o manifiestan inconvenientes, hay unanimidad en que los estudiantes perciban como positivas sus acciones en relación con las comunidades sobre las cuales tienen influencia. El sentir que ayudan a otros, les remite de manera directa a una conclusión de efectos positivos y más aún de incidencia significativa en las sociedades.

De alguna manera los resultados positivos de los estudiantes en las actividades de campo, y su unánime resultado en el criterio relacionado con la ayuda a la comunidad dan cuenta del perfil de los estudiantes del curso y por supuesto de los propósitos del mismo, es decir del fortalecimiento de personas que ejerzan no solo sus derechos ciudadanos sino también sus deberes, en función de unas mejores condiciones para quienes les rodean.

El otro criterio que manifiesta condiciones semejantes, está relacionado con la capacidad que tienen todos los estudiantes de encontrar aspectos por mejorar en el desarrollo de las actividades, no solo en ellos sino especialmente en quienes hacen parte de su equipo. Esta habilidad podría verse altamente potenciada en escenarios posteriores en donde se permita a los estudiantes una preparación, como se planteaba anteriormente, más fortalecida en los aspectos cooperativos, ya que les va a permitir caminar hacia la implementación ideal de un equipo cooperativo.

Ahora bien, a pesar de la existencia de dificultades en las interacciones de algunos de los integrantes de los grupos cooperativos en algunos de los criterios, la marcada tendencia a los resultados positivos dan cuenta de que la metodología del aprendizaje cooperativo, podría ser de beneficio para los estudiantes con diferentes dimensiones estilísticas en la dimensión de la dependencia-independencia de campo, en el desarrollo de habilidades propias de la ciudadanía y la participación en actividades orientadas por estos propósitos.

No obstante, y si bien luego de analizar las diferentes pruebas, una de las conclusiones más importantes de la investigación es que no existió una incidencia significativa de la metodología del aprendizaje cooperativo en relación con el logro académico de los estudiantes, ésta sí estuvo ligada a otros aspectos también importantes en el desarrollo de un proceso formativo.

Uno de estos aspectos está relacionado con la permanencia. Los resultados del trabajo de investigación dan cuenta de que los miembros del grupo experimental mostraron una significativa permanencia en el curso, en relación con los estudiantes del grupo control. Pareciera indicarse que la existencia de grupos cooperativos conformados de manera

permanente y el desarrollo de actividades diversas en el aula de clase, instan a los estudiantes adultos a permanecer hasta el final en el curso.

Esta conclusión difiere en gran medida en la planteada por Duarte, González, Hernández Moreno y Oostra (2013), en donde proponen la misma implementación metodológica en la enseñanza del inglés para población adulta. En los resultados de la investigación si bien no hablan de porcentajes de deserción, sí dan a conocer dificultades en la aplicación metodológica en la población adulta dadas las costumbres de los estudiantes, el manejo de tiempos, entre otros aspectos, por lo que proponen ajustes estructurales a la misma.

Ahora bien, estos dos resultados tan diversos podría plantearse una explicación en el perfil de los estudiantes. Si bien en los dos cursos los estudiantes eran adultos, la investigación planteada en el presente trabajo está orientada a personas que procuran un fortalecimiento de sus capacidades ciudadanas, participativa y de gestión. Como es de suponer, este perfil de estudiante demanda de unas habilidades mínimas para interactuar y compartir en función de objetivos específicos, por lo que ésta podría constituirse en una posible justificación de la razón de la aceptación metodológica por parte del grupo experimental.

Por su parte, este aspecto también encuentra diferencias en la investigación realizada en Grecia por Marcos Sagredo (2006), quien manifiesta en las conclusiones de su investigación dificultades por parte de algunos de los participantes para adaptarse a las características de las clases cooperativas al existir un favorecimiento por las clases magistrales a las que vienen acostumbrados; no obstante señala como aspecto importante una gradual adaptación.

La explicación podría estar ligada a la misma razón planteada en la reflexión comparativa con la tesis anterior, lo que ratifica la propuesta de que el aprendizaje cooperativo

implementado en áreas relacionadas con el liderazgo ciudadano y el desarrollo de habilidades propias de la interacción social para el logro de beneficios colectivos, podría constituirse en una estrategia metodológica de gran aporte.

Referencias

- Abello, D. (2003). Aproximación al aprendizaje cooperativo desde la psicología del aprendizaje (Proyecto de pregrado). Universidad Santo Tomás. Bogotá, Colombia.
- Agarwal, R. y Nagar, N. (2011). Cooperative learning. Recuperado en <https://goo.gl/F3C4EP>
- Baron-Cohen, S. (2002). The extreme male brain theory of autism. *TRENDS in Cognitive Sciences* Vol.6 (6), Págs. 248-254. Recuperado de <http://cogsci.bme.hu/~ivady/bscs/read/bc.pdf>.
- Basdevant, A. (Agosto, 1960). Segunda conferencia mundial de educación para adultos. En J. Kidd (Presidencia), Informe de la segunda conferencia mundial de educación de adultos. Conferencia dirigida por la Unesco, Canadá.
- Camelo, A., García, N., Rubiano, S., y Castillo, L. (2009). Estrategias de enseñanza del aprendizaje cooperativo en la Educación Superior. *Actualidades Pedagógicas*, [S.l.], (53), Págs. 109-121. Recuperado de <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/download/1049/954>.
- Cadoche, L., Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista. Sus implicaciones en el aula de matemáticas. Recuperado de <http://www.soarem.org.ar/Documentos/42%20Cadoche.pdf>
- Denis, T., Spezia, C. (2014). La educación de adultos en retrospectiva. 60 años de CONFINTEA. Recuperado de http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/educacion_adultos_retrospectiva_CONFINTEA.PDF

- Duarte, G., González G., Hernández D., Moreno, J., Oostra, L. (2013). Aprendizaje cooperativo: una estrategia didáctica que posibilita la inclusión y el aprendizaje del inglés en contextos de educación superior (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
- García, M. (2012). Implementación de un programa de aprendizaje cooperativo y su efecto en el rendimiento en la resolución de problemas de estructura aditiva y en el comportamiento asertivo de un grupo de estudiantes de diferente estilo cognitivo de 2° de primaria (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
- Guerra, A., & Orozco, N. (2009). Efectos del aprendizaje cooperativo en la resolución de problemas en estudiantes de diferente estilo cognitivo (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
- Hederich, C. (2007). Estilo Cognitivo en la dimensión de dependencia-independencia de campo. Influencias culturales e implicaciones para la educación. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.
- Hederich, C. (2013). Estilística educativa. En Revista Colombiana de Educación, No. 64, pp. 21-56. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n64/n64a02.pdf>
- Hederich, C. & Camargo, A. (2001). Estilo cognitivo y logro académico en la ciudad de Bogotá. En Revista Colombiana de Educación, no. 40-41, pp. 147-172. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/40-41_14infor.pdf
- Herrera, J. (2014). Efectividad de la metodología del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de competencias científicas y ciudadanas a través del proyecto “Semilleros de

Astronomía: Hunnab Ku” en estudiantes con diferente estilo cognitivo del grado quinto de primaria (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.

Johnson, D., R. Johnson (1999). Aprender juntos y solos. Recuperado de <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/30/30JOHNSON-David-JOHNSON-Roger-Apendice.pdf>

Johnson, D., R. Johnson y E. Holubec (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Recuperado de <http://cooperativo.sallep.net/El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>.

López, O., Hederich, C., y Camargo, A., (2011). Estilo cognitivo y logro académico. Educ.Educ. Vol. 14 (1). Universidad de la Sabana. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v14n1/v14n1a05.pdf>.

Marcos, A. El aprendizaje cooperativo: diseño de una unidad didáctica y observaciones sobre su aplicación práctica en un grupo de estudiantes griegos (Tesis de maestría). Universidad Antonio de Nebrija. Atenas, Grecia.

Martínez, A. (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en América Latina. Recuperado de http://www.albertomartinezboom.com/Comentarios/2005_Tesis%20doctoral_Catalina_Olga_Maya.pdf.

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2011). Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. Brújula. Programa de competencias ciudadanas. Vol. 1. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-235147_archivo_pdf_cartilla1.pdf
- Miraísmo por la Renovación Absoluta (2011). Miraismo.org. Lugar de publicación: Asociación Miraísmo Suiza. Recuperado de <https://issuu.com/miraismointernacional/docs/miraismo-por-la-renovacion-absoluta>.
- Moreno, C. (2011). Efectos de un programa de aprendizaje cooperativo sobre el desarrollo de la escritura y la asertividad en niños de diferente estilo cognitivo (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
- Moruno, P., Sánchez, M., y Zariquiey, F. (2011). La cultura de la cooperación. El aprendizaje cooperativo como herramienta de diferenciación curricular. En: Torrego, J. (coord.). Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo: un modelo de respuesta educativa. Recuperado de <https://goo.gl/heej2j>
- Nordland, E. (ed.) (1994). Project for Ecological and Cooperative Education (P.E.A.C.E.). Report from the Meeting (Kornhaug, Norway, March 7-10, 1994). Peace Education Reports No. 12. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED382495.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura. (2010) Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos. Recuperado de http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/GR_ALE/grale_sp.pdf

- Peklaj, C. (2003). Gender, abilities, cognitive style and students' achievement in cooperative learning. *Horizons of Psychology*, Vol 12 (4). Recuperado de http://psiholoska-obzorja.si/arhiv_clanki/2003_4/peklaj.pdf.
- Pithers, R. (2002). Cognitive learning style: a review of the field dependent - field independent approach. *Journal of Vocational Education and Training*, Volume 54, (1). Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13636820200200191?needAccess=true>
- Prayekti, D. (2015). The Influence Of Cooperative Learning Type STAD Vs Expository And Cognitive Style On Learning Of Comprehension Physics Concept In Among Students At Tenth Grade Senior High School In East Jakarta, Indonesia. *Pinnacle Educational Research & Development*. March, Vol. 3 (3). Recuperado de http://pjpub.org/perd/perd_180.pdf.
- Sena y Giz (2011). Desarrollo de Capacidades a través del aprendizaje cooperativo un concepto sistémico de la Pedagogía Profesional Intercultural a partir del ejemplo de cualificación de personal directivo y docentes en el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje) en Colombia. Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ). Recuperado de https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/desarollo_de_capacidades.pdf.
- Sharan, Y. y Sharan, Sh., (1989). Group investigation expands cooperative learning. *Educational leadership*, 47 (4), Págs. 17-21. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/d4c0/e18ed10f255c56bfee16ed1c6589b680dc04.pdf>.
- Slagle, D. (2009). The use of the cooperative learning strategy STAD to promote academic achievement in a high school social studies class. MA dissertation. Defiance College,

Ohio. Recuperado de

https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=def1281640160&disposition=attachme nt.

Tinajero, C. & Páramo, M. (2013). El estilo cognitivo dependencia independencia en el proceso de enseñanza aprendizaje. En Revista Colombiana de Educación, No. 64, pp. 57-78.

Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n64/n64a03.pdf>

Tsay, M., y Brady, M, (2012). A case study of cooperative learning and communication pedagogy: Does working in teams make a difference? Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 10 (2), Págs. 78-89. Recuperado de

[http://josotl.indiana.edu/article/download/1747/1745.](http://josotl.indiana.edu/article/download/1747/1745)

Vega, M. y Hederich, C., (2015). The Impact of a Cooperative Learning Program on the academic achievement in Mathematics and Language in Fourth Grade Students and its Relation to Cognitive Style. New approaches in educational research, Vol. 4. (2).

Recuperado de [https://naerjournal.ua.es/article/download/v4n2-3/150.](https://naerjournal.ua.es/article/download/v4n2-3/150)

Vergara, D. (2012). Una experiencia educativa de aprendizaje cooperativo en la universidad.

Profesorado, Vol. 16 (2). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev162COL6.pdf>.

Vidal, C. (2012). Implicaciones del aprendizaje cooperativo en el rendimiento académico en matemáticas y en las habilidades sociales de estudiantes de diferente estilo cognitivo de grado quinto de básica primaria y grado sexto de básica secundaria. (Tesis de maestría).

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.

Winston, B. y K. Patterson (2006). An integrative definition of leadership. *International Journal of Leadership Studies*, Vol. 1 (2). Recuperado de https://www.regent.edu/acad/global/publications/ijls/new/vol1iss2/winston_patterson.doc/winston_patterson.pdf.

Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D. R., & Cox, P. W. (1975). Field- dependent and field- independent cognitive styles and their educational implications. *ETS Research Bulletin Series*, 1975(2), 1-6.

Apéndices

Apéndice A. Prueba de Figuras Enmascaradas EFT.



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

PRUEBA DE FIGURAS ENMASCARADAS

Colegio: _____

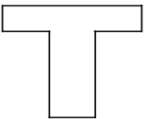
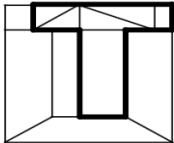
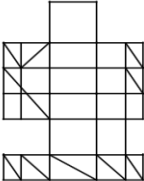
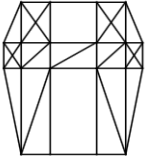
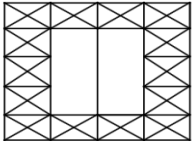
Grado: _____

Nombre: _____

Edad: _____ años Sexo: M F

Instrucciones

Esta prueba consiste en encontrar y trazar, lo más rápidamente posible, figuras simples en figuras complejas. Observe el siguiente ejemplo:

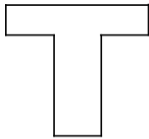
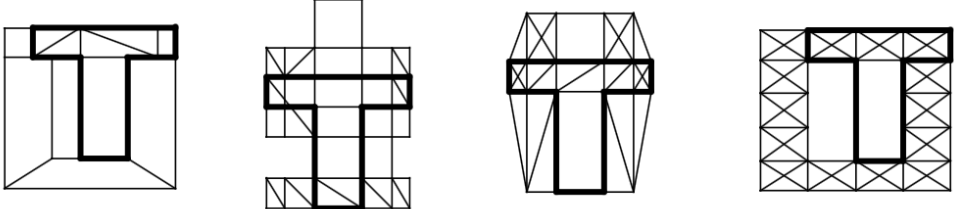
Figura Simple	Figuras Complejas			
				

Note que la figura simple ya está trazada dentro de la figura compleja. Esta figura simple es exactamente igual y está en la misma dirección que cuando aparece sola.

Ahora encuentre y trace con rapidez la figura simple dentro de las otras figuras complejas. ¡OJO! MARQUE TODAS LAS CARAS DE LA FIGURA. NO LA RELLENE, SÓLO TRACE SU CONTORNO.

NO VOLTEE LA PÁGINA HASTA QUE SE LE INDIQUE

Esta es la solución con la figura simple trazada en todas las figuras complejas:

Figura Simple	Figuras Complejas
	

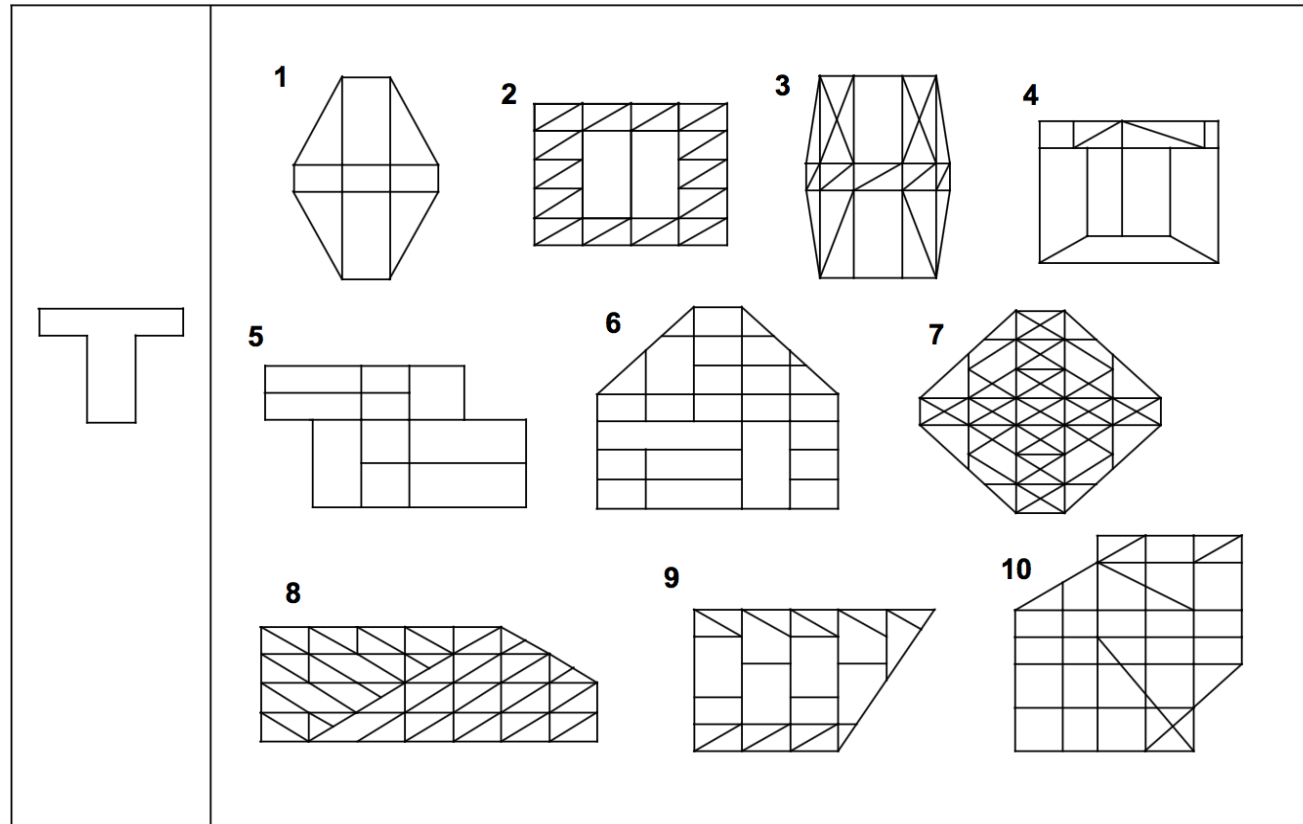
En las páginas siguientes aparecerán problemas parecidos al anterior. En cada página usted encontrará una figura simple a la izquierda y una serie de diez (10) figuras complejas a la derecha.

EN CADA UNA DE LAS FIGURAS COMPLEJAS USTED DEBE ENCONTRAR Y TRAZAR LA FIGURA SIMPLE DE LA IZQUIERDA.

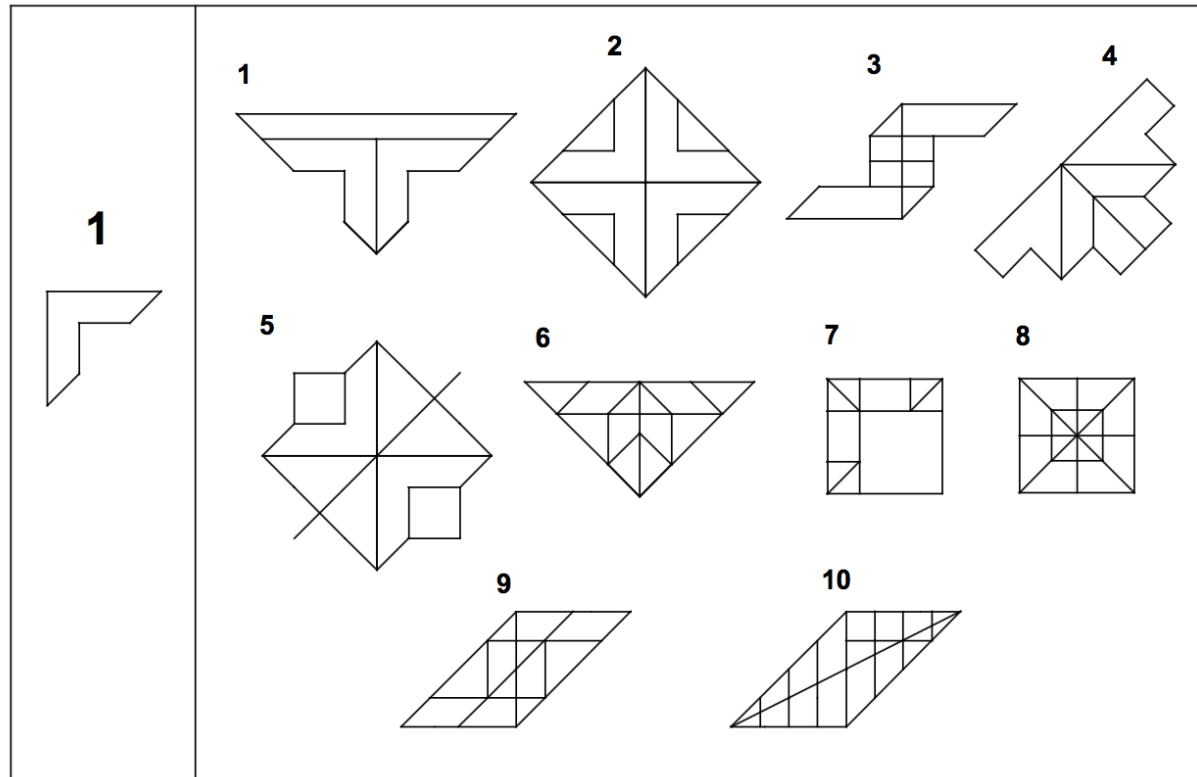
Recuerde lo siguiente:

1. Puede haber más de una respuesta correcta. Trace solamente UNA forma simple sobre cada figura compleja.
2. La figura simple SIEMPRE está presente en la compleja; es del mismo tamaño, tiene las mismas proporciones y sus caras están en la misma dirección.
3. Trate de hacer cada ejercicio siguiendo el orden de las figuras complejas.
4. Recuerde que debe trazar TODAS las líneas de la figura simple. NO LA RELLENE.
5. Trabaje lo más rápidamente posible, tiene un tiempo limitado para cada ejercicio.

NO VOLTEE LA PÁGINA HASTA QUE SE LE INDIQUE

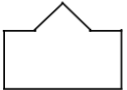
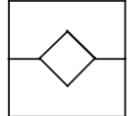
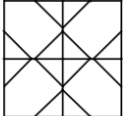

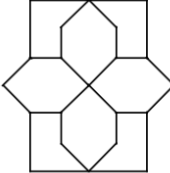
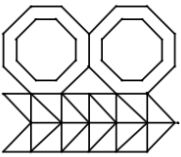
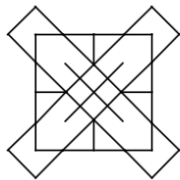
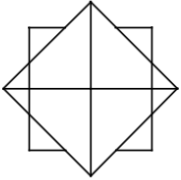
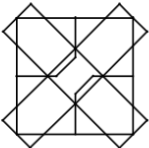
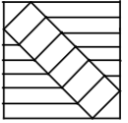
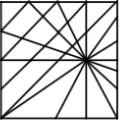


NO VOLTEE LA PÁGINA HASTA QUE SE LE INDIQUE



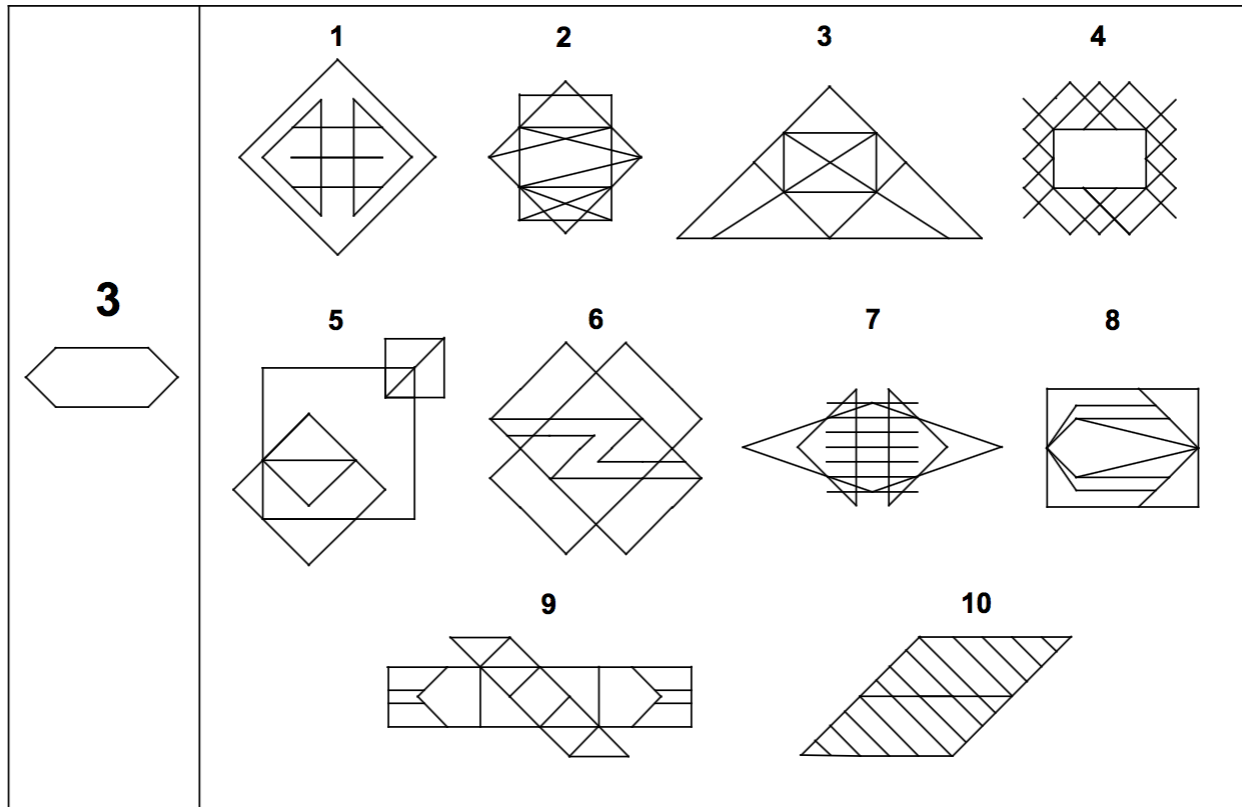
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

NO VOLTEE LA PÁGINA HASTA QUE SE LE INDIQUE

<p style="font-size: 2em; font-weight: bold;">2</p> 	<p>1</p> 	<p>2</p> 	<p>3</p> 	<p>4</p> 	<p>5</p> 
	<p>6</p> 	<p>7</p> 	<p>8</p> 	<p>9</p> 	<p>10</p> 

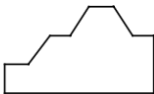
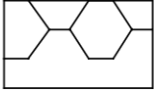


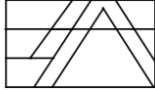
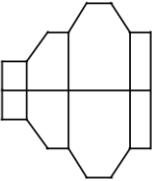
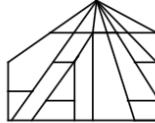
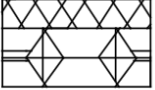
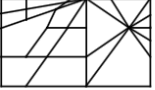
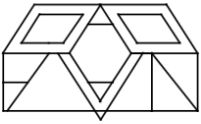
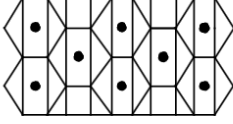
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

NO VOLTEE LA PÁGINA HASTA QUE SE LE INDIQUE



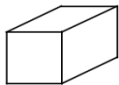
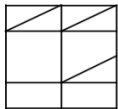
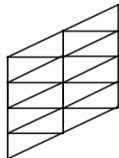
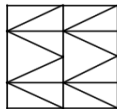
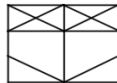
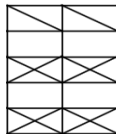
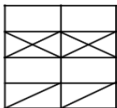
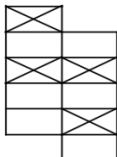
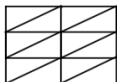
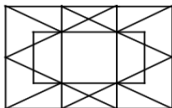

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

NO VOLTEE LA PÁGINA HASTA QUE SE LE INDIQUE

4 	1 	2 	3 	4 
	5 	6 	7 	8 
	9 	10 		

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

NO VOLTEE LA PÁGINA HASTA QUE SE LE INDIQUE

5 	1	2	3	4	5
					
	6	7	8	9	10
					

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

NO VOLTEE LA PÁGINA HASTA QUE SE LE INDIQUE

Apéndice B. Cesión y transferencia de derechos patrimoniales del Curso Habilidades

Ciudadanas a la Asociación Miraísmo Internacional.

CESIÓN Y TRANSFERENCIA DE DERECHOS PATRIMONIALES

ASOCIACIÓN MIRAÍSMO INTERNACIONAL, entidad sin ánimo de lucro, domiciliada en Suiza en nombre propio y como CESIONARIA, y JULY CAROLINA MONTOYA ORJUELA, identificada con cédula de ciudadanía N°. 1019,004,323 de Bogotá quien en adelante se denominarán el CEDENTE, han convenido en celebrar el presente contrato de cesión y transferencia de derechos patrimoniales de autor, de conformidad con la Decisión Andina 351 de 1993, Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, y demás normas generales sobre la materia y en especial por la siguientes cláusulas:

PRIMERA.- OBJETO: EL -CEDENTE, manifiesta que de manera voluntaria y gratuita, realizará la cesión y transferencia de derechos patrimoniales de autor a favor de LA CESIONARIA del contenido temático y didáctico del curso Habilidades Ciudadanas, elaborado para la implementación de la investigación denominada EFECTOS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES CIUDADANAS PARA LA GESTIÓN DE DERECHOS, EN ESTUDIANTES CON DIFERENTE ESTILO COGNITIVO EN LA DIMENSIÓN DE LA DEPENDENCIA E INDEPENDENCIA DE CAMPO, EN PROCESOS EDUCATIVOS DE CARÁCTER NO FORMAL. Todos los contenidos temáticos y didácticos quedan en poder LA CESIONARIA y es incorporado a su archivo pudiendo ser utilizado con fines de promoción y difusión depara cualquier uso que LA CESIONARIA considere necesario.

SEGUNDA.- ALCANCE DEL OBJETO: Los derechos aquí cedidos comprenden todos los derechos patrimoniales que a título enunciativo y no taxativo se describen tales como el de reproducción, transformación, comunicación pública y distribución, y de todos aquellos derechos que por cualquier medio conocido o por conocer se puedan disponer del material y se dan sin limitación alguna en cuanto a territorio se refiere. Esta cesión y transferencia de derechos patrimoniales de autor, se da por todo el término de duración establecido en la legislación autoral vigente en Colombia.

TERCERA: EL CEDENTE, manifiesta que el contenido objeto del presente contrato es original y fue realizada por él sin violar o usurpar derechos de autor de terceros, por lo tanto el material didáctico mencionado es de su exclusiva autoría y detenta la titularidad patrimonial de la misma, la cual cede y transfiere en virtud del presente contrato.

PARÁGRAFO: En caso de presentarse cualquier reclamación o acción por parte de un tercero en cuanto a los derechos de autor sobre la obra en cuestión, EL CEDENTE asumirá toda la

responsabilidad, y saldrá en defensa de los derechos aquí cedidos; para los efectos LA CESIONARIA actúa como un tercero de buena fe.

CUARTA.- EXCLUSIVIDAD: EL CEDENTE manifiesta que los derechos sobre la obras objeto del presente contrato, no han sido cedidas ni transferidas en su contenido patrimonial con antelación a este contrato y que sobre ellas no pesa ningún gravamen ni limitación en su uso o utilización.

QUINTA.- REMUNERACIÓN: El presente contrato es de naturaleza gratuita.

SEXTA.- BUENA FE CONTRACTUAL: Las partes contratantes declaran que el presente documento lo tuvieron para su conocimiento y libre discusión con antelación a la fecha de su firma. Que su obligación mutua es la de colaborar generosamente en la ejecución de este contrato, el cual celebran y ejecutarán de buena fe, y en consecuencia, se obligan no solo a lo aquí pactado, sino a todo lo que corresponda a la naturaleza del contrato de edición consagrado en la Ley 23 de 1982, a la costumbre y a la equidad natural, afirmando que la presente no es una relación de naturaleza laboral.

Dado en Bogotá D.C., a los cuatro (4) días del mes de mayo del año dos mil diecisiete (2017).

Apéndice C. Prueba inicial y final de habilidades fundamentales de los ciudadanos

activos (pre y postest).

PRUEBA DE VALORES APLICADOS AL EJERCICIO CIUDADANO

Nombres: _____ **Fecha:** _____

Lea atentamente los siguientes casos y diga cómo ha actuado o cómo actuaría frente a la situación mencionada.

Tenga en cuenta:

1. Elegir **UN SOLO CASO**
2. No omitir detalles en su escrito, sea lo más descriptivo posible.

CASO 1:

En el barrio en donde usted vive, existe un problema con el alumbrado público, dado que las bombillas del barrio no están en buen estado y varias de ellas se han fundido. Esta situación ha generado mayores índices de inseguridad en el territorio y una mala imagen del barrio.

Respuesta:

CASO 2:

En el lugar en donde trabajo hay un problema con el mal estado de las vías debido al paso de vehículos de carga pesada aún a pesar de que no es una vía dispuesta para este tipo de vehículos.

Esta condición de la vía, está generando daños en los vehículos pequeños que sí están habilitados para pasar por este lugar, además de generar problemas respiratorios por la gran cantidad de polvo que genera el mal estado del lugar.

Respuesta:

EVALUACIÓN PRIMER BLOQUE TEMÁTICO: VALORES APLICADOS AL LIDERAZGO CIUDADANO

Nombre: _____

Grupo: _____

Lea atentamente cada una de las siguientes preguntas y marque la respuesta correcta. Recuerde que solamente una de las respuestas es la acertada:

1. Los valores fundamentales del Miraísmo son:

- a. Solidaridad, amistad, integridad, amor.
- b. Lealtad, solidaridad, equidad, honestidad.
- c. Amistad, lealtad, justicia, compañerismo.
- d. Solidaridad, justicia, equidad.

2. De acuerdo con el Miraísmo, lo que nos convierte en ciudadanos ejemplares ante la sociedad son:

- a. Los valores
- b. Los amigos
- c. El dinero
- d. Los compañeros

3. El valor de la solidaridad (desde el Miraísmo) es:

- a. Tener un gran número de amigos y conocidos en nuestros territorios.
- b. Un sentimiento fraternal que hace que nos preocupemos por el bienestar y el cuidado de la dignidad de los demás.
- c. Defender solamente a aquellos que consideramos nuestros amigos.
- d. Darle a todas las personas por igual.

4. El valor de la lealtad desde el Miraísmo es:

- a. Tener en cuenta a todas las personas para que tengan una mejor calidad de vida y ser fieles a este propósito.
- b. Tener un gran número de amigos y conocidos en nuestros territorios.
- c. Actuar con fidelidad con mi familia y mejores amigos.
- d. Un sentimiento fraternal que hace que nos preocupemos por el bienestar y el cuidado de la dignidad de los demás.

5. La honestidad desde el Miraísmo significa:

- a. Atender a todas las personas con amabilidad.
- b. Ser compañerista con todos mis vecinos.
- d. Comportarme de manera ejemplar en todos los momentos y todas las circunstancias.
- e. Tener una buena relación con mis familiares.

Apéndice E. Prueba temática 2. Condiciones constitucionales para la participación ciudadana- CCPC.

EVALUACIÓN SEGUNDO BLOQUE TEMÁTICO - CONDICIONES CONSTITUCIONALES PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA

NOMBRE: _____ **GRUPO:** _____

Lea atentamente la siguientes pregunta y elija la respuesta correcta para cada una. Recuerde que una sola respuesta es válida.

1. La constitución política es considerada:

- a. Es la máxima y más importante ley que tiene el país. Por ser la "norma de normas" en ella se encuentran determinadas las reglas y la forma en la que debemos comportarnos.
- b. Una de las leyes que se legislan en el Congreso de la República y que busca garantizar los derechos fundamentales de los niños y niñas del país.
- c. Una ley que da algunas sugerencias de los temas sobre los cuales se debe trabajar en los concejos municipales y las asambleas departamentales.
- d. Ninguna de las anteriores.

2. La constitución política se encuentra conformada por una serie de títulos o capítulos que le dan forma y profundizan en los diferentes temas sobre los que trata la constitución. El título que relaciona los derechos fundamentales de los hombres y mujeres colombianos es:

- a. Título I: Derechos fundamentales
- b. Título II: Derechos fundamentales
- c. Título III: Derechos fundamentales
- d. Ninguna de las anteriores

3. Aquellos derechos que hacen parte determinante para la existencia se los individuos y por lo tanto deben ser garantizados para que todos los seres humanos tenga una dignidad humana sin distinción de raza, religión, sexo, ideología política, etc., se denominan:

- a. Derechos básicos
- b. Derechos importantes
- c. Derechos fundamentales
- d. Ninguna de las anteriores

4. Enumere 3 derechos fundamentales que se encuentren en la constitución política de 1991

a. _____

b. _____

c. _____

5. Los beneficios que ofrece el Estado colombiano, de las instituciones nacionales y sus operadores adscritos y vinculados en cumplimiento a los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo vigente: "Hacia un Estado Comunitario" se llama:

a. Oferta pública nacional

b. Oferta institucional

c. Oferta de servicios internos

d. Ninguna de las anteriores

6. El objetivo de la oferta pública es:

a. Dar una guía de la gestión pública y servir de herramienta de conocimiento y consulta para los ciudadanos en general, para el acceso a la misma.

b. Dar una guía para que la población en condición de discapacidad pueda acceder a beneficios concretos con su problemática

c. Dar una guía de los beneficios que la población afrocolombiana puede obtener para mejorar su calidad de vida

d. Ninguna de las anteriores

7. Diga los pasos a través de los cuales usted podría aprovechar la oferta pública

Apéndice F. Prueba temática 3. Participación activa de los ciudadanos ejemplares -
PACE.

**EVALUACIÓN FINAL BLOQUE 3: PARTICIPACIÓN ACTIVA DE LOS CIUDADANOS
EJEMPLARES**

Nombre: _____ **Grupo:** _____

- *Lea atentamente cada una de las preguntas y elija la respuesta más apropiada.*

Preguntas:

1. ¿Qué es lo que se convierte en el eje de los ciudadanos ejemplares, es decir aquello que se convierte en nuestra guía y en el norte para actuar de manera íntegra, honesta, imitable ante todas las personas?
 - a. Las personas
 - b. Las acciones comunitarias
 - c. Los valores
 - d. La representación comunitaria
2. Los valores que nos convierten en ciudadanos ejemplares, de acuerdo con el Miraísmo, son:
 - a. El compañerismo, la identidad, la inequidad, el egoísmo.
 - b. La identidad, la lealtad, la solidaridad, la inequidad.
 - c. La solidaridad, la lealtad, la equidad, la honestidad
 - d. La injusticia, la lealtad, la identidad, el compañerismo.
3. Cuando logramos que nuestro comportamiento sea ejemplar en todo momento y en todo lugar, quiere decir que estamos aplicando el valor de la ...
 - a. Solidaridad
 - b. Lealtad
 - c. Injusticia
 - d. Honestidad
4. Cuando una persona manifiesta que ayuda a su vecino porque le duele su sufrimiento y quiere que disfrute de una vida más digna, está aplicando el valor de...
 - a. *El compañerismo*
 - b. *La inequidad*
 - c. *La fidelidad*
 - d. *La solidaridad*
5. Como ciudadanos contamos con derechos que deben ser garantizados por parte del Estado, para que todos vivamos en las mejores condiciones. Estos derechos se conocen como “fundamentales” y se encuentran plasmados en ...
 - a. La constitución política
 - b. La ley 100

- c. El código de policía
- d. El código del trabajador

6. ¿A qué nos referimos cuando hablamos de aquellos beneficios que ofrece cada una de las instituciones con las que cuenta el Estado colombiano y que podemos aprovechar para mejorar nuestra calidad de vida en el territorio en el que nos encontramos.
- a. Oferta privada
 - b. Oferta pública
 - c. Manual internacional
 - d. Diario interno

7. Cuando estamos en el propósito de aprovechar la oferta pública que hay en nuestro territorio, los pasos que podemos seguir son los siguientes, Ordene los pasos:

	a. Recorra su barrio, identifique y ubique las oficinas de las entidades públicas que operen allí, a través de las cuales el Estado ofrece servicios para la comunidad.
	b. Cuénteles a uno de sus vecinos acerca de los servicios que existen en ese territorio y que usted haya identificado esté relacionado con sus necesidades. Bríndeles la información pertinente y necesaria para que puedan acceder a los que les sean útiles. <ul style="list-style-type: none"> ● Qué pedir ● Cómo ● Cuándo ● Dónde ● A quién ● Qué anexar ● Qué requisitos debe cumplir ● Si hay que pagar algún dinero
	c. Visite nuevamente las oficinas de las entidades públicas que operen allí. Averigüe qué documentos deben presentar, cuándo, en dónde y a quién para acceder al servicio Pregunte el procedimiento que sigue la solicitud y los tiempos estimados de respuesta de la entidad Averigüe qué se puede hacer en caso que se niegue el servicio, quién es la autoridad superior
	d. Establezca cuáles de los servicios identificados que presta el Estado y que están relacionadas con las necesidades de las personas del barrio.
	e. Visite a las oficinas de las entidades públicas que operen allí.
	f. Pregunte qué servicios prestan. Pregunte quién es el encargado de la oficina. Pida información de los requisitos se deben cumplir para acceder a los servicios

8. Como ciudadanos, contamos con mecanismos para poder hacer valer nuestros derechos, y con los cuales podemos reclamar, levantar quejas ante las instituciones del Estado, solicitar información, solicitar fotocopias de información pública. El mecanismo que nos permite gozar de estos beneficios es:
- a. La llamada
 - b. El derecho de petición
 - c. La petición
 - d. La solicitud

9. Señale el nombre indicado para la descripción de cada acción política y dé un ejemplo para cada una:

DESCRIPCIÓN	NOMBRE DE LA ACCIÓN POLÍTICA	EJEMPLO DE LA ACCIÓN POLÍTICA
<p>Es el proceso mediante el cual trabajamos para asegurar y proteger los derechos que tienen los ciudadanos.</p> <p>Para poder convertirnos en estos gestores, es necesario convertirnos en un puente entre la Comunidad, grupos de interés y el Estado estos derechos antes las instituciones del Estado; es decir resulta necesario acercar a la comunidad a aquella institución o entidad del Estado encargada de satisfacer esta necesidad identificada, y que y que puede ser satisfecha a través de la oferta que tiene o de las funciones que tiene como institución.</p>		
<p>Cuando dentro de la oferta pública que tienen las entidades del Estado no existe una apropiada para poder dar solución al problema o la que existe es insuficiente, es entonces necesario llevar a cabo esta acción política.</p> <p>Significa que este tipo de acciones políticas nos permiten incidir en lo público para que existan los bienes y servicios que la comunidad necesita o demanda del Estado.</p>		
<p>Esta acción política se lleva a cabo cuando no se nos garantiza el disfrute de los derechos, por la falta de recursos.</p> <p>Esto puede suceder por tres razones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No fueron asignados los recursos en el presupuesto. - Si fueron asignados los recursos pero se usaron para algo diferente. - Se usaron para lo que era pero se malversaron, es decir se usaron mal y se desperdiciaron o se los dieron a la firma indebida. 		

Apéndice G. Formato de evaluación grupal de actividades cooperativas en aula.

Evaluación por grupos - Actividades cooperativas en el aula

Nombre del grupo: _____ Fecha: _____

Integrantes del grupo:

Lea atentamente cada uno de los criterios y teniendo en cuenta una escala de 1 a 4, en donde 1 es que NO se logró el objetivo y 4 que se logró totalmente, indique el desempeño del grupo cooperativo.

	Criterio	1	2	3	4	Observación
Pg. 1	Todos los miembros del grupo participamos de manera activa en los roles que nos fueron asignados.					
Pg. 2	Hicimos intervenciones que fueran claras y comprensibles para el resto de integrantes del grupo.					
Pg. 3	Procuramos motivar o dar apoyo a los demás integrantes para el logro de su parte de la actividad y así alcanzar el resultado colectivo.					
Pg. 4	Compartimos con nuestros compañeros del grupo los materiales entregados para el desarrollo de la actividad.					
Pg. 5	Dí lo mejor de mí para el desarrollo del ejercicio, teniendo en cuenta que mi logro es el logro de los demás integrantes del equipo.					
Pg. 6	Cada miembro del equipo dio sus opiniones e ideas frente al ejercicio a desarrollar.					

Ahora, en equipo responda las siguientes preguntas teniendo en cuenta las metas establecidas previamente por parte del grupo cooperativo:

1. ¿Qué aspectos creemos que fueron muy positivos en el desarrollo del ejercicio?
2. ¿Qué aspectos creemos que fueron muy negativos en el desarrollo del ejercicio?
3. ¿Cuál es la meta que nos ponemos como equipo cooperativo para el siguiente ejercicio?

Apéndice H. Formato de evaluación grupal de las actividades de campo grupo cooperativo.

REGISTRO DE EXPERIENCIA

Nombre del estudiante: _____ Grupo al que pertenece: _____

Rol que asumió en la actividad: _____

Luego de haber sido parte del reto 1, señale cómo fue el desarrollo del mismo, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

Forma de trabajo que tuvo con los demás integrantes del grupo cooperativo:

- *¿Su rol fue claro y pudo ejecutarlo sin problema?*
- *¿Los integrantes tuvieron y cumplieron con su rol?*
- *¿Se sintió motivado por los integrantes del grupo?*
- *¿Se sintió apoyado por los integrantes del grupo?*
- *¿Sintió que la forma en la que usted fue parte de la actividad contribuyó al logro de todo el grupo?*

Relación con las personas de la cuadra/barrio

- *¿Cree que la actividad generó impacto en las personas de su territorio?, ¿por qué?*
- *¿Cómo fue el proceso de interacción que pudo tener con la comunidad?, ¿lo consideró positivo? ¿por qué?*

Ciudadano ejemplar

- *¿Cómo cree que fueron puestos en práctica los valores en esta actividad?*
- *¿Considera que estas actividades generan beneficios para la comunidad? ¿por qué?*

Aspectos por resaltar

- *Diga qué cosas fueron muy positivas en el ejercicio y cuáles muy negativas que deben mejorar. (Evaluación grupal)*
- *Cómo creo que se pueden mejorar las dinámicas del grupo para futuros retos?*

Apéndice I. Estructura metodológica de sesiones de clase cooperativas.

A continuación se dan a conocer las características de las sesiones de clase cooperativas:

BLOQUE 1 - LOS VALORES EN EL EJERCICIO CIUDADANO

Clase 1

Indicadores de logro de la clase:

1. Comprendo la importancia de los valores ejecutables en la consolidación de una ciudadanía ejemplares.
2. Comprendo la relación directa que existe entre ser solidario y ser un ciudadano ejemplar.
3. Tengo claridad de los valores que deben estar articulados, para el logro de acciones ejemplares que beneficien a los que nos rodean.

ELEMENTO COOPERATIVO	DESCRIPCIÓN	ACTIVIDAD	TIEMPO
Interdependencia positiva	Reconocimiento de los estudiantes de los objetivos de la clase y de la actividad a realizar.	Socialización de los objetivos de la clase y de la actividad a desarrollar.	10 min
Responsabilidad individual y grupal. Interacción estimuladora cara a cara. Técnicas interpersonales y de grupo	De manera conjunta los estudiantes identifican los aspectos centrales de la clase a partir de la participación en la lectura, de todos los integrantes del grupo.	Lectura del tema central de la clase. En los equipos cooperativos, los estudiantes recibirán el texto dividido en partes, el cual deberán organizar.	5 min
		Organizado el texto, cada uno de los estudiantes deberá leer la parte del texto que le corresponde, en voz alta a todos los integrantes de su grupo.	25 min
	Socialización en voz alta sus ideas. Concertar la mejor idea a partir de la idea de los demás.	Identificación de la idea central del texto con la participación de todos los estudiantes del grupo.	10 min
Técnicas interpersonales y de grupo.	Socialización en voz alta de la idea común del grupo.	Elección de un estudiante del grupo, al azar, para dar a conocer a toda la clase las conclusiones de la pregunta hecha.	15 min
Evaluación grupal.			
Evaluación grupal	Evaluación de las destrezas cooperativas.	Calificación grupal de las habilidades cooperativas.	15 min
	Evaluación del a comprensión de los aspectos técnicos.	Calificación de la comprensión del texto.	

Clase 2

Indicadores de logro:

4. Reconozco los valores que deben ejecutarse para ser ciudadanos ejemplares.
5. Establezco la relación entre cada valor y las acciones que lo complementan

ELEMENTO COOPERATIVO	DESCRIPCIÓN	ACTIVIDAD	TIEMPO
Interdependencia positiva	Explicación de los objetivos	Explicación de los objetivos de la clase.	5 min
Responsabilidad individual	El estudiante debe plasmar sus ideas personales y establecer las relaciones entre sus experiencias y el tema de la clase	Ejercicio individual de los estudiantes a las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> • Qué es para usted los "Valores". • Piense si los valores que han caracterizado su barrio en los últimos cinco (5) años han cambiado y cuáles son los que priman actualmente. • Cuáles son los valores que vale la pena rescatar en medio de la comunidad en la que vivo. • Cómo creo que puedo contribuir a que estos valores vuelvan a mi territorio. 	10 min
Interdependencia positiva	Tener claridad de los objetivos de la clase	Explicación de la actividad de la clase. Socialización de los roles de la actividad cooperativa para su distribución.	10 min
Interdependencia positiva.	Los estudiantes establecen relaciones con su vida personal y con acciones concretas, que permiten la comprensión del tema central de la clase.	En los grupos cooperativos, recibirán cuatro (4) fichas con los nombres de los cuatro (4) valores que fueron vistos en la clase anterior. Cada valor va acompañado de una serie de palabras recortadas que están relacionadas.	10 min
Responsabilidad individual		Cada estudiante del grupo recibirá uno de los valores. La asignación será al azar.	
		Los estudiantes tomarán los materiales y de las palabras relacionadas con cada uno de los valores elegirán 10 que considere las más significativas.	
		Una vez cada estudiante han elegido las 10 palabras, las ordenan de forma secuencial en el que considere deban ser ejecutadas. Además deberá pensar en el porqué de esa organización y la forma en la que podría aplicarlos como ciudadano.	20 min
Interacción estimuladora cara a cara	Los estudiantes en voz alta darán a conocer sus opiniones y el valor que tienen con base en sus experiencias.	Terminadas las socializaciones entre los grupos, todos los estudiantes se reorganizarán: todos los integrantes que tienen el valor de la solidaridad conforman un grupo; de la misma manera lo harán con el resto de valores. De esta manera se conformarán cuatro (4) equipos por cada uno de los valores que les correspondieron.	5 min
Responsabilidad individual y grupal		En los equipos reorganizados, establecerán los roles par el desarrollo de la actividad.	5 min
Técnicas interpersonales y en grupo		Cada estudiante dar a conocer el orden que le dio a las diez (10) palabras que eligió para llevar a la práctica su valor y la razón por la que dio esta organización.	20 min
	Los estudiantes deben escuchar a sus compañeros y construir una idea en consenso.	Cuando todos los miembros del grupo hayan socializado sus ideas, deberán llegar a consensos de una única organización de las palabras.	20 min
Evaluación grupal		El vocero del grupo dará a conocer este orden al resto de los integrantes de la clase. Cada grupo tendrá un tiempo máximo de 10 minutos para hacer su presentación.	
Evaluación grupal	Evaluación de las destrezas cooperativas.	Calificación grupal de las habilidades cooperativas.	10 min
	Evaluación del a comprensión de los aspectos técnicos.	Calificación de la comprensión del texto.	

Actividad de campo 1

Indicadores de logro:

6. Sé las actividades sociales que se pueden desarrollar para el beneficio de mi comunidad.
7. Integro a mi equipo en el desarrollo de la actividad y en la consecución de los material necesarios para el desarrollo
8. Tengo contacto con la comunidad para darle a conocer mis acciones en procura de la mejora de las condiciones de mi territorio

ELEMENTO COOPERATIVO	DESCRIPCIÓN	ACTIVIDAD	TIEMPO
Interdependencia positiva	Reconocimiento de los objetivos de la actividad de campo.	Socialización de los objetivos de la actividad de campo y los roles a asumir.	10 min
Interacción estimuladora cara a cara.	Planeación de la actividad a desarrollar, atendiendo a las realidades de su territorio.	Consiste en identificar una problemática sencilla que se esté presentando en nuestra cuadra o barrio. Ej. Basuras en las calle, falta de cuidado del pasto del parque.	20 min
		Luego, deberá plantearse una solución que esté al alcance de nuestras manos a esta situación, ej., haremos una jornada de limpieza de la cuadra. Todos los estudiantes deben participar de esta discusión y llegar a la mejor opción.	20 min
Responsabilidad individual y grupal.	Participación activa y en voz alta de todos los estudiantes.	Los estudiantes deberán elaborar una encuesta que será aplicada a los vecinos del barrio. El objetivo es que a través de esta herramienta puedan establecer cercanía con ellos y determinar cuáles son aquellas actividades simples, al alcance de todos, en las que les gustaría participar para mejorar las condiciones del barrio. Esta encuesta debe ser elaborada antes de ejecutar el reto en campo.	120 min
Técnicas interpersonales y en grupo.	Ejecución de la actividad en campo, aplicando los criterios cooperativos.	Se hará la asignación de los roles de la actividad en cada uno de los estudiantes del grupo cooperativo, y deberá ser ejecutada en campo, respetando los roles y responsabilidades asignadas.	240 min
Evaluación grupal	Evaluación del cumplimiento las destrezas cooperativas y de la gestión en campo.	Los integrantes del equipo, una vez finalizada la actividad deberán diligenciar un formato en donde contarán su experiencia con los integrantes del grupo y con sus vecinos y amigos en la dinámica desarrollada.	30 min

BLOQUE TEMÁTICO 2: LOS DERECHOS FUNDAMENTALES DE LOS CIUDADANOS

Clase 4

Indicadores de logro:

9. Comprendo qué es un derecho y por qué somos ciudadanos con derecho
10. Reconozco los derechos fundamentales que poseemos como ciudadanos colombianos
11. Comprendo la importancia de los derechos en el logro de una mejora de la calidad de vida.

ELEMENTO COOPERATIVO	DESCRIPCIÓN	ACTIVIDAD	TIEMPO
Interdependencia positiva	Explicación de los objetivos de la sesión.	Socialización de los objetivos de la clase.	10 min
		Explicación por parte del docente del tema central de la clase y de la actividad cooperativa.	15 min
Responsabilidad individual y grupal	Lectura en voz alta de todos los estudiantes.	Los grupos de estudiantes recibirán un texto. Los estudiantes deben leerlo en voz alta al resto de miembros de su equipo cooperativo. Ellos decidirán la forma en la que lo leerán, pero sí deben garantizar que todos los estudiantes participen en la lectura.	15 min
Interacción estimuladora cara a cara	Asignación de roles de la actividad.	Terminada la lectura el docente numerará a cada uno de los grupos del 1 al 4.	5 min
Técnicas interpersonales y en grupo.	Participación en voz alta de todos los estudiantes para llegar a un consenso.	Le entregará a cada grupo la pregunta correspondiente al número que les fue asignado. Ellos deberán contestarla y dar a conocer su respuesta a todo el salón. En esta actividad los estudiantes se organizarán por roles	20 min
Responsabilidad individual y grupal.	Presentación de evaluación individual a nombre del grupo.	Luego, le pedirá a cada uno de los grupos que elijan un representante. Cuando todos los grupos hayan elegido a su delegado, el facilitadores entregará una de las cuatro preguntas del ejercicio inmediatamente anterior, garantizando que no reciban la misma que les fue asignada en grupo. Los estudiantes deberán responder a esta pregunta. La nota que tenga este estudiante será la nota de todo el grupo. La respuesta se hará de manera verbal y sin ningún tipo de ayuda por parte de su equipo. El facilitador evaluará la respuesta de 1 a 5, todos los grupos tendrán una nota, siendo uno solo quien se lleve la totalidad de los puntos.	20 min
Evaluación grupal	Evaluación de las destrezas cooperativas.	Evaluación del cumplimiento las destrezas cooperativas	10 min

Clase 5

Indicadores de logro:

1. Entiendo qué es la oferta pública y por qué es importante para un ciudadano ejemplar
2. Reconozco los elementos fundamentales que permiten identificar una oferta pública
3. Reconozco los pasos básicos que garantizan el aprovechamiento de la oferta pública

ELEMENTO COOPERATIVO	DESCRIPCIÓN	ACTIVIDAD	TIEMPO
Interdependencia positiva	Explicación de los objetivos de la clase, de la actividad y los roles de la misma.	Se socializan los objetivos de la clase	10 min
		Explica el objetivo de la actividad cooperativa y los roles a asumir. El facilitador hará una explicación general de lo que es la oferta pública y de la forma como se aprovecha a partir del gráfico que señala la existencia entre lo privado, lo público y el puente.	30 min
Responsabilidad grupal	Interacción y participación de los estudiantes para organizar de manera secuencial aspectos de la clase.	Los estudiantes recibirán una serie de pasos en desorden, que responden a lo que deben hacer para la identificación y aprovechamiento de la oferta pública. Todos los grupos van a tener un tiempo máximo de 7 minutos para armar la secuencia correcta.	10 min
Interacción estimuladora cara a cara. Técnicas interpersonales y en grupo.		Armada la secuencia cada grupo deberá presentar el orden que le dio a las fichas y la razón. Ya no habrá oportunidad para cambiar el orden de las fichas. El grupo que haya dado el orden de manera correcta y en el menos tiempo recibirá puntos. La escala es de 1 a 5. Todos los grupos recibirán puntos teniendo en cuenta su respuesta.	
Evaluación grupal.	Corresponsabilidad de los integrantes del grupo, en el desarrollo de una evaluación individual, con valor grupal.	Terminada la actividad, el facilitador pasará por cada uno de los grupos con una bolsa que tendrá cuatro papeles de colores. Cada estudiante deberá sacar un papel y a quien le corresponda el color rojo, será quien deberá responder a la pregunta que hará el facilitador relacionada con el tema visto. Este ejercicio lo hará en todos los grupos de manera particular. Le recordará al grupo que la nota de uno es la nota de todos; el grupo no podrá ayudar a su compañero a dar la respuesta correcta.	30 min
	Evaluación de las destrezas cooperativas.	Evaluación de las destrezas cooperativas	10 min

Actividad de campo 2

Indicadores de logro:

1. Sé la diferencia entre una oferta pública y una
2. Conozco aquella oferta pública que puede ser aprovechada por parte de la comunidad
3. Pido la información básica que debo conocer para aprovechar la oferta disponible

ELEMENTO COOPERATIVO	DESCRIPCIÓN	ACTIVIDAD	TIEMPO
Interdependencia positiva	Explicación de los propósitos de la actividad	Socialización de los objetivos del reto.	10 min
		Explicación de los roles que componen el reto y que deben ser asumidos por los estudiantes.	15 min
Responsabilidad grupal	Reconocimiento de los formatos de aprovechamiento de oferta pública.	Cada grupo cooperativo tomará un formato de la identificación de los aspectos de la oferta pública.	15 min
Interacción estimuladora cara a cara.	Asignación de los roles del trabajo de campo	Para el desarrollo de la actividad, el grupo cooperativo de estudiantes deberá asumir los roles diseñados para la actividad.	10 min
	Salida a trabajo de campo	Los estudiantes buscarán en su territorio, la oferta pública que brinda el Estado. Ir al lugar y pedir la información básica sobre el beneficio.	240 min
Técnicas interpersonales y en grupo.	Diligenciamiento de ficha entregable como resultado del reto.	Por cada uno de los beneficios identificados deberá diligenciar un formato.	120 min
Evaluación grupal	Evaluación de la actividad	Evaluación del grupo cooperativo del desarrollo de la actividad.	15 min

**BLOQUE TEMÁTICO 3: LOS DEBERES CIUDADANOS - LA GESTIÓN
CLASE 7**

Indicadores de logro:

1. Tengo claridad de que existen mecanismos como el derecho de petición, a través de los cuales los ciudadanos pueden reclamar sus derechos.
2. Comprendo qué es el aprovechamiento de la oferta pública y las problemáticas que se encuentran relacionadas con este elemento.
3. Comprendo qué es la defensa de los recursos públicos y las problemáticas que se encuentran relacionadas con este elemento.

ELEMENTO COOPERATIVO	DESCRIPCIÓN	ACTIVIDAD	TIEMPO
Interdependencia positiva	Explicación de los objetivos de la clase y de la actividad cooperativa.	Se socializan los objetivos de la clase y la explicación de la actividad con los roles a asumir.	25 min
Responsabilidad grupal		El facilitador entregará a cada uno de los grupos un formato de derecho de petición. El propósito es que los grupos tengan claridad del problema que han identificado en su barrio.	
Interacción estimuladora cara a cara.	Participación de todos los estudiantes de manera activa en el desarrollo de la actividad, de acuerdo con sus roles.	Dentro del desarrollo del ejercicio, los estudiantes asumirán roles que deberán cumplir para que el ejercicio sea desarrollado de la manera adecuada	40 min
		El vocero de cada grupo tomará su derecho de petición una vez terminado, y lo llevará a otro grupo en donde lo explicará y justificará la manera en la que fue diligenciado.	30 min
Técnicas interpersonales y en grupo	Socialización grupal de los consensos alcanzados en la actividad.	Un miembro de este grupo deberá exponer a todo el salón el derecho de petición del vocero del otro equipo. El facilitador aclarará todas las dudas relacionadas .	
Evaluación individual y grupal			
Evaluación grupal	Evaluación de la actividad	Calificación del cumplimiento de las destrezas cooperativas.	10 min

Clase 8

Indicadores de logro:

1. Comprendo la importancia de los espacios de participación y la forma en la que los ciudadanos acceden a ellos
2. Reconozco e identifico las funciones de una Junta de Acción Comunal, el Consejo de Juventud y los Consejos Territoriales
3. Establezco la relación entre la problemática identificada y la forma en la que estos espacios pueden ayudar a mejorar la situación

ELEMENTO COOPERATIVO	DESCRIPCIÓN	ACTIVIDAD	TIEMPO
Interdependencia positiva	Socialización de objetivos y roles	Se socializan los objetivos de la clase y de la actividad cooperativa.	10 min
Responsabilidad grupal	Conocimiento de los contenidos de la clase por parte de los mismos estudiantes de manera activa.	El facilitador le entregará a cada uno de los grupos, un texto con las funciones de cada uno de los espacios. Habrá la necesidad de asumir los roles dentro de la actividad. Los estudiantes deberán leer de manera compartida y participar si tienen preguntas frente al mismo.	30 min
Interacción estimuladora cara a cara.	Interacción activa de los estudiantes con los demás grupos cooperativos para explicar los temas de la clase.	Cada grupo, tendrá la tarea de explicar a los demás compañeros las funciones del espacio que le correspondió. Cada uno de los grupos contará con 10 minutos para hacer su presentación. El facilitador hará las salvedades y aclaraciones necesarias.	40 min
Técnicas interpersonales y en grupo	Validación de la comprensión de los contenidos a partir de la participación activa de los estudiantes.	Terminadas las presentaciones y las aclaraciones del facilitador, se procederá a realizar una evaluación del tema. Para esto, el facilitador tomará un integrante de cada grupo, quien recibirá un tema de los vistos en la clase, diferente al que le correspondió representar. El facilitador hará una pregunta relacionada con el tema visto; la respuesta de este estudiante será la nota que tendrá su grupo.	20 min
Evaluación individual y grupal			
Evaluación grupal	Evaluación de la actividad	Calificación del cumplimiento de las destrezas cooperativas.	10 min

Actividad de campo 3

Indicadores de logro:

1. Conozco las atribuciones de la Junta de Acción comunal para saber los problemas que en ella puedo resolver
2. Sé diligenciar el derecho de petición frente a la problemática puntual identificada
3. Me acerco a los espacios de participación para hacer uso de los mecanismos de defensa de mis derechos como ciudadano.

ELEMENTO COOPERATIVO	DESCRIPCIÓN	ACTIVIDAD	TIEMPO
Interdependencia positiva	Explicación de los propósitos de la actividad	Socialización de los objetivos del reto.	10 min
		Explicación de los roles que componen el reto y que deben ser asumidos por los estudiantes.	15 min
		Los estudiantes deberán organizarse de acuerdo con los roles que les sean asignados para dicha labor cooperativa.	
Responsabilidad grupal	Participación activa de los estudiantes para identificación de la problemática con base en las atribuciones vistas.	Cada grupo deberá identificar una problemática de su territorio. Teniendo en cuenta que esta problemática pueda ser tramitada desde las competencias de la Junta de Acción Comunal.	30 min
Interacción estimuladora cara a cara.	Elaboración activa de todos los estudiantes del entregable del reto.	Frente a esta problemática todos los integrantes del grupo deberán elaborar un derecho de petición a la Junta de Acción Comunal, solicitando una respuesta frente a la situación identificada.	120 min
	Acercamiento al espacio de participación ciudadana.	El entregable de este reto consiste en radica el derecho de petición en la Junta de Acción Comunal.	120 min
Técnicas interpersonales y en grupo			
Evaluación grupal	Evaluación de la actividad en los aspectos cooperativos y la incidencia en la comunidad.	Evaluación de las destrezas cooperativas	15 min