AAR7497

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
VICERRECTORADO ACADÉMICO
DIRECCION GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACION
Especialización en Educación: Procesos de Aprendizaje

Trabajo Especial de Grado

APRENDIZAJE COOPERATIVO Y DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE LA I ETAPA DE EDUCACIÓN BÁSICA

presentado por
Néstor Leonardo Cárdenas Arellano
para optar al título de
Especialista en Educación

Asesor
Carlos Enrique Zerpa

Caracas, Diciembre de 2008

#3158

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACION

PROGRAMA DE ESPECIALIZACIÓN EN EDUCACIÓN
MENCIÓN: PROCESOS DE APRENDIZAJE

APRENDIZAJE COOPERATIVO Y DESARROLLO DE LA COMPRENSION LECTORA EN ESTUDIANTES DE LA I ETAPA DE EDUCACION BÁSICA

(Trabajo Especial de Grado)

Autor: Néstor Cárdenas
Asesor(a)/Tutor(a): Carlos Enrique Zerpa
Fecha: Diciembre de 2008

Resumen

El problema a resolver en la presente investigación fue el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de la I etapa de Educación Básica, a través de contribuciones al incremento y adquisición de conocimientos por parte del cuerpo docente de una institución de educación pública del Edo. Táchira, acerca de los métodos de aprendizaje cooperativo y las ventajas de su aplicación; en tal sentido, el propósito principal de la investigación fue lograr un incremento de la comprensión lectora en estudiantes de la I Etapa de Educación Básica a través de la utilización de métodos de aprendizaje cooperativo.

Una vez estudiado el problema y definidos los objetivos, se tomaron las soluciones del caso, entre ellas estuvo la generación y distribución de material explicativo relativo al Aprendizaje Cooperativo, sus métodos, ventajas y distintas aplicaciones, la realización de charlas orientadas al mismo tema, con la finalidad de aprovechar el material distribuido como apoyo didáctico y con la intención de promover su aplicación en la Institución. Se estudió a un grupo de 5 docentes y posteriormente, los docentes administraron un programa de intervención para sus estudiantes (150) durante 16 semanas (febrero, marzo, abril y mayo de 2007) conforme a un enfoque de Programa Cooperativo de Lectura Integrada, Grupos de Investigación y Enseñanza Recíproca.

Luego de la implementación se midieron los resultados a través de una encuesta, donde pudo observarse que hubo un incremento importante, en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la I Etapa de Educación Básica, reflejado en su rendimiento académico con el alcance de las competencias definidas para esa área.

Descriptores: Educación Básica, Aprendizaje Cooperativo, Comprensión Lectora.

Índice de Contenidos

Página

Capítulo 1. Introducción 1
Descripción del Contexto 1
Escenario de Trabajo del(a) Autor(a) 2
Rol del(a) Autor(a) 4

Capítulo 2. Estudio del Problema 5
Enunciado del Problema 5
Descripción del Problema 5
Documentación del Problema 12
Análisis de las Causas 26
Relación del Problema con la Literatura 28

Capítulo 3. Anticipación de Resultados e Instrumentos de Recolección de Datos 103
Objetivo General 103
Objetivos Específicos 103
Resultados Esperados 104
Medición de los Resultados 107

Capítulo 4. Estrategia de Solución 115
Discusión y Evaluación de las Soluciones 115
Descripción de la Solución Seleccionada 118
Informe de las Acciones Tomadas 120

Capítulo 5. Resultados 124
Resultados 124
Conclusiones 146
Limitaciones 152
Recomendaciones 152

Referencias 154

Tablas

1 La Literatura como Fuente de Disfrute y Recreación en los Niños y Niñas Cursantes de la I Etapa de Educación Básica (Período 2003-2004) 14
2 Evaluación de los procesos relacionados con la Lectura en los Niños y Niñas Cursantes de la I Etapa de Educación Básica (Período 2003-2004) 16
3 La Literatura como Fuente de Disfrute y Recreación (Período 2004-2005) 18

4 Evaluación de los procesos relacionados con la Lectura en los Niños y Niñas Cursantes de la I Etapa de Educación Básica (Período 2004-2005) 20
5 La Literatura como Fuente de Disfrute y Recreación (Período 2005-2006) 22
6 Evaluación de los procesos relacionados con la Lectura en los Niños y Niñas Cursantes de la I Etapa de Educación Básica (Período 2005-2006) 24
7 Construcción de Significados a partir de Textos Imaginativos..... 126
8 Comparación y Humanización Como Recurso..... 128
9 Literatura como Fuente de Gozo y Recreación..... 129
10 Partes del Libro como Recurso..... 131
11 Selección de Diversos Textos..... 132
12 Identificación de Ideas Principales y Secundarias... 134
13 Correcta Pronunciación al Leer..... 135
14 Signos de Puntuación..... 136
15 Reconocimiento de Personajes, Ambiente y Tiempo..... 138
16 Selección de Lecturas..... 140
17 Participación en la Lectura..... 141
18 Resumen de Textos..... 143
19 Obtención de Información a través de la Lectura..... 144

Anexos 159
Anexo 1: Distribución de Frecuencias y cálculo de media y desviación estándar 160
Anexo 2: Instrumento de Recolección de Datos 176

Capítulo 1. Introducción

Descripción del Contexto

Este trabajo de investigación se desarrolló en un plantel público ubicado en una conocida barriada popular ubicada al sur de la Ciudad de San Cristóbal, Estado Táchira, donde las condiciones geográficas y socioeconómicas del entorno no son del todo favorables; también existen importantes problemas relativos a la seguridad personal de los vecinos del sector, los educandos y por supuesto el personal docente, obrero y administrativo que labora en la institución.

Con relación a ello, vale decir que casi la totalidad de la población estudiantil pertenece a estratos sociales bajos y se desenvuelven muchas veces en entornos familiares altamente disfuncionales; su alimentación diaria tiende a ser inadecuada (menos de 50 kilocalorías por kilogramo de peso al día, según estimaciones hechas por los docentes a partir de entrevistas periódicas realizadas a los estudiantes); las condiciones de salubridad de la zona no son las más ideales, y los niños y niñas que asisten a la institución educativa objeto de la investigación

carecen de la suficiente atención por parte de sus padres y representantes, necesaria para lograr los objetivos de enseñanza - aprendizaje planteados en los programas educativos y desarrollados por la institución.

Estos son factores que dificultan alcanzar los objetivos propuestos en los programas oficiales del nivel de estudios, y redundan también en el aspecto conductual y de socialización de los educandos, afectando por ende los esfuerzos del personal docente, orientados a desarrollar la comprensión lectora en los escolares de la I Etapa de Educación Básica.

Escenario de Trabajo del Autor

Ya en períodos escolares anteriores, los niños y niñas que han culminado la I Etapa de Educación Básica en el referido plantel, continúan teniendo fallas importantes relacionadas con la comprensión de la lectura, arrastrando y, por tanto, incrementando los obstáculos que representan estas deficiencias en el devenir académico y los retos de progresiva complejidad que le son inherentes.

Lo anterior hace reflexionar acerca de la efectividad en el cumplimiento de la misión que tiene

el mencionado plantel, la cual es formar integralmente a quienes serán los hombres y mujeres del mañana, sujetos productivos y aptos para trazar y alcanzar objetivos en pro de sí mismos y todo su entorno; las metas propuestas de la educación plantean que la visión es ser partícipe activo y principal en la formación de seres sociales productivos, solidarios, creativos, respetuosos, conscientes y aptos académicamente para dominar las herramientas necesarias que coadyuven a construir una mejor sociedad cada día(Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007).

Para cumplir con estos preceptos, las metodologías de trabajo deben adaptarse a las circunstancias y al entorno en función de las necesidades y capacidades de los educandos, quienes con el mayor esfuerzo y pocos recursos ponen su mejor empeño, abocándose por aprender y abrirse paso en el sistema educativo con la ayuda de los profesionales de la docencia que laboran en la institución.

En su mayoría, el personal docente consta de calificados especialistas en diversas áreas y con la mayor disposición para trabajar en beneficio de los

niños y niñas, aunque sin la aplicación de un plan efectivo para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes, que haya sido trazado considerando los elementos descritos en párrafos anteriores.

Rol del Autor

Con relación a la problemática que ocupa el presente trabajo de investigación, el rol del autor se vincula con la orientación y la estimulación dirigida a los docentes para la utilización de métodos de aprendizaje cooperativo como herramienta para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de la I Etapa de la Educación Básica. De esta manera, se busca alcanzar el progreso de los alumnos a través de la aplicación de los conocimientos adquiridos por los docentes respecto al aprendizaje cooperativo, extendiendo sus beneficios hacia los educandos y a la comunidad educativa en general.

En tal sentido, el diseño de las soluciones que se plantean en capítulos posteriores, son responsabilidad del investigador, así como la gestión de la logística necesaria para su desarrollo y aplicación.

Capítulo 2. Estudio del Problema

Enunciado del Problema

El problema a resolver en este Practicum es el desarrollo de la comprensión lectora a través de la utilización de métodos de aprendizaje cooperativo en estudiantes de la I Etapa de Educación Básica.

Descripción del Problema

Según el Ministerio de Ciencia y Tecnología (2007), la lectura de estudio es "…la lectura completa y consciente cuyo propósito es recordar, aprender los contenidos o construir conocimiento." (p.1) Por tanto, la comprensión lectora constituye el elemento más importante de la lectura de estudio, puesto que la velocidad lectora no tiene ninguna utilidad si ésta no viene acompañada de un análisis suficientemente profundo como para comprender el texto.

Algunos docentes han contribuido con avances significativos relacionados con la enseñanza de la lectoescritura en la I Etapa de Educación Básica en la Institución, tanto en aspectos como velocidad y fluidez. Sin embargo, aún continúa existiendo un nivel inquietantemente bajo de comprensión.

En este sentido, debe destacarse que entre las

características más resaltantes que han identificado los docentes de la I Etapa de Educación Básica de la Institución en sus alumnos, se encuentra el rechazo a la lectura, desmotivación, subestimación de sus propias capacidades, y miedo a la burla por parte de sus compañeros. Esto se pudo determinar a través de entrevistas individualizadas efectuadas por los docentes a cada uno de los niños y niñas que presentan problemas de comprensión lectora, con la finalidad de identificar los elementos causales de esta deficiencia para su posterior utilización en la búsqueda de soluciones.

Asimismo, se observó que es muy frecuente que olviden preparar sus asignaciones de lectura para los días que corresponde, y se evidencia predisposición a no comprender determinados temas que consideran de cierta complejidad a través de comentarios peyorativos de su propia capacidad. Cuando realizan actividades de lectura, lo hacen de forma pasiva y siempre bajo la supervisión del docente, y si sienten que la atención de este no tiene la misma intensidad, abandonan la lectura o se dispersan en otras actividades.

De acuerdo con Allendez (2002), la lectura pasiva

es aquella que carece de pensamiento crítico, un aprendizaje intencional y la toma de decisiones, y es considerada en toda la bibliografía consultada como una de las causas principales de una comprensión lectora deficiente.

Estas son algunas consecuencias visibles de la falta de motivación por parte de los padres y representantes en la educación de los niños y niñas cursantes de la I Etapa de Educación Básica de esta Institución. La falta de estimulación a través del ejemplo en los diferentes ambientes donde se desenvuelven los educandos, refuerza esta situación.

Lo anterior forma parte de un círculo vicioso, pues no comprenden debido a la falta de práctica generada por una motivación insuficiente, y tienen rechazo a la lectura por el hecho de no comprender. Por tal razón, una tarea preliminar para cualquier iniciativa de intervención es la selección de lecturas adecuadas para generar motivación hacia la lectura en estos niños y niñas.

Ocurre también, que cuando el docente pide un voluntario para un ejercicio de lectura, refieren que es inútil pretender leer si no lo va a comprender, o

bien se le torna muy dificultoso y tienen poca paciencia para ello. De esto último se ha observado el ejemplo de los representantes.

Por tanto, el trabajo del docente debe centrarse en que los estudiantes de la I Etapa de la Educación Básica de la Institución, desarrollen la comprensión lectora a través de técnicas y procedimientos que permitan al estudiante aminorar los efectos de los elementos que causan este problema. No solo desde el punto de vista cognitivo, sino también social y moral, re-direccionando la percepción que ellos tienen de sí mismos y de las causas de su bajo rendimiento, para lograr afrontarlas y superarlas según su propio ritmo y capacidad.

Una perspectiva socio-instruccional del aprendizaje puede resultar útil en el intento de innovar en estos aspectos. Perspectiva que se fundamenta en el constructivismo social impulsado por Vigotsky (1988) a principios del siglo XX, donde destaca la relevancia del contexto sociocultural en la adquisición de nuevos conocimientos.

Esta perspectiva resalta la necesidad de desempeñar un papel activo por parte del docente, con

la finalidad de estimular y orientar el desarrollo de las capacidades de los educandos a través de los descubrimientos que hagan estos últimos como consecuencia del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Tales premisas se sustentan en los supuestos del citado teórico, los cuales señalan que la comunidad en la cual está inserto el aprendiz es determinante en el proceso educativo y la construcción de significados, pues juegan un papel central dentro de este al influir de manera importante en la perspectiva social y cognitiva que pueda tener el individuo.

De allí que se considere al aprendizaje y al desarrollo desde esta perspectiva, como fenómenos sociales donde los conocimientos no pueden enseñarse, sino que es el educando quien construye (con la adecuada orientación docente) su propia comprensión a partir de los elementos existentes en sus estructuras cognitivas.

En tal sentido, Liendo (2001) realizó un estudio relacionado con la lectura de cuentos para desarrollar hábitos de lectura en el tercer grado de la I Etapa de Educación Básica, llevándose a cabo a través de un proyecto factible apoyado en una investigación de

campo no experimental de nivel descriptivo con diseño transeccional y en un estudio documental. La población objeto de estudio estuvo conformada por ciento cincuenta alumnos (150) alumnos y cinco (5) docentes, a los cuales se les aplicó un cuestionario estructurado con escala tipo Likert. Se estudió el total de la población debido a su reducido número, por lo cual se determinó que no hubo necesidad de extraer muestras aleatorias, pues esta solo se extrae cuando no es posible estudiar el conjunto en su totalidad.

El citado autor reflejó en sus conclusiones que el proceso de lectura de los niños y niñas mejoró en un treinta por ciento (30%) con relación a la etapa anterior a la aplicación de su propuesta, habiendo una respuesta positiva por parte de los alumnos con respecto a la adopción de hábitos de lectura, aunque no tuvo una incidencia significativa en la comprensión lectora.

También Rojas (2003) desarrolló una investigación acerca de la Orientación para el proceso de enseñanza de la lectoescritura en la I y II Etapa de Educación Básica del plantel en cuestión. Se realizó a través de una investigación de campo, la muestra del estudio

estuvo conformada por veintidós (22) docentes, los cuales fueron entrevistados a fin de determinar los aspectos relevantes a ser mejorados.

El citado autor concluyó en su investigación que los educadores objeto de estudio debían actualizar sus prácticas docentes y planificar sobre las bases de las definiciones hechas en los documentos oficiales donde se expone entre otras: a) Tomar en cuenta los conocimientos previos y experiencia del niño; b) Crear situaciones reales y relevantes; c) Permitir el contacto con materiales escritos relacionados con sus gustos, intereses, entre otros.

De acuerdo con Rojas (2003), siguiendo estas orientaciones debe obtenerse un mejor rendimiento y disminuir, en parte, las debilidades de enseñanza aprendizaje de la lectura y escritura. Lo concluido por el citado autor, hace destacar la importancia que tiene la actualización pedagógica de los docentes y a su vez, la planificación para el buen funcionamiento de sus objetivos programados tomando en cuenta la creatividad de estrategias orientadas que ayuden a los alumnos a mejorar la producción de textos.

Otra investigación abocada al mismo ámbito

realizada por Ortiz (2005), estuvo orientada al uso del periódico en la I Etapa de la Educación Básica como recurso didáctico para la lectura analítica, donde se identificó la influencia de esta herramienta en el mencionado tipo de lectura en alumnos de segundo grado. El diseño de la investigación fue cuasi experimental, con una muestra de ciento treinta y siete (137) alumnos y sus conclusiones fueron que el uso del periódico como recurso didáctico coadyuva al desarrollo de la creatividad y el análisis; por tanto recomendó su uso continuo con el fin de lograr un estudiante analítico y lector independiente.

Sin embargo, aunque se aplicaron las recomendaciones, los aspectos motivacionales, medioambientales, estructurales y sociales, no permitieron una mejora significativa en cuanto a la comprensión lectora de los niños y niñas cursantes de la I Etapa de Educación Básica.

Documentación del Problema

La problemática que se presenta viene haciendo eco desde hace varios años atrás según pudo observarse a través de las investigaciones previas expuestas en párrafos anteriores, con relación a ello, el autor del

presente estudio toma los datos de primera mano referentes a la problemática, a través de la observación, entrevistas con los docentes y una revisión exhaustiva de los informes evaluativos presentados por los docentes de la I Etapa de Educación Básica de la Institución, donde se resalta que los alumnos no alcanzaron las competencias relacionadas con la comprensión lectora.

En tal sentido, se presentan datos que sustentan estas afirmaciones, dentro de una escala de estimación, la cual deben leerse según la siguiente codificación:

Opción de Respuesta	Código
Siempre	1
Casi Siempre	2
A veces	3
Nunca	4

Las tablas que a continuación se presentan, reflejan el porcentaje de niños y niñas cursantes de la I Etapa de Educación Básica, correspondiente al desarrollo de las competencias vinculadas a la comprensión lectora según las apreciaciones de los docentes a lo largo de tres períodos académicos (tres

años escolares) y con base en los resultados de las evaluaciones efectuadas.

Tabla 1

La Literatura como Fuente de Disfrute y Recreación en los Niños y Niñas Cursantes de la I Etapa de Educación Básica (Período 2003-2004)

Competencias/Indicadores	Respuestas (valor porcentual)			
	1	2	3	4
- Lee textos imaginativos y construye nuevos y múltiples significados.	1%	15%	44%	40%
- Utiliza la comparación y humanización como recurso para elaborar textos imaginativos.	2%	14%	46%	38%
- Reconoce la literatura como fuente de gozo y recreación.	1%	2%	15%	82%
- Reconoce las partes del libro como recurso para una mayor comprensión.	3%	0%	0%	97%
- Selecciona diversos textos para realizar su lectura	3%	15%	34%	48%

Nota: Información extraída de los Informes evaluativos emitidos por docentes de la I Etapa de Educación Básica (Segundo Grado) de la Institución (2004)

En la Tabla 1 se evidencia una importante deficiencia que existe en el alcance de las competencias para el reconocimiento de la lectura como fuente de disfrute y recreación, aspecto por demás importante en la formación de un buen lector.

Estas competencias son medidas a través de los indicadores relativos a la construcción de significados a partir de textos imaginativos, la utilización de la comparación y humanización como recurso para elaborar textos imaginativos, el reconocimiento de la literatura como fuente de gozo y recreación y de las partes del libro como recurso para una mayor comprensión, así como la selección de diversos textos al momento de realizar una lectura.

Para el período académico correspondiente al año escolar 2003-2004, se pudo observar que las competencias no habían sido logradas por la gran mayoría de los niños y niñas cursantes de la I Etapa de Educación Básica, donde solo habían sido alcanzadas en algunas de ellas por no más del dieciocho por

ciento (18%) de la totalidad de los educandos (Siempre y Casi Siempre).

Esto responde a las diferentes causas señaladas en párrafos anteriores donde es precisamente el entorno lo que ha influido de manera preponderante, razón por la cual se desarrolla este estudio basado en la utilización de métodos de aprendizaje cooperativo como herramienta para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de la I Etapa de Educación Básica debido a su valía como estrategia instruccional y su importante componente socioeducativo.

Tabla 2

Evaluación de los procesos relacionados con la Lectura en los Niños y Niñas Cursantes de la I Etapa de Educación Básica (Período 2003-2004)

Aspectos/Indicadores	Respuestas (valor porcentual)			
	1	2	3	4
- Identifica ideas principales y secundarias.	10%	13%	74%	3%

Tabla 2 (continuación)

Aspectos/Indicadores	Respuestas (valor porcentual)			
	1	2	3	4
- Pronuncia correctamente las palabras cuando lee en forma oral.	17%	83%	0%	0%
- Respeta los signos de puntuación.	10%	8%	41%	41%
- Reconoce los personajes, el ambiente y el tiempo en las lecturas que realiza.	20%	65%	15%	0%
- Selecciona las lecturas que realiza.	10%	13%	73%	4%
- Participa con entusiasmo en los procesos de lectura.	10%	8%	63%	19%
- Resume textos leídos.	10%	8%	21%	61%
- Utiliza la lectura para obtener información de otras áreas del conocimiento.	10%	8%	12%	70%

Nota: Información extraída de los Informes evaluativos emitidos por docentes de la I Etapa de Educación Básica (Segundo Grado) de la Institución (2004)

En la Tabla 2 se presenta la evaluación de los procesos relacionados con la Lectura en los niños y niñas cursantes de la I Etapa de Educación Básica para el período escolar 2003-2004 en la Institución en estudio, de donde se observa que los aspectos necesarios para alcanzar un nivel adecuado de comprensión en la lectura no son logrados Nunca o Casi Nunca por los estudiantes, lo cual tiene una relevante incidencia en su rendimiento académico, pues al carecer de un nivel adecuado de desarrollo de estas habilidades se dificulta de manera importante su desempeño estudiantil, al no captar con suficiente claridad los textos con los cuales debe apoyarse el proceso de enseñanza - aprendizaje que se imparte en las escuelas básicas venezolanas.

Tabla 3

La Literatura como Fuente de Disfrute y Recreación (Período 2004-2005)

Competencias/Indicadores	Respuestas (valor porcentual)			
	1	2	3	4
- Lee textos imaginativos y	3%	19%	37%	41%

Tabla 3 (continuación)

Competencias/Indicadores	Respuestas (valor porcentual)			
	1	2	3	4
- Lee textos imaginativos y construye nuevos y múltiples significados.	3%	19%	37%	41%
- Utiliza la comparación y humanización como recurso para elaborar textos imaginativos.	3%	11%	51%	35%
- Reconoce la literatura como fuente de gozo y recreación.	3%	3%	10%	84%
- Reconoce las partes del libro como recurso para una mayor comprensión.	3%	5%	30%	62%
- Selecciona diversos textos para realizar su lectura	3%	15%	34%	48%

Nota: Información extraída de los Informes evaluativos emitidos por docentes de la I Etapa de Educación Básica (Segundo Grado) de la Institución (2005)

En esta oportunidad, en el período 2004-2005 en comparación con el período anterior (2003-2004) puede

notarse un ligero aumento en el alcance de las competencias relacionadas con el reconocimiento de la lectura como fuente de disfrute y recreación, sin embargo, más de la mitad de los alumnos siguen sin alcanzar la mayoría de las competencias, lo que sugiere que hasta el momento de la toma de estos registros no hubo una mejora significativa.

Cabe destacar que los problemas descritos han sido una constante en la institución; esto responde a fenómenos sociales y económicos, donde la escasez de recursos y bajo nivel de instrucción de los grupos familiares es un factor común dentro de la comunidad, según documentos que reposan en la Institución en estudio.

Tabla 4

Evaluación de los procesos relacionados con la Lectura en los Niños y Niñas Cursantes de la I Etapa de Educación Básica (Período 2004-2005)

Aspectos/Indicadores	Respuestas (valor porcentual)			
	1	2	3	4
- Identifica ideas principales y	7%	25%	62%	6%

Tabla 4 (continuación)

Aspectos/Indicadores	Respuestas (valor porcentual)			
	1	2	3	4
secundarias.				
- Pronuncia correctamente las palabras cuando lee en forma oral.	6%	94%	0%	0%
- Respeta los signos de puntuación.	7%	10%	29%	54%
- Reconoce los personajes, el ambiente y el tiempo en las lecturas que realiza.	17%	73%	10%	0%
- Selecciona las lecturas que realiza.	7%	20%	62%	11%
- Participa con entusiasmo en los procesos de lectura.	7%	11%	79%	3%
- Resume textos leídos.	7%	12%	16%	65%
- Utiliza la lectura para obtener información de otras áreas del conocimiento.	7%	12%	20%	61%

Nota: Información extraída de los Informes evaluativos emitidos por docentes de la I Etapa de Educación Básica (Segundo Grado) de la Institución (2005)

Igualmente, con relación a la evaluación de los procesos relacionados con la lectura en los niños y niñas cursantes de la I Etapa de Educación Básica, pudo notarse una ligera variación en algunos de los indicadores, aunque tal variación no representa una mejora visible de estos aspectos.

En tal sentido, se evidencia que en la realización de la lectura los estudiantes no logran desarrollar los procesos necesarios para su comprensión, por tanto el problema continúa presentándose en el período 2004-2005 con un grupo distinto, aunque las mismas condiciones desde el punto de vista social, geográfico, cultural y económico.

Tabla 5

La Literatura como Fuente de Disfrute y Recreación (Período 2005-2006)

Competencias/Indicadores	Respuestas (valor porcentual)			
	1	2	3	4
- Lee textos imaginativos y	2%	24%	29%	45%

Tabla 5 (continuación)

Competencias/Indicadores	Respuestas (valor porcentual)			
	1	2	3	4
- Lee textos imaginativos y construye nuevos y múltiples significados.	2%	24%	29%	45%
- Utiliza la comparación y humanización como recurso para elaborar textos imaginativos.	2%	16%	60%	22%
- Reconoce la literatura como fuente de gozo y recreación.	2%	7%	7%	84%
- Reconoce las partes del libro como recurso para una mayor comprensión.	5%	5%	41%	49%
- Selecciona diversos textos para realizar su lectura	9%	5%	23%	63%

Nota: Información extraída de los Informes evaluativos emitidos por docentes de la I Etapa de Educación Básica (Segundo Grado) de la Institución (2006)

En el período correspondiente al año escolar 2005-2006 puede observarse que se mantuvo en niveles

parecidos a los dos períodos anteriores, con ligeras variaciones porcentuales en el logro de una u otra competencia por parte de los niños y niñas cursantes de la I Etapa de Educación Básica.

Tabla 6

Evaluación de los procesos relacionados con la Lectura en los Niños y Niñas Cursantes de la I Etapa de Educación Básica (Período correspondiente al año escolar 2005- 2006)

Aspectos/Indicadores	Respuestas (valor porcentual)			
	1	2	3	4
- Identifica ideas principales y secundarias.	8%	19%	70%	3%
- Pronuncia correctamente las palabras cuando lee en forma oral.	10%	90%	0%	0%
- Respeta los signos de puntuación.	5%	8%	22%	65%
- Reconoce los personajes, el ambiente y el tiempo en las lecturas que realiza.	25%	74%	1%	0%

Tabla 6 (continuación)

Aspectos/Indicadores	Respuestas (valor porcentual)			
	1	2	3	4
- Selecciona las lecturas que realiza.	8%	19%	43%	30%
- Participa con entusiasmo en los procesos de lectura.	11%	11%	70%	8%
- Resume textos leídos.	5%	8%	12%	75%
- Utiliza la lectura para obtener información de otras áreas del conocimiento.	5%	8%	8%	79%

Nota: Información extraída de los Informes evaluativos emitidos por docentes de la I Etapa de Educación Básica (Segundo Grado) de la Institución (2006)

La misma estabilidad relativa de la situación problemática se mantuvo con relación a la evaluación de los procesos relacionados con la Lectura en los Niños y Niñas Cursantes de la I Etapa de Educación Básica. Por tanto, con base en los datos presentados, todos y cada uno de los docentes de la I Etapa de Educación Básica coincidieron unánimemente en afirmar durante entrevistas semi-estructuradas previas, que

los niños y niñas cursantes de la I Etapa de Educación Básica, presentan importantes deficiencias con relación a la comprensión lectora, lo cual coincide con la información presentada en este capítulo así como con las observaciones hechas por el autor acerca de la problemática que ocupa este estudio.

Análisis de las Causas

Las condiciones socioeconómicas y por tanto los recursos con que se cuenta, son indudablemente aspectos relevantes a la hora de determinar el conjunto de factores que inciden directamente en el proceso de enseñanza - aprendizaje, puesto que estos pueden traducirse en limitantes de diferente índole.

Al ser aplicadas algunas estrategias con la finalidad de mejorar la comprensión lectora en los niños y niñas cursantes de la I Etapa de Educación Básica del plantel en estudio, se lograron ciertas mejoras en su momento. Sin embargo, los cambios alcanzados no fueron de la magnitud esperada; esto se debe a la desmotivación generada por la ausencia de un soporte educativo distinto a la participación del docente y de la institución en su conjunto, apoyo que

debe provenir de los padres, representantes y la comunidad en general.

Esta ausencia se determinó como resultado de la consulta directa efectuada por el investigador a los niños y niñas cursantes de la I Etapa de Educación Básica (primer, segundo y tercer grado). El apoyo y la integración familiar al proceso educativo no debe sustituirse; no obstante, un refuerzo paralelo muy importante lo constituye un buen proceso de socialización y solidaridad entre los miembros del grupo, lo cual es un elemento motivador por excelencia a la hora de interesarse y realizar las actividades escolares, pues es en el ambiente escolar, donde se desarrollan los principales acontecimientos del quehacer educativo desde el punto de vista académico y formativo, en conjunto con el hogar.

En este mismo orden de ideas, debe señalarse según la línea que se sigue en la presente investigación, que la educación en valores basada en la solidaridad y la cooperación integrada en los métodos de aprendizaje cooperativo como respuesta efectiva a una necesidad colectiva de aprendizaje, coadyuva a forjar actitudes sociales básicas para la evolución grupal, lo cual

constituye un factor invaluable dentro de la formación integral del individuo, en la búsqueda de la excelencia educativa para los constructores de la sociedad futura.

De tal forma, que la solidaridad y la cooperación como parte integral de la conducta y pensamiento en los educandos de la I Etapa de Educación Básica, busca no solo convertirse en un elemento motivador de importancia con relación al proceso de enseñanza - aprendizaje de la comprensión lectora, sino que pasa también a constituirse en el eje fundamental a partir del cual se pretende diseñar y aplicar soluciones a la problemática que se presenta a través de las técnicas de trabajo cooperativo.

Relación del Problema con la Literatura

Para tratar el tema de los métodos de aprendizaje cooperativo y su utilización como herramienta para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de la I Etapa de Educación Básica, es preciso entender los procesos cognitivos que tienen lugar en el sujeto y dan paso a la comprensión, para así asimilar de manera profunda el problema y la consecuente vinculación de las posibles soluciones con cada uno de

los aspectos teóricos relacionados.

Con relación a esto, Poggioli (2006) señala que según el enfoque cognitivo, el aprendizaje es un proceso de construcción de los conocimientos, activo por definición y fundamentalmente dependiente del sujeto aprehensivo, donde se efectúan procesos mentales de alto nivel y los contenidos asimilados sufren un proceso acumulativo y de transformación en función de las estructuras cognitivas existentes, quienes organizan la información a través de determinados procesos orgánicos y psicológicos.

En tal sentido, Piaget (1979) afirma que el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, puesto que el proceso de comprensión se basa en la comparación de la nueva información con las estructuras cognitivas anteriores. Así, la asimilación consta de dos factores principales: la nueva información y su adecuación dentro de la subjetividad de quien la percibe.

De tal manera, que la lógica consta de un sistema de clasificación y correspondencia de la información asimilada, pues según el citado teórico supone agregarlo a los sistemas de acción, lo que es válido

para todas aquellas conductas que lo requieran. En este sentido, es preciso señalar que los primeros esquemas que se asimilan son los reflejos y todos aquellos relacionados con información genética, no obstante, a medida que hay un incremento progresivo de los estímulos y el conocimiento, se amplía la capacidad de respuesta como consecuencia de la adquisición de nuevas experiencias, lo cual influye en la subjetividad del individuo.

En este mismo orden de ideas, cabe señalar que el conjunto de operaciones cognitivas reguladoras de las conductas adquiridas, pueden presentarse en un sistema compuesto por dos niveles:

- Regulaciones Orgánicas: Aquellas relacionadas con el organismo, los procesos biológicos, genéticos y sus consecuencias directas.

- Regulaciones Cognitivas: Las que se originan a partir de los conocimientos previos adquiridos por los individuos.

Es de este último tipo de regulaciones de donde se infiere que el desarrollo cognitivo se produce a partir de la reordenación de las macroestructuras y las microestructuras cognitivas como resultado de la

asimilación de experiencias y su adaptación al entorno conforme a las estructuras ya existentes. Pues, si nuevas informaciones no encajan en los esquemas cognitivos ya establecidos, estos tienden a reajustarse para incorporar los nuevos conocimientos, y es esto último lo que se considera como aprendizaje.

Con base en ello, puede decirse entonces que el contenido del aprendizaje se acomoda en esquemas de conocimiento donde se presentan en diversos grados de complejidad, es por esto que la experiencia educativa que se da en el entorno escolar de la I Etapa de Educación Básica debe estimular los conflictos cognitivos en el educando a través de diversas actividades que representen un desafío a los conocimientos, la creatividad y la lógica, de acuerdo a los niveles de desarrollo cognitivo de estos infantes.

Igualmente, Piaget (1979) determinó con base en estudios del origen y desarrollo de las capacidades cognitivas desde la perspectiva física, orgánica, biológica y genética, a partir de lo que se denomina la Epistemología Genética, donde se afirma que cada individuo se desarrolla a su propio ritmo.

Describiendo así el curso del desarrollo de las capacidades cognitivas a partir del nacimiento del individuo, donde prevalecen los reflejos, hasta la adultez, que se caracteriza por la consciencia de los comportamientos adoptados y su regulación por los procesos mentales.

El mismo teórico considera que los procesos del pensamiento y la inteligencia son procesos cognitivos fundamentados en determinados factores orgánicos y biológicos que se desarrollan simultáneamente con el crecimiento, elementos que sin duda deben tomarse en cuenta al momento de abordar problemas de comprensión lectora. Este proceso se basa en las funciones de Asimilación y Acomodación, las cuales son fundamentales para la adaptación del organismo al entorno. Tal adaptación se concibe como un esfuerzo de carácter cognoscitivo que realiza el individuo con la finalidad de alcanzar un equilibrio entre sí mismo y el entorno.

A través de la asimilación, el organismo agrega información a las estructuras cognitivas con el objetivo de adaptar el conocimiento previo a las nuevas circunstancias internas o externas a él mismo.

Es decir, el individuo percibe un fenómeno según la subjetividad de su propia perspectiva, y la maneja de acuerdo a esto. La acomodación se refiere al proceso inverso, el ajuste del organismo a las circunstancias, el cual necesita la información generada por la experiencia para alcanzar su justo desarrollo.

Estos mecanismos (asimilación y acomodación) integran unidades de estructuras cognitivas llamados esquemas. Tales esquemas se conciben en este estudio como representaciones mentales de acciones o circunstancias, y puede decirse que consisten en una especie de plan cognitivo el cual establece una serie de pasos conducentes a la solución de un problema.

En resumen, cabe señalar que el desarrollo cognitivo se lleva a cabo de dos maneras: la primera consta de un proceso adaptativo de asimilación y acomodación, que está referido a la maduración orgánica, biológica, transmisión social, experiencia y equilibrio cognitivo. La segunda corresponde a la obtención de nuevas respuestas para circunstancias específicas o de nuevas estructuras para determinadas operaciones mentales.

De acuerdo a lo anterior, es preciso indicar que

los factores de tipo motivacional relacionados con el desarrollo cognitivo en los niños y niñas cursantes de la I Etapa de Educación Básica en la Institución, son inherentes al mismo educando, y es por ello que no son manipulables por el docente.

Por tanto, la motivación que puede existir en los niños y niñas cursantes de la I Etapa de Educación Básica, considerando lo expuesto en párrafos anteriores, se genera a partir de una colisión conceptual en su estructura cognitiva y la necesidad del educando de reestablecer el equilibrio.

En tal sentido, el presente estudio se inclina a señalar que el proceso de enseñanza - aprendizaje que tiene lugar en la I Etapa de Educación Básica del plantel en estudio, precisa ser planteado de manera que el educando sea quien manipule los objetos del entorno en el aula, transformándolos, comprendiéndolos, disociándolos y modificándolos en distintos aspectos, y siendo responsable hasta cierto punto de su propio aprendizaje,

Es preciso que esto tenga lugar hasta lograr alcanzar el desarrollo habitual y progresivo de los procesos lógicos que reestructuran los esquemas

cognitivos existentes y/o crean unos nuevos, puesto que el desarrollo cognitivo se genera como consecuencia de la reorganización de las estructuras cognitivas previas en los niños y niñas cursantes de la I Etapa de Educación Básica, y es por ello que cuando se lleva a cabo un proceso enseñanza - aprendizaje exitoso, al final de este se evidencian nuevas estructuras o modificaciones importantes en las que ya están establecidas.

La Memoria

Los procesos relacionados con la comprensión lectora están íntimamente ligados a la memoria y a sus funciones vinculadas con el procesamiento, almacenamiento y recuperación de la información. De allí, la importancia de la memoria y la producción de recuerdos en la comprensión lectora y las herramientas a utilizar para alcanzarla.

En tal sentido, Puente (2005) describe la existencia de tres tipos de almacenamiento de información: la memoria sensorial, la memoria activa o de trabajo y la memoria semántica. Todas tienen carácter interactivo y cada una capacidad, forma de codificación y duración diferentes:

- Memoria sensorial; frágil y de capacidad ilimitada.

- Memoria activa; de naturaleza fonológica o lingüística, de capacidad limitada.

- Memoria a largo plazo; permanente de codificación básicamente semántica, proposicional y/o imaginada.

Con relación a lo anterior, es preciso señalar que García y Luque (2003) establecen una analogía entre los procesos mentales y los métodos de almacenamiento de información que emplean las computadoras con términos como codificación, retención y recuperación de información, los cuales se utilizan para definir tres aspectos básicos de los sistemas de memoria que tienen lugar bajo el control del individuo; donde la codificación se refiere a la manera en que se almacena la información, la retención, a la conservación de ésta durante un período determinado y la recuperación, todos aquellos procesos que hacen posible su utilización posterior.

Asimismo, los citados autores señalan también que los factores de retención y olvido están íntimamente vinculados con la organización y recuperación de la

información almacenada. Por lo que puede inferirse, que el grado de retención va a estar determinado en función del nivel de aprendizaje del individuo y éste de variables como edad, tiempo invertido, tipo de material, cantidad, forma de codificación y de transferencia.

De allí, puede decirse que en el lenguaje natural están contenidos determinados procesos pertenecientes o relativos al conocimiento y representaciones del discurso en la memoria. En tal sentido, Amodio (2006) señala que son cada vez más los expertos en el área que reafirman la relevancia del conocimiento previo, así como de los esquemas que los organizan y estructuran para la comprensión y producción de textos.

En tal sentido, León (2002) señala que para articular cada una de las fases fundamentales en la comprensión de un texto (conocimiento general, procesos de percepción, procesos cognitivos y aquellos relacionados con la comprensión del lenguaje), la mente no trabaja de una manera estrictamente secuencial para lograrlo, sino que se vale de un proceso interactivo a través del cual, el individuo

interpreta información simultáneamente desde distintos niveles, al integrar información sintáctica, léxica, semántica, esquemática, pragmática e interpretativa.

Igualmente, Van Dijk (2003) señala que la gran mayoría de las estructuras textuales tienen funciones cognitivas, es decir, que tanto los procesos como las representaciones que determinan la compresión textual, están subordinadas a las estructuras variables del texto. No obstante, tal comprensión depende igualmente de estructuras cognitivas como la memoria y conocimientos generales y previos adquiridos por el individuo.

De acuerdo a lo anterior, es preciso señalar que la memoria es uno de los factores fundamentales en los modelos de elaboración cognitiva cualesquiera que sean, puesto que entre los procesos de comprensión y memorización de textos existe una vinculación visiblemente estrecha, y según Ehrlich (2002) se basa principalmente en las características tanto estructurales como funcionales de las propias estructuras cognitivo-semánticas construidas por los mismos individuos al momento de leer un texto, las cuales una vez elaboradas, fundamentan las conductas

de memorización.

En tal sentido, la postura de esta investigación coincide con Vega (2004) al considerar que los procesos perceptivos son una suerte de manifestación de la memoria, al igual que la comprensión, la expresión verbal, las habilidades de tipo motriz y aquellos procesos relacionados con la atención y la resolución de problemas. De tal forma, que en casi todos los procesos mentales, se ve involucrada de alguna manera información previa obtenida a través de la experiencia, por lo que es necesaria la intervención de los sistemas de memoria en los que se almacena y a través de los cuales se recupera esa información.

Por tanto, se infiere que desde la perspectiva de la memoria como proceso cognitivo, la comprensión de un discurso es principalmente un proceso que se basa en recuperar información almacenada en la memoria y relacionarla con la nueva información textual de entrada al sistema. Es por ello que la memoria es considerada en este estudio como parte fundamental e imprescindible del modelo cognitivo, puesto que en ella se almacena la información percibida. En este

mismo orden de ideas, Beaugrande (2002) afirma que los procesos retrospectivos y prospectivos precisan de un almacenamiento doble de la representación del texto.

Mientras que Van Dijk (2003) sostiene que durante la elaboración del texto, es preciso guardar información acerca de la comprensión y estructura de las palabras y oraciones hasta que se requiera de ellas nuevamente, tal como sucede con el establecimiento de relaciones gramaticales.

La información fonológica, morfológica y sintáctica precisa, relativa a la estructura de partes de la oración, se necesita solo para la oración en si y acaso para la oración anterior o la posterior. Es fácilmente admisible que las informaciones de "poca vida" se almacenan en la memoria a corto plazo; sin embargo, el contenido de una oración, es decir, su estructura semántica, por lo general, deberá de quedar disponible durante un tiempo mucho más largo, para por ejemplo, establecer relaciones de conexión y coherencia con significados anteriores o posteriores, pero también para transformar nuestro conocimiento a largo plazo. (Van Djik, 2003, p.177)

De forma tal, que dentro del proceso cognitivo de la comprensión del texto relacionado con la memoria, tienen lugar simultáneamente dos tipos distintos (aunque fuertemente vinculadas) de operaciones mentales: reconocer y recordar. En estas dos operaciones mentales es imprescindible que la información se encuentre debidamente estructurada, ya que según Van Dijk (2004) las personas son capaces de retener en memoria gran cantidad de información solo si está más o menos estructurada.

Por tanto, siguiendo este mismo orden de ideas y bajo la perspectiva del citado autor, es de señalar que en la memoria van almacenándose informaciones estructuradamente, y a su vez, estas adoptan posiciones jerárquicas interrelacionándose unas con otras hasta que la estructura se adjudica a determinada información a través de los procesos de percepción y comprensión, estableciéndose en qué nivel de retención y grado de accesibilidad deberá mantenerse en la memoria.

"La asignación de estructura parece organizar y reducir información en la memoria (a corto plazo);

simultáneamente, la asignación de un significado, es decir, la comprensión, hace que sea más fácil procesar la información…" (Van Djik, 2002, p. 212)

Por otra parte, la posición asumida en el presente trabajo de investigación coincide con los planteamientos de Greene (2004), quien considera que el recuerdo no es meramente un acto reproductivo, sino que es un proceso que involucra razonamiento, construcción y explicación. De tal manera, que es preciso señalar que la comprensión, el almacenamiento y la recuperación de información no deben ser considerados aisladamente, puesto que todos estos elementos interactúan en todos los procesos cognitivos.

La Comprensión Lectora

Partiendo de la concepción de que la asignación de estructuras cognitivas organiza y reduce información en la memoria a corto plazo, debe señalarse que una de las principales estructuras está compuesta por la organización de proposiciones en lo que Van Dijk (2003) llama Hechos Cognitivos. Estos hechos, según el citado autor, son representaciones cognitivas de lo que el individuo interpreta como un hecho.

De allí que Brown y Jones (2005) consideran que la memoria almacena los conocimientos como datos estructurados, los cuales denominan Marcos de Conocimiento. Van Dijk (2004) dice que puede describirse el marco, tal como una estructura conceptual en la memoria semántica, que representa solo una parte del conocimiento del mundo que tiene el individuo.

En tal sentido, un marco de conocimiento es entendido como un principio de organización, el cual relaciona una gama de conceptos dentro de una unidad, que se actualiza simultáneamente en varias operaciones cognitivas, como la producción y comprensión del discurso, así como en la percepción, acción y resolución de problemas. Esta estructura cognitiva está conformada por un conjunto de proposiciones referidas a fenómenos estereotípicos.

La fase siguiente en el proceso de la comprensión del discurso según Van Dijk (2004), es el almacenamiento de la información de tipo semántico en la memoria a largo plazo, previamente construida en la memoria a corto plazo. Este proceso de almacenamiento se basa en que la estructura de la información en la

memoria a largo plazo, es la misma que se designa al discurso en la fase de comprensión en la memoria a corto plazo.

Y por último, está la fase de recuperación y reproducción de la información en la memoria a largo plazo, ya que el conocimiento pasivo según Greene (2004), necesita ser transformado en la memoria activa. Este proceso puede ser de dos tipos: de recuerdo o de reconocimiento.

Por otra parte, Rumelhart (2004) explica que en la comprensión, el esquema es la noción central, concebido este como una representación abstracta de un concepto genérico relacionado con un objeto o circunstancia determinada. En tal sentido, Van Dijk (2003) afirma que cuando una persona recuerda un texto en particular, se reproduce el contenido del modelo que ha sido construido durante el proceso de comprensión, al punto que los discursos tendrán coherencia únicamente con relación al modelo en la memoria que le sea compatible.

De tal forma, se infiere que si los hablantes de una determinada lengua tienen la capacidad de construir un modelo satisfactorio de discurso a partir

de un texto, puede decirse entonces que lo han entendido correctamente, por lo cual se dice que para estos individuos el texto en cuestión, tiene coherencia.

Asimismo, según la posición asumida en la presente investigación, vale decir que cuando el objetivo es obtener nuevos conocimientos a partir de un texto determinado, el lector tiende a utilizar información extraída de la estructura cognitiva compatible ya existente en la memoria, igualmente, estos mismos modelos explican por qué los textos pueden llegar a ser incompletos, abstractos o implícitos, sin comprometer su comprensión.

De allí, la relevancia de los modelos cognitivos en los procesos de la comprensión y de producción del discurso y por tanto, en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de la I Etapa de Educación Básica. Esta relevancia viene dada como el producto de una operación mediante la cual un lector al percibir un texto determinado, establece (de acuerdo al contexto) el nivel de importancia de una determinada propiedad del discurso.

Por tanto, desde la perspectiva de la comprensión del discurso es asignada en primer lugar a las estructuras semánticas, puesto que la relevancia semántica puede determinarse en el interior de la frase, en una sucesión de frases o inclusive, considerando el discurso globalmente.

Según McKoon (2005), el ordenamiento de la información en las estructuras internas de la memoria textual, define básicamente dos relaciones que pueden darse entre las proposiciones que corresponden a una misma estructura base: en primer lugar, una proposición se encuentra unida a otra siempre y cuando las dos sean parte del mismo argumento; y la segunda relación, trata de que las proposiciones se estructuran en función a la relevancia que tengan en el texto.

De tal forma, que los modelos cognitivos tienen un orden jerárquico, cuya función principal consiste en organizar el texto en los planos cognitivo y textual. La subjetividad que caracteriza a los modelos textuales, hace que se manifiesten de igual manera las características propias de un sistema de evaluación en cada individuo.

Esquemas Cognitivos

Sopher (2005), sostiene que el conocimiento del que se dispone, es organizado a través de lo que se denomina esquemas cognitivos, entendiéndose esto como una suerte de bloques de construcción mental. Asimismo, debe agregarse que para Cook (2003), los esquemas se componen de representaciones mentales acerca de situaciones típicas, utilizadas en el proceso del discurso. De tal forma, que al estimularse la mente a través de ciertas palabras o frases del texto, o su mismo contexto, activa una estructura cognitiva específica y la emplea para dar sentido al discurso.

Desde esta perspectiva según Santa Cruz (2003), la memoria a largo plazo almacena bloques de información genérica relacionada con las experiencias comunes en el entorno. Por lo que el supuesto central referido a la aplicación de los esquemas cognitivos a las actividades lingüísticas, son entendidas principalmente como ejemplos de los componentes generales del esquema además de cómo conocimiento lingüístico.

Por tanto, para Schank y Abelson (2006), solo se entenderá un texto si es posible relacionarlo con los esquemas existentes en la memoria, puesto que entre sus funciones principales se encuentra el empleo del conocimiento relativo a los antecedentes culturales, completar los vacíos de un texto a través las inferencias que fueren pertinentes y definir la correspondencia entre cada uno de los esquemas previos y los que se dan en un mensaje, por medio de los cuales los oyentes podrán sostener su comprensión.

De allí, la trascendencia de los esquemas cognitivos en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de la I Etapa de Educación Básica pues, de acuerdo a lo expuesto en párrafos anteriores, puede inferirse que dichos esquemas son paquetes información estructurada de forma coherente que representan modelos estereotípicos, los cuales son extraídos de la memoria y posteriormente empleados en la comprensión del discurso.

En este mismo orden de ideas, los esquemas textuales son definidos por Kintsch, Mandel y Kozminsky (2003) como el conocimiento general que procede de estructuras cognitivas que adoptan los

principios de una cultura determinada, en la construcción de ciertas clases de texto, por lo que en cierta forma, pueden considerarse estos esquemas, como una serie de expectativas.

En tal sentido, Beaugrande (2002) expone la necesidad de conocer el origen de estos esquemas, el proceso de adaptación que sufren mediante su utilización, su influencia en el tratamiento de la información y los procedimientos que preceden a su selección, puesto que cuando un lector percibe un texto en particular, tiene una representación cognitiva de aspectos puntuales del contexto comunicativo, esto es, el esquema al que se adaptan las motivaciones, objetivos y propósitos de la interacción textual.

Por otra parte, vale decir que los esquemas cognitivos son utilizados para referirse a datos lingüísticos y no lingüísticos, por lo cual, el autor coincide con Vega (2004) al plantear la funcionalidad teórica de los esquemas cognitivos, admitiendo la amplitud de cuestiones que abarca, por ser los esquemas quienes orientan los procesos de comprensión, e igualmente han significado un análisis importante de

la memoria, relacionado especialmente con textos y narraciones.

Cabe decir que el investigador considera la memoria como una consecuencia de la activación de los esquemas mediante la comprensión de textos y la recuperación memorística, donde estos esquemas se obtienen como consecuencia de la experiencia individual en situaciones recurrentes, y casi la totalidad de los contenidos que residen en la memoria son organizados en esquemas cognitivos, además, es este quien determina la relevancia de ciertas partes del texto, lo que forma su esencia. Sin embargo, se desconoce la articulación exacta de inducción de los esquemas.

Van Dijk y Kintsch (2003), reconocen tres clases de operaciones que constan en primer lugar, de organizar los elementos significativos en un conjunto homogéneo y coherente; en segundo, de condensar el significado del texto en su propia esencia; y finalmente, generar nuevos textos.

De allí, la relevancia de los esquemas en el modelo cognitivo, puesto que implican según Brown y Jones (2003), el mayor grado de complejidad en las

estructuras cognitivas que tienen como principal tarea, sustentar las ideas en el proceso de organización e interpretación de las experiencias. En este sentido, debe decirse que los esquemas cognitivos representan modelos de situaciones o fenómenos, por cuanto son datos ordenados ya existentes y fijados en la memoria.

De acuerdo a lo anterior, puede inferirse que considerando al esquema como un conjunto ordenado de conocimiento genérico acerca de algo en especial, desde la perspectiva de la comprensión, los lectores utilizan tales esquemas para establecer el mensaje central del texto, mientras que es el mensaje quien estructura el resto del contenido.

Asimismo, puede verse que estos esquemas poseen funciones relativas al control y orientación de las distintas estrategias de comprensión, pues de acuerdo con Van Dijk (2004), el esquema cognitivo dirige todas las operaciones que se llevan a cabo en la Memoria a corto Plazo, así como también, adapta otras clases de informaciones como las macroestructuras y las superestructuras.

Es por esto que, siendo el esquema la descripción de objetos complejos, situaciones o procesos, de acuerdo con Winograd (2006), estos se componen de un cúmulo de conocimientos relacionado con tales objetos, situaciones o procesos, lo cual implica que pueden ser creados de manera recursiva.

Por tanto, en la presente investigación se asume que uno de los fundamentos principales es que los esquemas cognitivos se caracterizan por tratarse de principios activos en la memoria, al organizar los elementos de recuperación en datos estructurados, puesto que los esquemas son precisamente, estructuras de datos que representan conceptos genéricos almacenados en la memoria.

Igualmente, debe señalase que el concepto de los esquemas cognitivos, representan un punto importante de referencia en el estudio de la comprensión linguística, puesto que es alusivo a unidades conceptuales de complejidad, que interpretan estructuras cognitivas preestablecidas, y es a través de estas que se logra integrar la nueva información en el proceso de comprensión.

Conforme a lo expuesto hasta el momento, puede tambien afirmarse que la comprensión es abordada desde los esquemas cognitivos, y la realidad a la que fuere expuesto el individuo será considerada como racional si se adapta a los esquemas preexistentes, y sucederá lo contrario, será considerada como illogica e irracional, si no puede ser asimilada por estos. De tal forma, que una vez que un esquema es seleccionado, este desempeña una importante función en los procesos de integración y elaboración del texto, y determinan el nivel de relevancia de cada información.

Por ello, la comprensión linguistica debe entenderse en primera instancia, como un proceso constructivo que supone un marco de organización al cual se integra el mensaje, representando de esta forma un elemento de importancia a la hora de considerar estrategias relacionadas con el desarrollo de la comprensión lectora.

Modelos Mentales

De acuerdo con Senge (2003), los modelos mentales son paradigmas, generalizaciones e imágenes sólidamente establecidas, a partir de los cuales se rige la subjetividad de la perspectiva individual del

mundo. Es por esto que la principal razón por la cual fracasan algunas grandes ideas, se debe a que los nuevos modelos mentales que difieren mucho de los ya existentes, pueden generar rechazo y nunca darse los procesos de asimilación y acomodación, por tanto, son ciertos modelos mentales lo que puede limitar la mentalidad de un individuo o una sociedad.

Según Vega (2004), los modelos mentales facilitan al lector, la construcción de representaciones relacionadas con el contenido del texto (situaciones, objetos, personas, entre otros). De tal forma, que los modelos mentales ejercen una función decisiva e integradora en la representación del mundo externo, y además permiten hacer deducciones, predicciones, inferencias, comprender situaciones y decidir la acción a tomar y controlar su ejecución.

Por tanto, se trata del resultado del procesamiento semántico del texto, más que de una característica de este, pues un modelo mental consiste en una representación del contenido del texto. De allí la importancia del título de este, por cuanto produce un modelo en el cual pueden integrarse cada uno de los componentes del texto.

De entre las principales características de los modelos mentales, Jonson (2005) plantea las siguientes:

- Son dinámicos, puesto que suponen una serie de deducciones que no proceden de las características lingüísticas del texto.
- Poseen isomorfismo referencial.
- Conservan en primer plano, objetos, acontecimientos y personajes.
- Pueden adquirirse a través del entorno (culturalmente), o naturalmente (sin ningún tipo de instrucción).
- Se vinculan estrechamente con las imágenes.
- Los modelos mentales pueden recordarse con mayor facilidad que las proposiciones, debido a su mayor estructuración.

Asimismo, Vega (2004) dice que los esquemas son paquetes de información genérica, pues no se corresponden con una experiencia en particular sino que son obtenidos de un conjunto análogo. Mientras que los modelos mentales constan de construcciones episódicas que representan información individual

acerca de personas, acciones, metas, intenciones y entornos específicos.

De tal forma, que su distinción viene dada según el citado autor, por una reformulación de la distinción entre la memoria semántica y la episódica que solía hacerse anteriormente. De allí, el importante papel de los modelos mentales en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de la I Etapa de Educación Básica en Venezuela.

El Desarrollo del Lenguaje

El desarrollo y complejidad de la habilidad lingüística infantil se entiende según Dale (2004), como un elemento decisivo en el estudio del desarrollo humano. Asimismo, plantea que existen dos ideas fundamentales sobre el desarrollo del lenguaje, la primera consiste en comprender al niño como un ser que habla su propia lengua, y utiliza patrones característicos. La segunda posición señala que el niño actúa como un lingüista creativo que se enfrenta a una serie ilimitada de expresiones de las que debe inferir las reglas subyacentes para poder utilizar el lenguaje (hipótesis).

En este mismo orden de ideas, Barrera y Fraca (2004) señalan que la Psicolingüística evolutiva delimita de manera precisa las etapas de la adquisición del lenguaje infantil el cual debe ser estudiado como un sistema autónomo, regido por leyes y principios que no necesariamente son equivalentes a los observados y descritos en el sistema adulto y afirman que este proceso es válido tanto para el desarrollo del lenguaje oral como el de la lengua escrita.

La aprehensión que deba hacer el pequeño de cualquier aspecto relacionado con el lenguaje, se caracteriza por un procedimiento intuitivo de sustentación, comprobación, confirmación y rechazo de hipótesis, que finalmente se internalizarán como reglas de lo que más adelante constituirá su competencia lingüística, (Barrera y Fraca, 2004, p. 50)

Asimismo, señalan que la adquisición de los componentes del lenguaje infantil no posee el mismo ritmo ni atiende a iguales lapsos, como es el caso del sistema fonológico y morfológico. Este hecho ha conducido a la necesidad de dividir el proceso de

desarrollo del lenguaje en etapas tempranas y etapas tardías, cuyos lapsos de duración varían de acuerdo con el componente lingüístico de que se trate.

Atendiendo a este planteamiento, los citados autores señalan que mientras los estratos morfológico y fonológico culminan su ciclo en una edad temprana (cuatro a cinco años el primero, seis o siete el segundo), se posibilita el desarrollo de los estratos sintáctico, semántico y pragmático hasta edades bastante avanzadas.

Lo anterior, permite afirmar la condición evolutiva en el individuo de los procesos psicolingüísticos, tales como el lenguaje oral y escrito. En el marco del comportamiento comunicacional humano, Páez (2003) describe como un rasgo resaltante de la complejidad de este comportamiento, la proporción relativamente alta de paraseñales que el ser humano ha incorporado a sus sistemas comunicacionales, los cuales se clasifican en señales verbales, señales no verbales, paraseñales y metaseñales.

Las señales verbales "son aquellas que son producidas vocalmente, que se transmiten a través de

un canal oral / auditivo" (Páez, 2003, p.38), estas a su vez, se subdividen en tres tipos: señales vocales reflejas, calidad de la voz, señales locutivas. Las señales vocales reflejas tratan sobre las vocalizaciones de naturaleza no lingüística (el estornudo, el bostezo, la tos, entre otros) e implican producción y percepción del ruido. En cuanto a la calidad de la voz, ésta atiende a las características que identifican las diferencias individuales de la voz de una persona (voz varonil versus voz femenina, por ejemplo).

El tercer tipo o señales locutivas son las consideradas propiamente como verbales, puesto que operan sobre la base de un código lingüístico. Es así como el citado autor define Lengua como "Señales producidas mediante la articulación secuenciada de sonidos lingüísticos organizados." (Páez, 2003 p.39).

Cabe mencionar que la rapidez con la que los niños adquieren el lenguaje ha fascinado a estudiosos y padres durante años. Autores como Berko y Bernstein (2004), plantean la existencia de la controversia entre naturaleza y educación, la cual mantiene una

fuerte presencia entre los investigadores del lenguaje infantil.

En este orden de ideas, los llamados innatistas son partidarios de la naturaleza y mantienen que el lenguaje es básicamente innato, que los niños nacen con un talento humano especial, único, que puede extrapolar la gramática de una lengua sin ser instruidos ni corregidos de modo manifiesto (Chomsky, 2006). Otros hacen hincapié en el papel de la educación y afirman que los adultos enseñan la lengua a los niños utilizando formas especiales de lenguaje simplificado con ellos y proporcionándoles retroalimentación cuando usan la lengua de modo correcto o deficiente (Skinner, 2004).

Dentro del desarrollo de la psicolingüística evolutiva, Barrera y Fraca (2004) distinguen dos enfoques básicos acerca del desarrollo del lenguaje; el primero, denominado enfoque reduccionista el cual sustenta la creencia de que este proceso comienza con la aparición del signo lingüístico vocalizado por el niño, completándose su evolución cerca de los seis o siete años de edad. El segundo, denominado evolucionista, ofrece una visión más amplia y

actualizada del desarrollo lingüístico del ser humano, al considerar que los comienzos del lenguaje son previos a las emisiones vocalistas y además se extiende más allá del período preoperacional.

Ordenes del Discurso y Tipos de Texto en el Desarrollo de la Comprensión Lectora

Los textos y órdenes del discurso revelan modos de presentación de la información, lo cual permite organizarlos en una estructura determinada. En tal sentido, Amat (2004) señala que los textos además de ser un vínculo de comunicación, expresan el tipo de organización interna que el autor impone a la información al comunicar sus ideas, por lo que estarían comprendidos dos aspectos importantes: el contenido o tema del conocimiento y la estructura organizativa de ese contenido, referida al cómo se interrelacionan las ideas coherentemente. Igualmente, afirma que un texto bien estructurado favorece el recuerdo y la comprensión de dicha información.

En este mismo orden de ideas, debe plantearse que desde una perspectiva psicológica, entre las categorías más comunes se encuentran los textos descriptivos, narrativos y expositivos y en que cada

uno de ellos subyace una estructura cognitiva que se corresponde con el desarrollo cognitivo y necesidades comunes de los niños y niñas cursantes de la I Etapa de la Educación Básica para el desarrollo de la comprensión lectora.

En atención a esta estructura cognitiva, deben definirse los siguientes tipos de expresión literaria:

- La descripción consiste en un texto que expone una escena perceptual fija, cuya posible estructura cognitiva subyacente sería del tipo visual-espacial.

- La narración, es aquel texto que expresa un conjunto de eventos que se suceden en un espacio de tiempo determinado, donde se puede percibir de forma subyacente una vinculación causal o temática.

- La exposición, se trata de un texto que expresa en sus variadas formas lingüísticas, los procesos lógico-abstractos que reflejan los pensamientos humanos.

De lo anterior se desprende la variedad y complejidad de los rasgos, que desde un punto de vista funcional pueden encontrarse en las estructuras organizativas de los textos más comunes. Por lo que es importante señalar que dentro de esta clasificación

psicológica, Álvarez (2006) refiere la llamada fuerza del discurso o intención del escritor, proponiendo cuatro fuerzas básicas: informar, entretener, persuadir y estético literaria. Específicamente dentro de la estructura narrativa, en la fuerza del discurso "informar", se ubican los textos de tipo cuento, historias, instrucciones, recetas y biografías.

Sánchez (2005) establece una distinción teórica entre tipos de textos y órdenes de discurso. La primera refiere el conjunto de los textos que comparten esquemas organizativos, contenidos y funciones típicas similares. Entre los tipos de textos señala el cuento, la novela, la noticia, el artículo de opinión, la monografía, el ensayo, la biografía y el chiste.

Contrariamente, define los órdenes del discurso como las materias primas de que se componen los textos, y ubica dentro de esta clasificación a la narración, la exposición, la descripción, la argumentación, la instrucción, el discurso dialogo escrito y el discurso dialogo oral.

En tal sentido, puede identificarse que las narraciones cuentan con importantes recursos que

pueden tomarse como poderosas herramientas pedagógicas, y se caracterizan fundamentalmente por:

- Contener a menudo una secuencia cronológica de acontecimientos, pero algunas tan solo comprenden un hecho o avanzan a saltos en el tiempo.

- Suponer un tipo de lenguaje, aunque algunas son musicales, pictóricas o dramas sin palabras.

- Contener información descriptiva, orientativa y evaluativa, así como datos acerca de la secuencia de las acciones.

De igual manera, plantea que las narraciones pueden adquirir varias funciones, tales como:

- Hacer posible que las experiencias de las personas cobren sentido en una forma culturalmente satisfactoria y coherente.

- Presentar al narrador bajo una determinada perspectiva (como héroe o como víctima).

- Convertir los acontecimientos del pasado en presente y transformar los conceptos abstractos en algo vivo.

Con respecto al desarrollo de la narración, Nelson (2005) refiere que los niños comienzan a narrar recuerdos aproximadamente a los dos años de edad (un

acontecimiento). Entre los tres y cuatro años toma en cuenta dos o más sucesos, pero, con frecuencia de forma errática, infringiendo la cronología o excluyendo hechos importantes.

A los cinco años, los niños narran historias respetando un orden adecuado, pero, casi siempre finalizan de forma prematura, lo cual es superado a los seis años. Asimismo, a esta edad (seis años) los niños tienen capacidad para realizar una narración que cumple con las exigencias de su cultura (longitud, número de experiencias, componentes, entre otros).

Por otra parte, Van Dijk (2002) propone un modelo explicativo de la narración. Según éste autor, un texto narrativo se refiere principalmente a acciones de personas, lo cual traslada a un segundo plano las descripciones de circunstancias, objetos u otros sucesos.

Señala también el criterio del interes (sucesos interesantes) del cual surge una primera superestructura: la complicación; ante ella los personajes reaccionan, lo que lleva a la supuesta búsqueda de una resolución. Las anteriores categorías pasan a constituir el núcleo del texto definido como

suceso. Sin embargo, todo suceso ocurre siempre dentro de unas circunstancias determinadas (situación, lugar, tiempo, entre otros) dentro de un contexto específico.

Este contexto unido al suceso, forman un episodio y a la serie de episodios narrativos se les denomina trama. En ciertos casos, algunos textos narrativos implican la existencia de categorías como el epílogo y el anuncio o moraleja, los cuales tienen más finalidad pragmática que semántica.

En este mismo orden de ideas, debe señalarse finalmente que el cuento (texto narrativo) está estructurado en: comienzo, nudo y desenlace. En cuanto al contenido, el comienzo suele ser una descripción del contexto situacional en el que ocurren los acontecimientos y una presentación de los personajes; en cambio, el nudo y el desenlace están compuestos de acontecimientos que significan el bloqueo, una meta y su resultado. Finalmente, una función típica que se asocia al entretenimiento.

Estrategias Cognitivas para el Desarrollo de la Comprensión Lectora en Estudiantes de la I Etapa de Educación Básica

La influencia del enfoque cognoscitivo en Psicología y Educación ha desarrollado un significativo interés por el papel del educando en el proceso de enseñanza - aprendizaje, así como las actividades o estrategias que éste utiliza cuando aprende.

Al respecto, Rigney (2005) define las estrategias cognoscitivas como "…un conjunto de operaciones y procedimientos que el estudiante puede utilizar para adquirir, retener y evocar diferentes tipos de conocimientos y ejecución." (p. 165) En consecuencia, se ha atribuido gran importancia al estudio de las actividades en las cuales el sujeto se involucra para seleccionar, adquirir, recordar e integrar información; es decir, cómo el individuo recibe información nueva, la procesa, la almacena y la recupera para luego aplicarla a nuevas situaciones de aprendizaje, utilizando para ello una amplia variedad de estrategias cognoscitivas.

En este orden de ideas, Poggioli (citado por Sánchez, 2005) plantea que las operaciones mentales que se realizan cuando se trata de comprender un texto

o de resolver algún problema, constituyen estrategias cognitivas que pueden ser o no conscientes.

Con relación al planteamiento anterior, Rigney (2005) señala dos tipos de estrategias cognitivas: a) las que utilizan los individuos de manera libre, en forma consciente o inconsciente, al realizar una tarea y b) las que son inducidas mediante un sistema instruccional, diseñado para enseñar a los estudiantes.

Esta clasificación señala cómo cada grupo de estrategias puede utilizarse con el fin de ejercer influencia en los procesos cognitivos relacionados con la codificación, almacenamiento y recuperación de la información recibida. Pues, las estrategias de adquisición de conocimientos, de estudio y de resolución de problemas están enfocadas hacia la selección, adquisición, elaboración, organización, construcción e integración de la información.

En este sentido, cabe señalar que la categoría de las estrategias de adquisición de conocimientos, donde se incluye el acto de la comprensión de la lectura, contempla los métodos y procedimientos para ensayar, elaborar y organizar la información, con el fin de

hacerla significativa. Las estrategias de desarrollo de la comprensión lectora se utilizan para integrar la información presentada con el conocimiento previo.

Por tanto, deben plantearse de acuerdo con las necesidades de los niños y niñas cursantes de la I Etapa de Educación Básica, diversas estrategias diseñadas con la finalidad de optimizar el proceso de enseñanza - aprendizaje, induciéndolos a la obtención eficaz de un nivel adecuado de comprensión en la lectura.

Van Dijk y Kintsch (2003), consideran la aplicación de estrategias como un proceso de activación y comprobación de hipótesis,; es decir, la entrada de información procedente de distintas fuentes (texto, conocimiento previo, contexto, intereses del sujeto) produce la activación de ciertas estrategias de comprensión cuya adecuación y eficacia será evaluada constantemente, constituyéndose en el conocimiento procedimental del sujeto y contribuirá a hacer accesibles los complejos procesos de comprensión y memoria de textos.

Del planteamiento anterior se desprende la importante interacción que existe entre estas

estrategias y los diferentes tipos de conocimiento previo que poseen los sujetos. En tal sentido, García y Luque (2003) señalan que el desarrollo de las estrategias de comprensión y memoria de textos puede ser abordado desde dos perspectivas que se relacionan entre sí, a saber:

- El patrón evolutivo característico de la actuación de los sujetos.
- La relación evolutiva existente entre las diferentes estrategias implicadas.

En cuanto a la primera, refiere que el patrón de desarrollo de estas estrategias resulta similar al encontrado para las estrategias básicas de memoria. Para exponer este planteamiento, Garner (2002) propone tres fases para explicar este patrón evolutivo:

- Período de no utilización de la estrategia.
- Período de utilización poco flexible y no siempre eficaz en la que el sujeto parece poco sensible a las demandas de la tarea y no utiliza la estrategia espontáneamente.
- Período de utilización flexible, eficaz y espontánea de la estrategia.

En cuanto a la segunda perspectiva, Brown y Jones (2003) afirman que las de comprensión, memoria y producción de textos forman un conjunto abierto que se incrementa y automatiza a medida que el individuo madura, desarrollándose y construyéndose más sobre la base de las otras ya adquiridas.

Estos autores señalan que en el curso del desarrollo los sujetos primero identifican palabras, comienzan luego a desarrollar estrategias relacionadas con la comprensión de frases, después identifican el significado principal de párrafos y textos hasta que son capaces de asimilar capítulos enteros de los libros textos.

Asimismo, señalan que existe un patrón evolutivo donde la edad es un factor determinante para el desarrollo de la habilidad para reconocer las ideas importantes y su organización jerárquica y destacan que en los sujetos más jóvenes, existe una tendencia a utilizar una estrategia pasiva.

De acuerdo a esto y sustentado por la experiencia profesional del investigador, debe señalarse que los niños y los lectores novatos realizan un procesamiento pasivo del texto, el cual se caracteriza por la no

realización de operaciones para conectar sus conocimientos previos con la información que proporciona el texto, como además la no utilización de estrategias activas de aprendizaje, conformándose con obtener una comprensión basada en elementos de coherencia local y superficial.

Por el contrario, el rasgo principal de los individuos con mayor nivel de madurez cognoscitiva según García y Luque (2003), es el carácter activo de su procesamiento, tanto en el proceso de comprensión como en las estrategias posteriores. Es decir, que realizan la lectura de forma activa, interactuando y haciendo preguntas al texto, y formulando las ideas principales del mismo con sus propias palabras.

Por otra parte, los mismos autores plantean cuatro estrategias en la comprensión y memoria de textos: la identificación de ideas principales, la sumarización, la construcción de esquemas y la repetición, a considerar que éstas implican actividades que están íntimamente relacionadas con la construcción de la macroestructura.

De tal forma, que a medida que el lector va seleccionado o integrando las proposiciones de la base

del texto, pueden caracterizarse como las ideas principales las macroproposiciones que son generadas a partir de estos procesos, que relacionadas secuencialmente darían lugar a un resumen del texto y organizadas jerárquicamente darían lugar a esquemas. Por su parte, las estrategias de repetición, actuaría en el proceso comprobando, evaluando y confirmando la adecuación de la construcción de la macroestructura.

En otro orden de ideas, cabe destacar que Chou (2002) argumenta que la ocurrencia del proceso de resumir se da durante la comprensión y destacan la producción de recuerdos como premisa fundamental, que otros autores (León, 2002) lo conciben como una tarea que se efectúa después de la comprensión del texto.

Johnson (2005) por su parte, afirma que cuando el sujeto resume, comienza su actividad comprendiendo las proposiciones individuales de un texto y las relaciones entre ellas, construyendo una microestructura del texto. En el área específica del relato diferencia tres tipos de resumen:

- Producción de recuerdos. Lo que un estudiante puede recordar de un cuento, afirma que el recuerdo siempre incluye reducción del texto original.

- Descripción de los principales acontecimientos del relato o trama. Ocurre cuando se pide al estudiante que escriba un resumen.

- Resumen del sentido o esencia de la historia (idea principal).

En el modelo de Van Dijk y Kintsch (2003), el resumen es una analogía de la macroestructura, es decir, a medida que el sujeto aborda el texto fuente convierte las frases en proposiciones, va derivando el significado global de estas proposiciones dando lugar a la macroestructura del texto, con la aplicación de macroestrategías.

La misma estaría compuesta por macroproposiciones que representan la información que resumen las ideas principales del texto. A este planteamiento se suscribe esta investigación, al considerar que estos autores postulan la elaboración del resumen (macroestructura) como la aplicación de estrategias (de comprensión, transformación y producción) para sintetizar información y formar un nuevo texto.

Igualmente, han identificado cuatro operaciones o macro estrategias que permiten derivar el significado global de un texto:

- La omisión, a través de la cual se suprime información no esencial;

- La selección, cuya finalidad es eliminar las proposiciones que no son condición interpretativa para el resto de las proposiciones;

- La generalización, con la que una secuencia de proposiciones se sustituye por una que denote un concepto supraordenado, inmediato a los conceptos de la secuencia y por último,

- La integración o construcción con la que una secuencia de proposiciones es sustituida por otra que está implicada por el conjunto de las proposiciones a las que reemplaza.

Este modelo contiene invertidas las mismas macroestrategias, las cuales permiten al sujeto desarrollar una macroestructura memorizada para construir un texto nuevo. Las cuales de acuerdo con Van Dijk y Kintsch (2003), consisten en lo siguiente:

- Adjunción. Se añaden las proposiciones de detalle que no representan proposiciones importantes en el texto.

- Particularización. Si se dispone de un concepto general, se pueden construir los conceptos parciales, más plausibles.

- Especificación. Es el caso más simple de reconstrucción de informaciones, ya que éstas se pueden deducir del marco correspondiente con el que se hizo la construcción.

De la misma manera Van Dijk (2002) señala que el individuo aplica una serie de transformaciones semánticas u operaciones cognitivas durante el proceso de lectura en la estructura conceptual de la memoria, lo cual en opinión del autor de este estudio, estas operaciones tienen lugar durante la comprensión.

Estas transformaciones semánticas pueden ser de distintas especies y son definidas a efectos de esta investigación del modo siguiente:

- Omisión. De una serie de proposiciones pueden emitirse una o varias proposiciones y también pueden faltar partes de proposiciones o hechos (se recuerda que el autor también describe esta operación como macro estrategia sí se aplica durante la comprensión).

- Adjunción. Se añaden una o varias proposiciones a una serie de proposiciones en virtud de las

condiciones siguientes: a) Las proposiciones se deducen de otras del texto o de macroproposiciones; b) Las proposiciones se deducen de un marco de conocimiento relevante, por ejemplo para la aplicación del texto; c) Las proposiciones se forman según asociaciones, valoraciones, entre otros., conceptualmente relevantes.

Estas adjunciones no tienen por qué ser necesariamente correctas; el hablante también puede añadir informaciones incorrectas e incluso incompatibles.

- Permutación. Aparece frecuentemente como transformación, frente a la estructura lineal originaria del texto; se invierte o altera el orden de las proposiciones.

- Sustitución. Una o varias proposiciones pueden ser sustituidas por otra u otras, por ejemplo un concepto léxicamente equivalente.

- Recombinación. Una forma especial de permutación y sustitución. Es la formación de nuevas proposiciones sobre la base de partes de proposiciones dadas.

De esta relación entre procesos receptivos con los productivos, se desprende el análisis de esta

investigación, por cuanto en definitiva, los dos son operaciones activas en las cuales se basa la construcción del significado semántico de un texto. Asimismo, Rigney (2005) considera que es posible interpretar los diferentes desempeños de los niños en respuesta a pedido de un recuento.

Finalmente, puede inferirse que en el proceso de resumir intervienen macro estrategias cognitivas de elaboración de manera interactiva; en la comprensión o proceso de elaboración semántica, se emplean estrategias de omisión, selección, generalización y construcción de proposiciones, las cuales al conformar nuevas macroproposiciones, pueden sufrir transformaciones que el individuo realiza permutando, sustituyendo o recombinado las mencionadas proposiciones.

Luego, estas macroproposiciones se traducen en un nuevo texto producido por el sujeto, con ayuda de estrategias de producción (adjunción, particularización y especificación) con las cuales éste produce una macroestructura o resumen, que expresa un significado coherente y global del texto original.

Es decir, tanto la comprensión como la producción del discurso se entienden como procesos recursivos y activos, los cuales son afectados de manera importante por dos variables fundamentales: la confrontación entre el conocimiento previo (del sujeto) y el nuevo conocimiento (del texto original) al cual se sumaría la noción que debe poseer el individuo de la superestructura del texto en cuestión, que le permite organizar la información de manera coherente.

Aprendizaje Cooperativo

Según Kerns (2006), el aprendizaje cooperativo es la técnica educativa donde los educandos trabajan en conjunto en función de un objetivo común y cada uno de los miembros del grupo alcanza dicho objetivo solo si el resto de ellos lo hace.

En tal sentido, el entorno cooperativo puede definirse como el contexto en el cual los objetivos de los miembros del grupo son interdependientes mutuamente, existiendo tal correlación entre ellos que la única forma de alcanzar el éxito es si el resto del grupo lo hace. Por tanto, las tendencias de los miembros del grupo es que se inclinan a cooperar entre sí para lograr sus propios objetivos.

De acuerdo con Johnson y Johnson (1998) el aprendizaje cooperativo es una herramienta que utiliza la inteligencia interpersonal. Es bastante más que un simple aprendizaje en grupo, puesto que no consta solo del hecho de que varios estudiantes estén cerca físicamente discutiendo acerca de un tema en particular,; según los citados autores el aprendizaje cooperativo es una actividad estructurada que consta de cinco elementos:

- Interdependencia positiva. Los estudiantes perciben que están conectados con sus compañeros de grupo y que no pueden alcanzar sus objetivos a menos que cada uno de los integrantes ejecute sus tareas lo mejor posible. Este elemento puede desarrollarse mediante actividades que tengan roles específicos para cada miembro.

- Responsabilidad individual. El resultado de la evaluación individual de cada uno de los miembros afecta a todo el grupo. Es posible lograr la responsabilidad individual de distintas formas: a) se elige uno de los integrantes al azar para exponer las ideas del grupo; b) se elige al azar uno de los integrantes del grupo y la calificación obtenida por

este, es la que le será asignada al grupo completo; c) todos los integrantes del grupo firman el proyecto o trabajo realizado; d) los estudiantes reciben de manera individual el promedio de la suma de las calificaciones obtenidas por cada uno de los miembros del grupo; o e) cada estudiante describe individualmente el papel que ha desempeñado en la realización de la actividad asignada.

- Procesamiento en grupo: Es preciso invertir un tiempo al completar la actividad, con la finalidad de evaluar el desempeño del grupo en el logro de los objetivos en cuanto a calidad y eficiencia de los procesos llevados a cabo.

- Se instruye a los estudiantes acerca de las habilidades sociales que se requieren para trabajar adecuadamente en grupo. Antes de cada actividad de aprendizaje cooperativo el docente debe incluir una nueva habilidad social y explicarla. En el transcurrir de la actividad se registran los eventos relacionados con tal habilidad.

Según Johnson y Johnson (1998), las habilidades sociales necesarias para el correcto desenvolvimiento con técnicas de aprendizaje cooperativo son:

De Formación: constituir los grupos en calma, mantenerse en el grupo, hablar en voz clara y baja, hablar por turnos, mantener tranquilos manos y pies.

De Funcionamiento: los miembros deben compartir generosamente sus ideas, mirar al interlocutor, llamar a los compañeros por su nombre, expresar respaldo y aceptación, pedir ayuda cuando sea necesario, estimular al grupo cuando sea necesario.

De discusión: resumir o reformular, expresar sentimientos e ideas correctamente respetando las de los compañeros, criticar constructivamente a las ideas no a las personas, pedir sustento teórico o práctico de las afirmaciones que se realicen.

- Estructurar una actividad de aprendizaje cooperativo. Al estructurar una actividad de aprendizaje cooperativo ésta debe definirse previamente, es preciso describir exhaustivamente las pautas necesarias para su culminación satisfactoria, así como asignar los papeles de cada uno de los integrantes del grupo y monitorear el progreso de su realización.

De tal forma, que la importancia de la interacción entre iguales en el proceso de enseñanza -

aprendizaje, se basa principalmente en las situaciones de debate, las exigencias de verificación del razonamiento propio, las situaciones lúdicas y normativas que propicia durante su desenvolvimiento.

Pues, la finalidad del aprendizaje cooperativo es que cada estudiante sea responsable tanto de su propio aprendizaje como el de sus condiscípulos. De allí, la relevancia inequívoca de su utilización en el proceso de enseñanza - aprendizaje en la I Etapa de Educación Básica y específicamente en el desarrollo de la comprensión lectora.

Pues, no es solamente una valiosa herramienta para coadyuvar al logro de un aprendizaje significativo, sino que también como estrategia instruccional favorece la optimización de los procesos pedagógicos dados en el aula permitiendo la integración, adaptación y socialización de los educandos con su entorno al otorgarles una importante orientación hacia el desarrollo de una conciencia colectiva.

Conocidos autores tales como Slavin (2002), Johnson y Johnson (1998) y Sharan y Sharan (2001) convergen sus teorías en el enfoque social del aprendizaje cooperativo, el cual se centra en

incentivos y metas grupales. Esta estructura genera situaciones tales que, la única vía para lograr los objetivos individuales sea por medio del éxito grupal.

Por tanto, para lograrlo deben ayudarse entre sí todos los miembros del grupo, mientras se estimulan entre sí para esforzarse lo más que puedan en la realización de la actividad para generar resultados óptimos. El incentivo interpersonal favorece la estimulación mutua entre los compañeros del mismo grupo al logro de los objetivos, en contraste con los métodos competitivos de aprendizaje.

De allí que la utilización de objetivos grupales tienda a aumentar el nivel de éxito en los resultados generados a través de métodos de aprendizaje cooperativo, siempre que los incentivos grupales tengan lugar con base en los aprendizajes individuales de cada uno de los miembros del grupo.

De acuerdo con Johnson y Johnson (1998), las actividades de los integrantes del grupo se inclinan a la mutua explicación de conceptos y puesta en práctica de habilidades, dentro de un clima de aceptación, estimulación, solidaridad y apoyo grupal. No obstante, si los incentivos, reconocimientos y calificaciones

grupales se otorgan sólo en función del resultado final de la actividad, puede producirse una estimulación insuficiente como para lograr el incentivo mutuo que debe existir en el grupo de trabajo, y el esfuerzo provenir solamente de uno o dos integrantes.

Por tanto, deben concentrarse los esfuerzos en el desarrollo de actividades relacionadas con la formación de habilidades cooperativas de los integrantes del grupo, así como en los procedimientos autoevaluativos durante y después de las actividades asignadas.

Por otra parte, en la aplicación de los métodos de aprendizaje cooperativo, el conocimiento pasa de un estudiante a otro de manera unidireccional, lo cual implica una representación del conocimiento como transmisión, puesto que es quien hace de tutor el que da la estructura a la información que pretende transmitir trabajando sobre la Zona de Desarrollo Próximo (Vigotsky, 1988), puesto que su nivel de desarrollo es superior al del receptor. Es allí donde la cooperación desempeña una función trascendental.

Por tanto, para obtener buenos resultados en la utilización de métodos de aprendizaje cooperativo como herramienta para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de Educación Básica, el docente debe orientar a los estudiantes y promover en ellos el sentido de responsabilidad individual y compromiso para con el grupo, puesto que es la responsabilidad individual lo que hace posible este tipo de aprendizaje.

Esto hace que los miembros del grupo al sentirse comprometidos, no pretendan solapar su responsabilidad bajo la participación de los demás, y aunque no es una tarea sencilla, esto puede remediarse con los estímulos adecuados y estrategias precisas que respondan a las necesidades tanto individuales como colectivas de los grupos que conforman la comunidad educativa en cuestión.

Es por ello que con este trabajo de investigación se busca que los docentes conozcan en profundidad el aprendizaje cooperativo y sus métodos para llevar a cabo una correcta aplicación y por ende alcanzar resultados positivos.

Autores como Fernández (2003), identifican tres tipos de estructuras relacionadas con la organización del aula: estructura individualista, estructura competitiva y estructura cooperativa. La primera es aquella que se distingue por el trabajo individual de cada alumno, quienes persiguen objetivos independientes y sin relación intencional con los de los demás. La segunda dice que las metas de cada individuo son esencialmente contrapuestos, de tal forma que cualquier logro individual supone una pérdida para el resto del grupo. La estructura de tipo cooperativa se define sobre la base de los logros colectivos, es decir, los objetivos se alcanzan solamente si son alcanzados por cada uno de los alumnos.

De allí, que las actividades que propician un aprendizaje cooperativo son planteadas en este trabajo de investigación como una mejor opción a la competición e individualismo que se da regularmente en las aulas de clase. La cooperación genera una interacción que estimula el alcance de los logros por medio de la responsabilidad individual hacia el grupo y con un beneficio compartido.

Por tanto, el aprendizaje cooperativo tiene implícito un importante contenido de valores relacionados con la cooperación, la solidaridad, la conciencia colectiva, la convivencia, la tolerancia y el respeto, así como una importante orientación hacia el trabajo en equipo e interdependiente entre los alumnos, lo cual coadyuva a formar valiosos y productivos individuos con un alto sentido social y más amplia conciencia del mundo.

Para lograrlo, es importante comprender que los aspectos motivacionales se derivan de distintas variables que pueden ser de tipo personal o contextual. Cuando un alumno está bien motivado, siente satisfacción y orgullo por su trabajo y el consecuente rendimiento académico, planifica, investiga y se esfuerza por mejorar cada día.

Esto dependerá de la clase y nivel de interdependencia, integración e interacción social que exista en el aula como consecuencia de los modelos que se sigan en la estructuración de la clase, favoreciendo cada uno diferentes sistemas de motivación en los educandos, e influyendo esto último

de manera preponderante en el rendimiento académico y personal, así como en las expectativas a futuro.

En tal sentido, la literatura sobre el tema refiere que los métodos de aprendizaje cooperativo producen consecuencias positivas desde el punto de vista cognitivo, social y emocional, entre otros aspectos. Asimismo, al estimular la interdependencia y la cooperación social, se revolucionan los modelos mentales de los educandos, adaptándose a las nuevas realidades, aceptando y generando cambios positivos, solucionando problemas y haciéndose escuchar, obligando de esta manera a reorganizar sus esquemas al formar parte activa de un flujo constante de información y de construcción del conocimiento en conjunto con sus iguales. En relación con el aspecto emocional, proporciona entre otras cosas un mayor sentido de seguridad y autoconfianza, así como un importante aspecto de motivación interna.

Por ello, es imprescindible que no se incurra en actitudes desmotivadoras, y que el docente esté convencido de que el éxito depende en gran medida de su propia habilidad para detectar las aptitudes y deficiencias de los educandos, trazando así las

estrategias más apropiadas para llevar el proceso al mayor nivel de efectividad posible. No obstante, se sabe que cada individuo tiene sus propias características, aspecto que influye de manera trascendental en los resultados de la aplicación de métodos de aprendizaje cooperativo, esto sin embargo, de acuerdo con los razonamientos de Garner (2002) puede solventarse con estrategias adecuadas de motivación y evaluación.

Igualmente, debe decirse que para obtener buenos resultados de la aplicación de métodos de aprendizaje cooperativo, es importante enseñar en primera instancia y con mucha paciencia a los niños y niñas cursantes de la I Etapa de Educación Básica a trabajar conjuntamente y en pro de un bien común, hacerles entender su significado y estimular su consecución, lo cual supone un dominio correcto de destrezas y el descubrimiento de razones intrínsecas que estimulen el trabajo cooperativo.

También debe tenerse en cuenta, que al aplicar tales métodos (o cualquier otro) los resultados no serán inmediatos ni infalibles, debe contarse con suficiente perseverancia y considerar previamente los

posibles escenarios de fracasos, estudiar sus causas y modificar las estrategias. Es importante también contar con el apoyo de todo el cuerpo docente y el directivo de la institución, con la finalidad de conformar un ambiente propicio para su correcto desenvolvimiento y una mayor aceptación por parte de los estudiantes.

Métodos de Aprendizaje Cooperativo

Todos los métodos de aprendizaje cooperativo tienen como elemento común el organizar los grupos con la finalidad de establecer las condiciones necesarias para la cooperación entre iguales y lograr así, un aprendizaje más significativo y eficiente. Sin embargo, en cada método se administra de distinta forma el trabajo y las funciones de cada integrante.

No obstante, ninguno de los métodos es más efectivo que otro, el nivel de efectividad dependerá de la situación, el grupo y el contexto en que se presentan, así como la actividad que debe desarrollarse, de manera que lo que se busca es facilitar el proceso de aprendizaje potenciando los efectos de cada una de las estrategias con su correcta aplicación.

Este tipo de aprendizaje consta de un recurso muy valioso para optimizar el proceso de enseñanza - aprendizaje y dinamizar la clase. Los grupos deben ser heterogéneos de individuos con una estrecha relación de interdependencia y con un objetivo en común, donde el éxito de los compañeros tiene tanta importancia como el propio.

Slavin (2002) define el aprendizaje cooperativo basándose en el trabajo en equipo para llevar cabo un aprendizaje grupal que implique corresponsabilidad e interdependencia por parte de cada uno de los integrantes para con el grupo. Las metas deben ser conjuntas al igual que el sentido de éxito de todos los integrantes. No se trata de llevar a cabo una tarea en equipo, sino de aprender como equipo.

Asimismo, el citado autor resalta la importancia de dar un sentido grupal entre los miembros a través de la promoción de la responsabilidad individual para con el alcance de los objetivos; así como la horizontalidad que existe dentro de las posibilidades de éxito y aportación particular de cada uno de los miembros, independientemente de su nivel académico.

Refiere también en este sentido que sin importar cuáles sean las estrategias a seguir, lo más importante en el aprendizaje cooperativo es crear y desarrollar la interdependencia positiva entre los estudiantes, pues esta interdependencia constituye la base del éxito del aprendizaje cooperativo, dado que proporciona seguridad y pertenencia grupal, así como la certeza de que el alcance de las metas propuestas depende de la cooperación de los miembros del grupo entre sí.

Para lograrlo, según Slavin (2002) el orientador puede entre otras cosas restringir los recursos para crear necesidades específicas, donde los participantes se vean obligados a compartir y cooperar, para poder llevar a cabo la actividad y así alcanzar los objetivos propuestos. Igualmente importante es la definición e intercambio de roles dentro del equipo, lo cual se lleva a cabo con la finalidad de mejorar el funcionamiento grupal.

Considerando el trabajo de Ovejero (1999) es preciso destacar que el aprendizaje cooperativo no es algo nuevo, pues desde los años cuarenta Thorndike y Deutsch (citados por Ovejero, 1999) realizan los

primeros estudios relacionados con las necesidades de cooperación en el aprendizaje. Sin embargo, señala el mismo autor que durante la década de los años cincuenta hasta los setenta en los países del hemisferio occidental se produjo un agudo interés en el aprendizaje competitivo. Luego de lo cual se retomaron los estudios y el debido interés por el aprendizaje cooperativo.

Asimismo, Ovejero (1999) reseña la eficacia del aprendizaje cooperativo con respecto a los métodos competitivos, exponiendo adecuadamente los principales meta-análisis relacionados con tales efectos, los cuales se clasifican en cognitivos y afectivos.

Entre los efectos cognitivos del aprendizaje cooperativo, según Johnson y Johnson (1998) puede mencionarse la superioridad de la cooperación frente a la competición a la hora de propiciar el rendimiento en diversas áreas sin discriminación individual con relación a la adquisición de conceptos, resolución de problemas, retención, comprensión, memorización, suposición y predicción; aunque la competición se destaca por sobre la cooperación en áreas relacionadas con descifrar y corregir. Igualmente, Slavin (2002)

sostiene que la cooperación sin competición intergrupal tiende a promover logros más significativos que la cooperación con competición intergrupal.

Esta misma aseveración es reafirmada por Johnson, Johnson y Stanne (2000) quienes comparan la eficacia de las diferentes metodologías de aprendizaje, sus estudios reflejaron que los métodos que no propician la competición entre los grupos resultan en mayores logros que los que sí promueven la competición entre grupos. Se determinó también que la cooperación produce resultados visiblemente mayores que los esfuerzos individuales.

Asimismo, se constató que la cooperación fomenta un razonamiento más profundo y frecuente que el aprendizaje competitivo o individualista y la transferencia de conocimiento es bastante mayor, además de demostrarse la eficacia del aprendizaje cooperativo en todos los niveles educativos.

Para Sharan y Sharan (2001) los estudiantes deben tener un motivo para comprometerse con el logro de sus compañeros, de lo contrario no se esforzarán en función del aprendizaje de los demás. Igualmente

afirma que si los educandos son estimulados por la superación de su propio desempeño, se genera una mayor motivación para el logro que cuando este reconocimiento se hace por alcanzar un desempeño superior al de sus compañeros.

De acuerdo con la literatura consultada, las diferentes metodologías del aprendizaje cooperativo se agrupan comúnmente en dos enfoques: el enfoque social (Slavin, 2002; Johnson y Johnson, 2000; Sharan y Saharan, 2001) y el enfoque socio-constructivista (Clermont, 1983; Fernández y Melero, 1997)

El enfoque social se basa en los incentivos o metas de grupo, esta estructura genera determinadas situaciones donde la única manera para lograr los objetivos personales es por medio del éxito colectivo. Algunos de los métodos de aprendizaje cooperativo basados en el enfoque social son los siguientes:

- Rompecabezas (Aronson, 1978).

Se trata de fragmentar la asignación en tantas partes como miembros haya. Cada una de estas, corresponde a una parte imprescindible para realizar la tarea, más insuficiente por sí sola. De esta manera, cada estudiante debe llevar su punto a un alto

nivel de desarrollo para convertirse en un experto, encargarse que sea aprendida por todos los miembros del equipo y aprender a su vez la que los otros integrantes deben facilitar.

- Torneos de Equipos de Aprendizaje (De Vries, Slavin, Fennessey, Edwards y Lombardo, 1980)

Su principal objetivo es promover el trabajo en equipo para alcanzar objetivos comunes. Dentro de los Torneos de Equipos de Aprendizaje, pueden distinguirse a su vez cuatro métodos:

a) Juegos, torneos. Se forman equipos de cuatro a cinco estudiantes, cuya función principal consiste en preparar por igual a todos los miembros para ganar el torneo que se realice entre todos los equipos. Todos los miembros tienen participación, y la competencia se da entre participantes de los distintos equipos con un rendimiento similar para reducir el nivel de estrés producido por la competencia.

b) Equipos de Aprendizaje por Divisiones (Slavin, 1978). En este método se da igualmente la cooperación intergrupal, la conformación de los grupos es similar. El docente presenta un tema con las explicaciones necesarias, luego los equipos hacen uso de la

discusión, comparación, formulación de interrogantes, entre otros durante diferentes sesiones. El mismo grupo hace una evaluación interna de los aprendizajes adquiridos por sus miembros durante las distintas sesiones hasta aprender lo asignado. Al finalizar, el docente evalúa a cada miembro de los distintos equipos, donde compara el rendimiento individual de cada estudiante con respecto al de otro estudiante de un grupo rival con un nivel similar.

- Equipo de Individualización Asistida (Slavin y Otros, 1984).

Se da en grupos pequeños cada uno de los estudiantes desarrollan la misma asignación, aunque siguiendo un programa distinto, posteriormente a la presentación del docente de los nuevos contenidos. Los miembros del grupo revisan el trabajo de cada uno de los otros miembros y dan las sugerencias del caso, para asegurarse de aprender lo que ha sido asignado. Luego el docente evalúa a cualquiera de los miembros de cada equipo, los equipos obtienen la calificación del miembro del equipo que sea evaluado por el docente.

- Programa Cooperativo de Lectura Integrada (Johns Hopkins University).

Este método se centra en enseñar lectura en grupos. Luego de la intervención del docente, tiene lugar el aprendizaje cooperativo a través de las prácticas dirigidas y las actividades independientes. Los estudiantes ejecutan sus actividades en una secuencia determinada, hacen lectura tanto silenciosa como oral, práctica del vocabulario, actividades gramaticales, lectura comprensiva de tipo práctico y escritura cuentos. Los estudiantes hablan acerca de su trabajo, se corrigen entre sí y se abre un proceso de retroalimentación del conocimiento. Para evaluarlo, se realizan exámenes cortos al final de cada ciclo, de cuyos resultados se desprende la calificación grupal.

- Grupos de Investigación (Sharan y Sharan, 1976).

Para llevar a cabo este método, en primer lugar cada equipo elige un punto distinto del tema planteado por el docente luego de lo cual, los miembros de cada grupo conjuntamente con el docente, establecen los objetivos y se planifican los procedimientos a seguir, se distribuyen las tareas y se desarrolla el plan de trabajo.

Posteriormente los estudiantes realizan un proceso de análisis, evaluación y resumen de la información obtenida para presentarla a los demás grupos, quienes plantean interrogantes relacionadas con el tema para ser esclarecidas. Finalmente el educador en conjunto con los estudiantes efectúa la evaluación del trabajo grupal e individual.

- Enseñanza Recíproca (Johnson y Johnson, 1999).

Consiste en que cada integrante del grupo desarrolla una de las operaciones cognitivas necesarias para comprender un texto, luego uno de los miembros realiza la lectura, otro de ellos elabora un resumen, otro formula interrogantes, otro responde las interrogantes y otro de ellos anticipa el próximo contenido.

Parte de los objetivos fundamentales que deben lograrse en la I Etapa de Educación Básica son de tipo instruccional y de socialización; el aprendizaje cooperativo tiene como principio básico la distribución de las tareas y desarrollo de funciones específicas con relación de interdependencia intragrupal e intergrupal, con la finalidad de cooperar entre sí para coordinar los logros

individuales y grupales y obtener mayores y mejores resultados que con el trabajo individual.

Es así como el desarrollo del sentido de compromiso para trabajo en equipo permite una preparación ideal para la integración de cada individuo en una sociedad cada vez más compleja y con miras a una mayor productividad y más alto nivel de conciencia de su entorno. De allí, que el aprendizaje cooperativo constituye una herramienta importante en el desempeño de las funciones educativas ejercidas por los docentes e instituciones, cumpliendo con el carácter formativo e integrador de la educación básica.

Por tanto, el aprendizaje cooperativo implica mucho más que acomodar las mesas y sillas de manera distinta a la tradicional, y más que plantear preguntas para ser discutidas grupalmente, pues designar tareas a un grupo sin estructura y sin roles a desempeñar es simplemente trabajo en grupo, lo que difiere de aprendizaje cooperativo, pues un simple trabajo en grupo no considera la responsabilidad individual involucrada en la contribución del educando (carece de responsabilidad individual), y así se da la

desigualdad en cuanto al trabajo invertido, es decir, siempre habrá personas que hagan todo o la mayoría del trabajo, mientras que otros contribuyen con muy poco o nada. De modo que la interacción en grupo ofrece una posibilidad de percibir y neutralizar prejuicios, inhibiciones, y ciertas fallas en las habilidades sociales, pero para ello es necesario que el docente haga mucho más que simplemente asignar tareas en grupo.

Capítulo 3. Anticipación de los Resultados e Instrumentos de Recolección de Datos

Objetivo General y Objetivos Específicos

Objetivo General:

Evaluar el efecto de un programa de aprendizaje cooperativo para la comprensión de la lectura en estudiantes de la I Etapa de Educación Básica.

Objetivos Específicos:

- Contribuir al desarrollo y adquisición de conocimientos por parte del cuerpo docente de la I Etapa de Educación Básica, acerca de los métodos de aprendizaje cooperativo y las ventajas de su aplicación.

- Fomentar la utilización de métodos de aprendizaje cooperativo orientados al desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de la I Etapa de Educación Básica.

- Coadyuvar al mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes de la I Etapa de Educación Básica.

Resultados Esperados

Los resultados esperados para este Practicum son los siguientes:

1) Coadyuvar al desarrollo de la comprensión lectora de niños y niñas de la I Etapa de Educación Básica, a través de un programa instruccional basado en el aprendizaje colaborativo, cuya utilización sea efectivamente administrada por los docentes quienes han de conocer sus múltiples beneficios y aplicaciones pedagógicas.

Se espera que este programa instruccional (o conjunto de ellos) esté elaborado con base en las necesidades específicas grupales e individuales de los estudiantes de la I Etapa de Educación Básica de la Institución objeto de estudio, quienes se encuentran insertos dentro de una comunidad con realidades específicas. Para ello deben tomarse en cuenta diversos aspectos relativos al desempeño académico, edad cronológica, desarrollo cognitivo, entorno social, económico y familiar de los estudiantes, entre otros aspectos, a fin satisfacer la introducción de los nuevos conceptos, perspectivas y manejo de las

acciones educativas de manera natural y progresiva en función del logro de los objetivos propuestos.

2) Un incremento en el nivel de comprensión de la lectura por parte de los estudiantes de la I Etapa de Educación Básica de la Institución en estudio, donde se desarrollen las distintas habilidades necesarias para interpretar, organizar, retener y valorar la información.

De manera que el estudiante tenga la capacidad de formarse una opinión propia acerca del tema que se esté tratando, extraer las ideas principales, inferir conclusiones, predecir consecuencias, elaborar conceptos básicos, retener datos importantes que permitan responder interrogantes, retener detalles aislados y coordinados.

Lograr también desarrollar habilidades que le permitan establecer consecuencias, seguir instrucciones, formar esquemas, resumir y generalizar, para poder captar el sentido del material leído, establecer relaciones de causa-efecto, separar los hechos de las opiniones, diferenciar lo verdadero de lo falso y lo real de lo imaginario.

3) Una apreciación positiva de los docentes con respecto a los métodos de aprendizaje cooperativo, pues su aplicación efectiva requiere de un cambio significativo en la interacción tradicional del docente con los alumnos.

El control que ejerce el orientador sobre las actividades en el aula deja de centrarse en él mismo, para ser delegado y distribuido a toda la clase. Tal cambio supone el surgimiento de nuevas necesidades y disposición de recursos (tiempo, entre otros) para realizar nuevas actividades que favorezcan el incremento del nivel y calidad educativa, desarrollándose en los educandos la cooperación positiva con sus iguales, capacidad de observación, evaluación, crítica constructiva, detección y resolución de problemas, exposición y distribución de conocimientos a fin de comprobar el progreso de sí mismo y de toda la clase.

Asimismo, se espera que mejore la interacción entre el docente y los alumnos y una mayor colaboración entre el cuerpo docente.

Medición de los Resultados

En el Manual Normas para la Elaboración, Presentación y Evaluación de los Trabajos de Grado (Tesis de Maestría) de la Universidad Santa María (USM, 2000), se establece que "... La recolección de los datos implica tres (3) actividades estrechamente relacionadas entre sí: instrumento válido y fiable, aplicación del instrumento para obtener las observaciones y mediciones y por último, preparación de las medidas obtenidas (codificación de datos)" (p.49). El instrumento debe estar directamente relacionado con los indicadores y/o sub-indicadores de cada una de las variables consideradas.

Asimismo, Arias (2006) define técnica como "el procedimiento o forma particular de obtener datos o información." (p. 67), por lo que el empleo de determinada(s) técnica(s) se lleva a cabo con la finalidad de obtener información y, está a su vez, almacenada en un medio explícito y confiable constituido por un instrumento de recolección de datos, lo que se define como "…cualquier recurso, dispositivo o formato (en papel o digital), que se

utiliza para obtener, registrar o almacenar información." (p.67)

En tal sentido, debe señalarse que la técnica que se utilizará para medir los resultados de esta investigación es la encuesta, la cual es definida como "…una técnica que pretende obtener información que suministra un grupo o muestra de sujetos acerca de sí mismos, o en relación con un tema en particular." (Arias, 2006, p. 72)

De esta técnica, el instrumento que se ha seleccionado es el cuestionario, el cual según Hernández, Fernández y Baptista (2003) "…consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir." (p. 391); y definido por Arias (2006) como "…la modalidad de encuesta que se realiza en forma escrita mediante un instrumento o formato contentivo de una serie de preguntas." (p. 74) Para la medición de los resultados, se utilizó el mismo tipo de escala de estimación presentada en los informes evaluativos emitidos por los docentes de la I Etapa de Educación Básica (Segundo Grado) de la Institución estudiada.

El cuestionario consta de trece preguntas cerradas, por cuanto "…contienen categorías o alternativas de respuesta que han sido delimitadas. Es decir, se presentan a los sujetos las posibilidades de respuesta y aquéllos deben circunscribirse a éstas." (Hernández, Fernández y Baptista, 2003, p. 392); el cual es aplicado a los cinco (5) docentes titulares de la I Etapa de Educación Básica del plantel en estudio, quienes han aportado la información necesaria relacionada con el nivel de comprensión lectora los estudiantes de la I Etapa de Educación Básica de la Institución.

Validez y Confiabilidad

Ramírez (2003) considera que un instrumento es válido cuando permite medir lo que se espera, es decir, la capacidad que tiene para la recolección de la información requerida. La validez se puede determinar de varias formas, las cuales dependen del propósito de estudio. Entre los tipos de validez se encuentran, la validez de contenido, criterio externo y construcción.

En el caso particular de los instrumentos a utilizar en este estudio, se contempla la validez de

contenido, la cual según Campero (citado por Rojas, 2003) "....se refiere a la correspondencia de los contenidos del instrumento con los objetivos, hipótesis, variables e indicadores del instrumento" (p.91).

En este mismo orden de ideas, Hernández, Fernández y Baptista (2003) afirman que "La validez, en términos generales, se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir." (p. 346) Para efectos de esta investigación, se empleó la validez de contenido, la cual según los mismos autores citados "…se refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de lo que se mide." (p. 347)

Por tanto, es preciso que un instrumento de medición sea diseñado de tal manera que contenga representados a todos los ítems de contenido de las variables a medir. De tal manera que se procedió a la validación de los mismos de acuerdo al siguiente criterio:

- Administración de los instrumentos a tres (3) jueces.

- Comparación de observaciones para determinar las coincidencias entre ellos en cuanto a pertinencia, contenido y congruencia de cada uno de los ítems con los objetivos.

- Cálculo de los promedios obtenidos.

- Cálculo de validación.

El índice de validez fue muy alto, de acuerdo a la escala que se presenta a continuación:

Rango	Magnitud
0,81 - 1,00	Muy alta
0,60 - 0,80	Alta
0,41 - 0,60	Moderada
0,21 - 0,40	Baja
0,01 - 0,20	Muy baja

La confiabilidad según Camperos (citado por Rojas, 2003), se refiere a la consistencia con la cual un instrumento es capaz de aportar información certera y precisa libre de subjetividad y de errores. Entre los procedimientos que existen está el Test-Retest, formas equivalentes, división por mitades, consistencia entre elementos (p.100). La confiabilidad indicará el grado

de congruencia con que se realiza la medición, la cual deberá expresar un bajo error estándar de medición. Para determinar la confiabilidad, en el presente trabajo se efectuó la aplicación del instrumento, con el fin de establecer el grado de coherencia de medición de la prueba.

Para comprobar la confiabilidad del cuestionario se utilizó el cálculo estadístico del Coeficiente Alfa de Crombach, debido a que:

> …requiere de una sola administración del instrumento de medición y produce valores que oscilan entre 0 y 1. Su ventaja reside en que no es necesario dividir en dos mitades el total de ítems ... simplemente se aplica y se calcula el coeficiente. (Hernández, Fernández y Baptista, 2003, p. 352).

A tal efecto, el instrumento se administró a cinco (5) docentes. La confiabilidad del cuestionario, se estudió mediante la consistencia interna, la cual se hizo con el análisis de ítems. Para tal fin se utilizaron las siguientes fórmulas: de varianza y de coeficiente de confiabilidad.

Para el cálculo, de la varianza:

$$\sigma_i^2 = \frac{\sum xi^2 - \left[\sum \frac{xi}{n}\right]^2}{n}$$

Donde:

s_i^2 = Varianza del ítem

$\sum xi$ = Sumatoria del ítem

n = Muestra

Una vez determinado los resultados se calculó la varianza total, mediante la siguiente fórmula:

$$s_t^2 = \frac{\sum xi^2 - \left[\sum \frac{xi}{n}\right]^2}{n}$$

Los datos obtenidos con las ecuaciones anteriores, las cuales permitió calcular el coeficiente de confiabilidad del instrumento. Para tal fin se utilizó la siguiente fórmula:

$$\alpha = \frac{n}{n-1} \left(\frac{1 - \Sigma Si^2}{S^2X} \right)$$

n = Representa el número de ítems del instrumento.

ΣSi^2 = Es la sumatoria de los datos correspondientes a las variables.

S^2X = Es la suma de la frecuencia cuadrada de cada ítem.

El resultado que se obtuvo al aplicar el Alpha de Crombach fue de 0.90, como éste está en el intervalo de 0.90 hasta 1 se dice que el instrumento es altamente confiable.

Capítulo 4. Estrategia de Solución

Discusión y Evaluación de Soluciones

El problema a resolver en este Practicum es el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de la I Etapa de Educación Básica. Esto se logrará a través de la utilización de métodos de aprendizaje cooperativo como herramienta para el desarrollo de la comprensión lectora.

Esta solución es considerada sobre la base del contexto situacional de la población objeto de estudio, descrito en capítulos anteriores, pues para alcanzar los objetivos propuestos es necesario atacar el problema desde sus raíces, las cuales se fundamentan en gran medida en el contexto psicosocial de los estudiantes de la I Etapa de Educación Básica de la Institución en estudio.

Lo anterior puede subsanarse en gran medida a través de un modelo de aprendizaje cooperativo, siendo este una estrategia de probada eficacia en la incorporación de educandos de distintos niveles de rendimiento y habilidades dentro de una misma aula de clases. Por lo que el trabajo en equipo es un aspecto fundamental dentro de este enfoque pedagógico.

A tal fin, es preciso que se tome inicialmente como una guía con una implementación flexible, gradual y progresiva, adecuándose continuamente a las necesidades de los educandos y a la realidad socioeducativa del entorno, con la finalidad de obtener cada vez mayores beneficios.

Casi toda actividad humana tiene implicaciones sociales. Es por ello, que con la aplicación de métodos de aprendizaje cooperativo no solo se facilita el aprendizaje en el aspecto académico, sino que también los niños y niñas cursantes de la I Etapa de Educación Básica tienen la oportunidad de desarrollar un pensamiento y actitud integradora, cooperativa, solidaria y responsable ante su entorno.

De allí, la importancia de su aplicación en el sistema educativo sin limitarse a un área específica del conocimiento. Pues al evolucionar integralmente el individuo asimilando estos modelos y aplicándolos en los diferentes aspectos de su vida, derivará definitivamente en una mejor sociedad presente y futura, por cuanto el aprendizaje cooperativo promueve la inclusión, la tolerancia, la diversidad, el respeto, la negociación, la búsqueda de soluciones, el

liderazgo compartido y el trabajo en equipo. Es aquí donde su importancia trasciende a las limitaciones de este estudio.

Sin embargo, a pesar de las numerosas ventajas del aprendizaje cooperativo, de acuerdo con los docentes de la institución su utilización en la I Etapa de la Educación Básica de la Institución, está relegada a unas pocas sesiones (un promedio de cinco a seis) de algún tipo de taller durante el transcurso de todo el año escolar.

Esto responde a distintas causas, entre ellas que las estructuras de competición en el aula están arraigadas en el sistema educativo desde hace mucho tiempo, y este continúa acentuando el aprendizaje memorístico, el desempeño individualizado y una actitud de competición entre los estudiantes. Asimismo, existe también una carencia en la capacitación de los docentes en aprendizaje cooperativo como herramienta de enseñanza - aprendizaje, durante su proceso de formación.

En entrevistas semi-estructuradas se pudo conocer también que otro de los factores causales de la falta de aplicación de métodos de aprendizaje cooperativo en

la I Etapa de Educación Básica en la Institución, es el temor por parte del docente de perder el control del aula, desconfianza a la hora de transferir responsabilidades, el temor a que no se cubra todo el contenido que se debe en el período para el cual está estipulado, o al menos en la profundidad que se requiere y la poca disponibilidad de materiales adecuados, principalmente.

Descripción de las Soluciones Seleccionadas

Con base en lo anteriormente señalado, se toman las medidas pertinentes para dar una solución efectiva a la problemática. Estas soluciones son en primera instancia, contribuir al desarrollo y adquisición de conocimientos por parte del cuerpo docente de la I Etapa de Educación Básica, acerca de los métodos de aprendizaje cooperativo y las ventajas de su aplicación, a través de la difusión de información relacionada con el Aprendizaje Cooperativo, comenzando por el presente trabajo de investigación.

Igualmente y para complementar la función informativa del material impreso, se dictan charlas dirigidas a los docentes promoviendo las ventajas, y formas de utilización del Aprendizaje Cooperativo. De

esta manera se logra también fomentar la utilización de métodos de aprendizaje cooperativo orientados al desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de la I Etapa de Educación Básica, debido a la importante deficiencia que se refleja en el rendimiento de los estudiantes.

Para coadyuvar al mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes de la I Etapa de Educación Básica, se aplican los métodos de Aprendizaje Cooperativo recomendados en este estudio, tales como el Programa Cooperativo de Lectura Integrada, Grupos de Investigación y Enseñanza Recíproca, explicados en el capítulo número dos del presente trabajo de investigación.

Se han seleccionado estos métodos debido a que su diseño se ajusta perfectamente a la enseñanza de la lengua y al correcto desarrollo de la comprensión lectora, contando con suficientes estímulos adecuados bajo una estructura cooperativa, para obtener resultados satisfactorios con relación al incremento de la comprensión lectora en estudiantes de la I Etapa de Educación Básica.

Informe de las Acciones Tomadas

Para alcanzar los resultados, debieron emplearse los siguientes procedimientos, los cuales se distribuyeron en tres fases:

Fase I:

- Se detectó la problemática, se indagó acerca de la misma y se planteó con base en las necesidades tanto de los educandos como de la Institución. Esta fase, permitió realizar una amplia revisión bibliográfica a través de la ejecución del cronograma (diseñado previamente y para tal fin) de entrevistas previas a los docentes, visitas a bibliotecas, lectura de prensa, manejo de internet, revisión de libros, trabajos de grado y revistas, entre otros, de donde se obtuvieron datos relacionados con el problema y los aspectos teóricos necesarios para su estudio.

- Una vez que se recabó toda la información, se procedió a su clasificación, análisis y relación con la problemática.

Fase II:

- Se procedió a exponer la anticipación de los resultados esperados con base en los objetivos planteados, asimismo, se diseñaron los instrumentos de

recolección de datos y se describió la forma en que se miden los resultados, detallando las técnicas y el tipo de instrumento utilizado para satisfacer los objetivos de la investigación.

- Se clasificó y delimitó la población y muestra objeto de la investigación siguiendo el criterio de selección pertinente para este estudio y sus objetivos.

- Se elaboró la discusión y evaluación de soluciones con base en las consideraciones hechas de los elementos teóricos expuestos en el capítulo dos, relacionados con la problemática planteada.

Fase III:

- Se imprimió y distribuyó entre los docentes, material explicativo relacionado con el Aprendizaje Cooperativo, sus métodos y aplicaciones.

- Se efectuaron cuatro charlas por espacio de dos meses y a intervalos equitativos de tiempo entre cada una (dos semanas), acerca de las ventajas y beneficios instruccionales, morales y sociales, generados como consecuencia de la aplicación de métodos de Aprendizaje Cooperativo, que coadyuvan al mejoramiento del rendimiento académico y personal de los

estudiantes de la I Etapa de Educación Básica de la Institución, así como aquello relacionado con los métodos que pueden utilizarse y su correcta aplicación.

- Se diseñó y planificó la ejecución de los siguientes métodos de Aprendizaje Cooperativo: Programa Cooperativo de Lectura Integrada, Grupos de Investigación y Enseñanza Recíproca; adaptándolos a los contenidos de la asignatura de Lenguaje para comenzar a generar mejoras en la comprensión lectora de los estudiantes de la I Etapa de Educación Básica.

- Se aplicaron los Programas Cooperativos de Lectura Integrada, Grupos de Investigación y Enseñanza Recíproca dos veces por semana durante un lapso de dos meses, para alcanzar un total de dieciséis (16) sesiones.

- Se aplicaron los instrumentos de recolección de datos y se cotejaron con los resultados previos a la aplicación de los métodos de Aprendizaje Cooperativo.

- Se codificaron y tabularon los resultados. Para el proceso de análisis de los datos de los resultados de la aplicación del cuestionario, se utilizaron herramientas estadísticas, agrupándolos por dimensión

y utilizándose la distribución de frecuencias y porcentajes.

Capítulo 5. Resultados

Resultados

A continuación se presentarán los resultados obtenidos a partir de la intervención propuesta en esta investigación. Existe una deficiencia importante en la comprensión lectora de los estudiantes de la I Etapa de Educación Básica de la Institución, lo cual se evidencia a través de los informes evaluativos emitidos previamente a la intervención por los docentes. Esta problemática es generada y soportada en parte por el contexto social y económico del entorno.

Es por ello, que con este estudio se busca incrementar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de la I Etapa de Educación Básica por medio de la utilización de métodos de Aprendizaje Cooperativo, de manera tal que se incentiva la solidaridad, la responsabilidad social y el trabajo en equipo para el logro de objetivos comunes con mayores prestaciones que el trabajo individual. De esta forma se incentiva desde temprana edad a la superación personal y a la formación de relaciones productivas interdependientes. Luego de la impresión y distribución del material explicativo y la realización

de la primera charla, se aplicaron los métodos de Aprendizaje Cooperativo, de acuerdo a los contenidos y a la asignación que se determine para cada objetivo del programa, en cada una de las secciones de la I Etapa de Educación Básica de la Institución.

Se aplicaron los instrumentos de medición una vez culminadas las dieciséis (16) clases ajustadas a métodos de Aprendizaje Cooperativo, las cuales estuvieron distribuidas de la siguiente manera: siete (7) clases desarrolladas bajo el Programa Cooperativo de Lectura Integrada, cuatro (4) clases desarrolladas bajo la modalidad de Grupos de Investigación y cinco (5) clases desarrolladas con Enseñanza Recíproca, y cuatro (4) charlas de orientación al cuerpo docente de la I Etapa de Educación Básica de la Institución.

Los instrumentos son aplicados identificándose la relación porcentual alcanzada en el logro de las competencias vinculadas tal como se describe en las siguientes tablas, las cuales deben leerse según la siguiente codificación:

Opción de Respuesta	Código
Siempre	1
Casi Siempre	2

A veces 3

Nunca 4

Asimismo, los valores expuestos se presentan sobre la base de ciento cincuenta (150) estudiantes de la I Etapa de Educación Básica, los resultados previos a la aplicación de la solución se contrastan con los datos obtenidos posteriormente, tal como sigue:

Ítem número 1: Lee textos imaginativos y construye nuevos y múltiples significados.

Tabla 7

Construcción de Significados a partir de Textos Imaginativos

	Respuestas							
	Valor Absoluto				**Valor Porcentual**			
	1	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
Prev.	3	36	44	67	2%	24%	29%	45%
Post.	39	95	16	0	26%	63%	11%	0%
Dif.	36	59	-28	-67	24%	39%	-18%	-45%

Nota: Prev. = Resultados previos a la aplicación de métodos de aprendizaje cooperativo; Post. = resultados posteriores a la aplicación de métodos de aprendizaje cooperativo; Dif. = diferencia entre los resultados

previos a la aplicación de métodos de aprendizaje cooperativo.

Para el primer ítem, treinta y nueve (39) estudiantes, es decir, el veintiséis por ciento (26%) del total de la población estudiantil (N = 150) de la I Etapa de Educación Básica de la Institución, Siempre lee textos imaginativos y construye nuevos y múltiples significados, mientras que noventa y cinco (95), el sesenta y tres por ciento (63%) de ellos lo hace Casi Siempre y dieciséis (16) lo hace solo A Veces. La variación con respecto a los datos tomados antes de la implementación, es de un aumento del veinticuatro por ciento (24%) del total de los estudiantes hacia la tendencia número 1 (Siempre), un treinta y nueve por ciento (39%) para la 2 (Casi Siempre), y una disminución que representa el dieciocho por ciento (18%) y cuarenta y cinco por ciento (45%) para las tendencias 3 y 4 (A Veces y Nunca) respectivamente.

Ítem número 2: Utiliza la comparación y humanización como recurso para elaborar textos imaginativos.

Tabla 8

Comparación y Humanización Como Recurso

	Respuestas							
	Valor Absoluto				Valor Porcentual			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Prev.	3	24	90	33	2%	16%	60%	22%
Post.	27	106	17	0	18%	71%	11%	0%
Dif.	24	82	-73	-33	16%	55%	-49%	-22%

Nota: Prev. = Resultados previos a la aplicación de métodos de aprendizaje cooperativo; Post. = resultados posteriores a la aplicación de métodos de aprendizaje cooperativo; Dif. = diferencia entre los resultados previos a la aplicación de métodos de aprendizaje cooperativo.

Para el segundo ítem, se observa que veintisiete (27) estudiantes, es decir, el dieciocho por ciento (18%) del total de la población estudiantil (N = 150) de la I Etapa de Educación Básica de la Institución, Siempre utiliza la comparación y humanización como recurso para elaborar textos imaginativos, mientras que ciento seis (106), el setenta y un por ciento (71%) de ellos lo hace Casi Siempre y diecisiete (17), el once por ciento (11%), lo hace solo A Veces. La

variación con respecto a los datos tomados antes de la implementación, es de un aumento del dieciséis por ciento (16%) del total de los estudiantes hacia la tendencia número 1 (Siempre), un cincuenta y cinco por ciento (55%) para la 2 (Casi Siempre), y una disminución que representa el cuarenta y nueve por ciento (49%) y veintidós por ciento (22%) para las tendencias 3 y 4 (A Veces y Nunca) respectivamente.

Ítem número 3: Reconoce la literatura como fuente de gozo y recreación.

Tabla 9

Literatura como Fuente de Gozo y Recreación

	Respuestas							
	Valor Absoluto				**Valor Porcentual**			
	1	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
Prev.	3	11	10	126	2%	7%	7%	84%
Post.	109	41	0	0	73%	27%	0%	0%
Dif.	106	30	-10	-126	71%	20%	-7%	-84%

Nota: Prev. = Resultados previos a la aplicación de métodos de aprendizaje cooperativo; Post. = resultados posteriores a la aplicación de métodos de aprendizaje cooperativo; Dif. = diferencia entre los resultados

previos a la aplicación de métodos de aprendizaje cooperativo.

Se evidencia en el tercer ítem, que ciento nueve (109) estudiantes, es decir, el setenta y tres por ciento (73%) del total de la población estudiantil (N = 150) de la I Etapa de Educación Básica de la Institución, Siempre reconoce la literatura como fuente de gozo y recreación, mientras que cuarenta y uno de ellos (41), el veintisiete por ciento (27%) de ellos lo hace Casi Siempre. La variación con respecto a los datos tomados antes de la implementación, es de un aumento del setenta y un por ciento (71%) del total de los estudiantes hacia la tendencia número 1 (Siempre) y un cincuenta y veinte por ciento (20%) para la 2 (Casi Siempre).

Ítem número 4: Reconoce las partes del libro como recurso para una mayor comprensión.

Tabla 10

Partes del Libro como Recurso

	Respuestas							
	Valor Absoluto				Valor Porcentual			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Prev.	8	7	62	73	5%	5%	41%	49%
Post.	109	41	0	0	73%	27%	0%	0%
Dif.	101	34	-62	-73	68%	22%	-41%	-49%

Nota: Prev. = Resultados previos a la aplicación de métodos de aprendizaje cooperativo; Post. = resultados posteriores a la aplicación de métodos de aprendizaje cooperativo; Dif. = diferencia entre los resultados previos a la aplicación de métodos de aprendizaje cooperativo.

El cuarto ítem, refleja que ciento nueve (109) estudiantes, es decir, el setenta y tres por ciento (73%) del total de la población estudiantil (N = 150) de la I Etapa de Educación Básica de la Institución, Siempre reconoce las partes del libro como recurso para una mayor comprensión, mientras que treinta y cuatro (34), el veintidós por ciento (22%) de ellos lo hace Casi Siempre. La variación con respecto a los

datos tomados antes de la implementación, es de un aumento del sesenta y ocho por ciento (68%) del total de los estudiantes hacia la tendencia número 1 (Siempre), un veintidós por ciento (22%) para la 2 (Casi Siempre).

Ítem número 5: Selecciona diversos textos para realizar su lectura

Tabla 11

Selección de Diversos Textos

	Respuestas							
	Valor Absoluto				**Valor Porcentual**			
	1	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
Prev.	14	7	35	94	9%	5%	23%	63%
Post.	21	106	23	0	14%	71%	15%	0%
Dif.	7	99	-12	-94	3%	66%	-8%	-63%

Nota: Prev. = Resultados previos a la aplicación de métodos de aprendizaje cooperativo; Post. = resultados posteriores a la aplicación de métodos de aprendizaje cooperativo; Dif. = diferencia entre los resultados previos a la aplicación de métodos de aprendizaje cooperativo.

Según puede observarse en el quinto ítem, veintiún (21) estudiantes, es decir, el catorce por ciento (14%) del total de la población estudiantil (N = 150) de la I Etapa de Educación Básica de la Institución, Siempre selecciona diversos textos para realizar su lectura, mientras que ciento seis (106), el setenta y un por ciento (71%) de ellos lo hace Casi Siempre y diecisiete (17), y veintitrés (23) alumnos, el quince por ciento (15%), lo hace solo A Veces. La variación con respecto a los datos tomados antes de la implementación, es de un aumento del tres por ciento (3%) del total de los estudiantes hacia la tendencia número 1 (Siempre), un sesenta y seis por ciento (66%) para la 2 (Casi Siempre), y una disminución que representa el ocho por ciento (8%) y sesenta y tres por ciento (63%) para las tendencias 3 y 4 (A Veces y Nunca) respectivamente.

Ítem número 6: Identifica ideas principales y secundarias.

Tabla 12

Identificación de Ideas Principales y Secundarias

	Respuestas							
	Valor Absoluto				**Valor Porcentual**			
	1	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
Prev.	12	29	105	4	8%	19%	70%	3%
Post.	45	105	0	0	30%	70%	0%	0%
Dif.	33	76	-105	-4	22%	51%	-70%	-3%

Nota: Prev. = Resultados previos a la aplicación de métodos de aprendizaje cooperativo; Post. = resultados posteriores a la aplicación de métodos de aprendizaje cooperativo; Dif. = diferencia entre los resultados previos a la aplicación de métodos de aprendizaje cooperativo.

Se evidencia en el sexto ítem, que cuarenta y cinco (45) estudiantes, es decir, el treinta por ciento (30%) del total de la población estudiantil (N = 150) de la I Etapa de Educación Básica de la Institución, Siempre identifica ideas principales y secundarias en el texto, mientras que ciento cinco (105), el setenta por ciento (70%) de ellos lo hace

Casi Siempre. La variación con respecto a los datos tomados antes de la implementación, es de un aumento del veintidós por ciento (22%) del total de los estudiantes hacia la tendencia número 1 (Siempre), un cincuenta y un por ciento (51%) para la 2 (Casi Siempre).

Ítem número 7: Pronuncia correctamente las palabras cuando lee en forma oral.

Tabla 13

Correcta Pronunciación al Leer

	Respuestas							
	Valor Absoluto				Valor Porcentual			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Prev.	15	135	0	0	10%	90%	0%	0%
Post.	103	47	0	0	69%	31%	0%	0%
Dif.	88	-88	0	0	59%	59%	0%	0%

Nota: Prev. = Resultados previos a la aplicación de métodos de aprendizaje cooperativo; Post. = resultados posteriores a la aplicación de métodos de aprendizaje cooperativo; Dif. = diferencia entre los resultados previos a la aplicación de métodos de aprendizaje cooperativo.

En el ítem número siete, puede verse que ciento tres (103) estudiantes, es decir, el sesenta y nueve por ciento (69%) del total de la población estudiantil (N = 150) de la I Etapa de Educación Básica de la Institución, Siempre pronuncia correctamente las palabras cuando lee en forma oral, mientras que cuarenta y siete (47), el treinta y un (31%) de ellos lo hace Casi Siempre. La variación con respecto a los datos tomados antes de la implementación, es de un aumento del cincuenta y nueve por ciento (59%) del total de los estudiantes hacia la tendencia número 1 (Siempre), y una disminución de un cincuenta y nueve por ciento (59%) para la 2 (Casi Siempre).

Ítem número 8: Respeta los signos de puntuación.

Tabla 14

Signos de Puntuación

	Respuestas							
	Valor Absoluto				**Valor Porcentual**			
	1	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
Prev.	8	12	33	97	5%	8%	22%	65%
Post.	20	33	87	10	13%	22%	58%	7%

Tabla 14 (continuación)

	Respuestas							
	Valor Absoluto				Valor Porcentual			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Dif.	12	21	54	-87	8%	14%	36%	-58%

Nota: Prev. = Resultados previos a la aplicación de métodos de aprendizaje cooperativo; Post. = resultados posteriores a la aplicación de métodos de aprendizaje cooperativo; Dif. = diferencia entre los resultados previos a la aplicación de métodos de aprendizaje cooperativo.

El octavo ítem, muestra que veinte (20) estudiantes, es decir, el trece por ciento (13%) del total de la población estudiantil (N = 150) de la I Etapa de Educación Básica de la Institución, Siempre respeta los signos de puntuación al realizar la lectura, mientras que treinta y tres (33), el veintidós por ciento (22%) de ellos lo hace Casi Siempre, ochenta y siete alumnos (87), el cincuenta y ocho por ciento (58%), lo hace solo A Veces y diez de ellos, el siete por ciento (7%) Nunca lo hace.

La variación con respecto a los datos tomados antes de la implementación, es de un aumento del ocho por ciento (8%) del total de los estudiantes hacia la tendencia número 1 (Siempre), un catorce por ciento (14%) para la 2 (Casi Siempre), un treinta y seis por ciento (36%) para la 3 (A Veces) y una disminución que representa el cincuenta y ocho por ciento (58%) para la 4 (Nunca).

Ítem número 9: Reconoce los personajes, el ambiente y el tiempo en las lecturas que realiza.

Tabla 15

Reconocimiento de Personajes, Ambiente y Tiempo

	Respuestas							
	Valor Absoluto				**Valor Porcentual**			
	1	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
Prev.	38	111	1	0	25%	74%	1%	0%
Post.	133	17	0	0	89%	11%	0%	0%
Dif.	95	-94	-1	0	64%	-63%	0%	0%

Nota: Prev. = Resultados previos a la aplicación de métodos de aprendizaje cooperativo; Post. = resultados posteriores a la aplicación de métodos de aprendizaje cooperativo; Dif. = diferencia entre los resultados

previos a la aplicación de métodos de aprendizaje cooperativo.

Igualmente, en el ítem número nueve, se observa que ciento treinta y tres (133) estudiantes, es decir, el ochenta y nueve por ciento (89%) del total de la población estudiantil (N = 150) de la I Etapa de Educación Básica de la Institución, Siempre reconoce los personajes, el ambiente y el tiempo en las lecturas que realiza, mientras que diecisiete (17), el once por ciento (11%) de ellos lo hace Casi Siempre. La variación con respecto a los datos tomados antes de la implementación, es de un aumento del sesenta y cuatro por ciento (64%) del total de los estudiantes hacia la tendencia número 1 (Siempre), y una disminución de un sesenta y tres por ciento (63%) para la 2 (Casi Siempre).

Ítem número 10: Selecciona las lecturas que realiza.

Tabla 16

Selección de Lecturas

	Respuestas							
	Valor Absoluto				Valor Porcentual			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Prev.	12	29	64	45	8%	19%	43%	30%
Post.	53	78	19	0	35%	52%	13%	0%
Dif.	41	49	-45	-45	27%	33%	-30%	-30%

Nota: Prev. = Resultados previos a la aplicación de métodos de aprendizaje cooperativo; Post. = resultados posteriores a la aplicación de métodos de aprendizaje cooperativo; Dif. = diferencia entre los resultados previos a la aplicación de métodos de aprendizaje cooperativo.

El ítem número diez, señala que cincuenta y tres (53) estudiantes, es decir, el treinta y cinco por ciento (35%) del total de la población estudiantil (N = 150) de la I Etapa de Educación Básica de la Institución, Siempre selecciona las lecturas que realiza, mientras que setenta y ocho (78), el cincuenta y dos por ciento (52%) de ellos lo hace Casi Siempre, y diecinueve (19) de ellos, el trece por

ciento (13%) lo hace solo A Veces. La variación con respecto a los datos tomados antes de la implementación, es de un aumento del veintisiete por ciento (27%) del total de los estudiantes hacia la tendencia número 1 (Siempre), un treinta y tres por ciento (33%) para la 2 (Casi Siempre), y una disminución del treinta por ciento por ciento (30%) para la 3 y 4 (A Veces y Nunca), respectivamente.

Ítem número 11: Participa con entusiasmo en los procesos de lectura.

Tabla 17

Participación en la Lectura.

	Respuestas							
	Valor Absoluto				**Valor Porcentual**			
	1	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
Prev.	17	16	105	12	11%	11%	70%	8%
Post.	48	102	0	0	32%	68%	0%	0%
Dif.	31	87	-105	-12	21%	57%	-70%	-8%

Nota: Prev. = Resultados previos a la aplicación de métodos de aprendizaje cooperativo; Post. = resultados posteriores a la aplicación de métodos de aprendizaje

cooperativo; Dif. = diferencia entre los resultados previos a la aplicación de métodos de aprendizaje cooperativo.

Se observa en el ítem número once, se observa que cuarenta y ocho (48) estudiantes, es decir, el treinta y dos por ciento (32%) del total de la población estudiantil (N = 150) de la I Etapa de Educación Básica de la Institución, Siempre Participa con entusiasmo en los procesos de lectura, mientras que ciento dos (102), el sesenta y ocho por ciento (68%) de ellos lo hace Casi Siempre.

La variación con respecto a los datos tomados antes de la implementación, es de un aumento del veintiún por ciento (21%) del total de los estudiantes hacia la tendencia número 1 (Siempre), un cincuenta y siete por ciento (57%) para la 2 (Casi Siempre), y una disminución que representa el setenta por ciento (70%) para la 3 (A Veces) y el ocho por ciento (8%) para la 4 (Nunca).

Ítem número 12: Resume textos leídos.

Tabla 18

Resumen de Textos

	Respuestas							
	Valor Absoluto				Valor Porcentual			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Prev.	8	12	18	112	5%	8%	12%	75%
Post.	45	75	30	0	30%	50%	20%	0%
Dif.	37	63	12	-112	25%	42%	8%	-75%

Nota: Prev. = Resultados previos a la aplicación de métodos de aprendizaje cooperativo; Post. = resultados posteriores a la aplicación de métodos de aprendizaje cooperativo; Dif. = diferencia entre los resultados previos a la aplicación de métodos de aprendizaje cooperativo.

En el ítem número doce, puede observarse que cuarenta y cinco (45) estudiantes, es decir, el treinta por ciento (30%) del total de la población estudiantil (N = 150) de la I Etapa de Educación Básica de la Institución, Siempre resume los textos leídos, mientras que treinta (30), el veinte por ciento (20%) de ellos lo hace Casi Siempre. La variación con respecto a los datos tomados antes de la

implementación, es de un aumento del veinticinco por ciento (25%) del total de los estudiantes hacia la tendencia número 1 (Siempre), un cuarenta y dos por ciento (42%) para la 2 (Casi Siempre), ocho por ciento (8%) para la 3 (A Veces), y una disminución del setenta y cinco por ciento (75%) para la 4 (Nunca).

Ítem número 13: Utiliza la lectura para obtener información de otras áreas del conocimiento.

Tabla 19

Obtención de Información a través de la Lectura

	Respuestas							
	Valor Absoluto				**Valor Porcentual**			
	1	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
Prev.	8	12	12	118	5%	8%	8%	79%
Post.	20	30	100	0	13%	20%	67%	0%
Dif.	12	18	88	-118	8%	12%	59%	-79%

Nota: Prev. = Resultados previos a la aplicación de métodos de aprendizaje cooperativo; Post. = resultados posteriores a la aplicación de métodos de aprendizaje cooperativo; Dif. = diferencia entre los resultados previos a la aplicación de métodos de aprendizaje cooperativo.

Asimismo, el ítem número trece muestra que veinte (20) estudiantes, es decir, el trece por ciento (13%) del total de la población estudiantil (N = 150) de la I Etapa de Educación Básica de la Institución, Siempre resume los textos leídos, mientras que treinta (30), el veinte por ciento (20%) de ellos lo hace Casi Siempre y cien (100) estudiantes, el sesenta y siete por ciento (67%) lo hace a veces. La variación con respecto a los datos tomados antes de la implementación, es de un aumento del ocho por ciento (8%) del total de los estudiantes hacia la tendencia número 1 (Siempre), un doce por ciento (12%) para la 2 (Casi Siempre), cincuenta y nieve por ciento (59%) para la 3 (A Veces), y una disminución del setenta y nueve por ciento (79%) para la 4 (Nunca).

Por otra parte, las edades del grupo docente son las siguientes: 37; 41; 43; 47; 51. Datos de los cuales se extrae la media de edades de los docentes y cuyo resultado es 43,8. Asimismo, se destaca que la media de edades de los educandos de la I Etapa de la Institución, que han sido estudiados para el desarrollo de esta investigación es de 8,7.

Conclusiones

Según Torres (2003), uno de los mayores obstáculos para comprender el texto, comunes entre los estudiantes de la primera etapa de educación básica, radica en el desconocimiento de los signos que lo componen, así como su naturaleza y contenidos comunicativos. También afirma que suele ignorarse que cada signo "...constituye un cuerpo dual-nuclear y síntesis informativa, que actúa como conector del sentido con los elementos estructurales del lenguaje y a su vez en un esquema cognoscitivo que emparenta hombre, lengua y contexto." (p. 381) Asimismo, señala que es el lector quien asigna los significados mediante la elaboración y reconocimiento de los signos y el establecimiento de relaciones con el conocimiento y la experiencia.

Por otro lado, si se concibe la lectura en sí misma como un proceso de construcción de significados a partir de la interacción dada entre el lector, texto y el contexto, puede decirse de acuerdo con Puente (2005) que el significado no se encuentra solamente en el texto, sino en la propia interacción que tiene

lugar entre estos tres elementos, los que en conjunto hacen posible la comprensión.

En tal sentido, Lerner (2000) señala que cada individuo comprende un texto conforme a su propia realidad, dándole cualidad subjetiva a este proceso y relacionándolo directamente con su desarrollo cognitivo, entre otras cosas. Sin embargo, no rechaza la existencia de amplias posibilidades para alcanzar progresivamente mayores niveles de objetividad con relación al texto y su significado.

Por tanto, de acuerdo con lo anterior, la lectura puede entenderse como un proceso principalmente cognitivo y lingüístico, puesto que ésta se determina según Lerner (2000) por medio del pensamiento y el lenguaje, quien afirma que el eje central del proceso de lectura es la comprensión y no la velocidad, la cual debe estar condicionada siempre a la comprensión.

De manera que para lograr que los estudiantes de la I Etapa de Educación Básica de la Institución en estudio, sean capaces ubicar las ideas del texto, así como señalar la forma en que están relacionadas entre sí, es preciso utilizar métodos de aprendizaje que sean rápidos y efectivos. En este orden de ideas, la

posición asumida en este estudio coincide con la de Páez (2003), al sostener que la interacción social y la generación de autoconfianza propiciada por los métodos de aprendizaje cooperativo, dan pie a un efectivo desarrollo de las capacidades cognitivas y numerosas habilidades sociales en los individuos. Por lo que el logro exitoso de estos aspectos puede traducirse en una contribución importante a la calidad educativa, el rendimiento académico y la superación de los individuos integralmente.

Las charlas dictadas y el material distribuido entre el personal docente con la finalidad de instruir a los educadores de la I Etapa de Educación Básica acerca del Aprendizaje Cooperativo, para la aplicación de sus métodos y técnicas de implementación, rindieron frutos según lo esperado.

En efecto, la capacitación impartida a los docentes permitió dar paso la promoción exitosa de la utilización de métodos de aprendizaje cooperativo orientados al desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de la I Etapa de Educación Básica, lo cual se derivó en un incremento importante del nivel de comprensión lectora en los educandos.

Según los resultados presentados al principio de este capítulo, puede notarse que las competencias y los aspectos relevantes para lograr un desarrollo adecuado de la comprensión lectora en los estudiantes de la I Etapa de Educación Básica de la Institución en estudio mejoraron notablemente, tal como se demuestra en el apartado anterior a través de la prueba t y demás cálculos de análisis estadísticos presentados en el presente trabajo.

La interdependencia positiva jugó un papel fundamental en el desarrollo de estas habilidades sociales e intelectuales, la integración, la autoconfianza, el estímulo que representa superarse a sí mismo, el fundamentar argumentos propiciando la investigación, indagación, análisis y discusión de información y resultados.

Asimismo, las necesidades creadas en cada sesión de aprendizaje cooperativo lograron la estimulación esperada de los participantes para compartir y cooperar mutuamente. Se logró la unificación de esfuerzos en función del bien común, puesto que esto representa la consecución de los logros individuales. Hubo mayor motivación, efectividad y rendimiento en

las actividades y logro de objetivos cuando los logros individualizados eran tomados en cuenta, aunque estos siguen dependiendo fundamentalmente de la meta común.

Al considerar la incorporación de métodos de aprendizaje cooperativo en el aula no puede dejar de tomarse en cuenta las implicaciones que esto conlleva, con relación a los aspectos pedagógicos y relacionales que le son inherentes. La cooperación es la antítesis de los métodos competitivos fuertemente arraigados en la escuela tradicional.

De tal forma, que al adoptar una pedagogía cooperativa se está abierto a la posibilidad de una construcción social donde se destacan valores fundamentales como la cooperación, la comunicación, el respeto, la tolerancia, la inclusión, la diversidad, la inclusión, la participación. Por tanto, ya deja de ser un problema puramente pedagógico y pasa a tener una suerte de ramificaciones profundas dentro de todo el quehacer humano.

También se evidenciaron avances importantes en la adquisición de conceptos, resolución de problemas, retención, comprensión, memorización, suposición y predicción; aunque la competición se destaca por sobre

la cooperación en áreas relacionadas con descifrar y corregir. Es por ello que el aprendizaje cooperativo se torna en una necesidad más que en una alternativa, afirmación que se hace con base en su gran potencial para formar integralmente al educando al estar concebido dentro de un modelo pensado para desarrollar al máximo las capacidades individuales y sociales de los estudiantes. No de una manera exclusiva que promueva la rivalidad entre iguales, sino desde una perspectiva inclusiva donde cada uno de los elementos que integra el proceso educativo sea también un potente estímulo para el desarrollo mutuo y la superación propia basada en la cooperación.

En este mismo orden de ideas, cabe destacar que a través de métodos de aprendizaje cooperativo se logró incrementar vertiginosamente varios aspectos relevantes dentro de los ejes transversales planteados dentro del Currículo Básico Nacional (1997), al enfocar el desarrollo del proceso educativo desde una óptica de cooperación alcanzando un nivel de rendimiento más que satisfactorio en función de sus aptitudes y capacidades individuales, además de

propiciar el desarrollo de habilidades comunicativas y relacionales basadas en la colaboración mutua.

Limitaciones

Las principales limitaciones que se presentaron para la realización de la presente investigación estuvieron relacionadas con la disponibilidad de tiempo y recursos con los que contó el investigador para su desarrollo, así como con la colaboración y disponibilidad tanto de los estudiantes como de los docentes de la Institución.

Recomendaciones

Con base en los resultados y los análisis efectuados a lo largo del desarrollo de este trabajo de investigación, el autor del mismo presenta una serie de sugerencias que pueden servir para coadyuvar a continuar realizando un mejor trabajo, y siempre con miras al perfeccionamiento continuo.

Tales recomendaciones son las siguientes:

A los docentes:

- Aprender y desarrollar trabajo en equipo es más atractivo para los estudiantes si ven el ejemplo los docentes, puesto que deben tener en todo momento

actitudes solidarias y de cooperatividad en las labores diarias.

- Estar en formación continua y permanente, con miras a un mejoramiento profesional constante.

- Propiciar las condiciones necesarias para el establecimiento de mejoras en las relaciones interpersonales entre los integrantes del grupo.

- Facilitar la interacción frente a frente entre los integrantes.

- Fomentar la responsabilidad individual de cada uno de los integrantes para aumentar la efectividad de las actividades y el nivel de comprensión.

- Incentivar las relaciones de interdependencia positiva a través de la asignación de funciones específicas.

- Estar atento a los cambios y tener una actitud analítica y abierta ante los imprevistos.

- Ser perseverante, pues las mejoras se ven solo con perseverancia y un desarrollo minucioso de las actividades bajo una correcta.

Referencias

Almela, J. (2002). *Aprender a estudiar... No es imposible: Técnicas de estudio para hijos en edad escolar*. España: Ediciones Palabra.

Allendez, P. (2002). *El Nuevo Paradigma de la Lectura*. Argentina: Universidad de Buenos Aires.

Álvarez, T. (2006). *El Resumen Como Estrategia de Composición*. Buenos Aires: Paidós.

Amat, M. (2004). *La Estructura del Texto*. España: Alianza Editorial.

Amodio, E. (2006). *Cultura, Comunicación y Lenguajes*. Caracas: IESALC UNESCO.

Arias, F. (2006). *El Proyecto de Investigación*. Caracas: Editorial Episteme.

Barrera, L. y Fraca, L. (2004). *Psicolingüística y Desarrollo del Español II*. Caracas: Monte Avila Editores.

Beaugrande, R. de (2002). *Les contraintes gènerales qui affectent les processus de comprehension du langage*. París: Langage et Comprensión.

Berko, J. y Bernstein, N. (2004). *Psicolingüística*. Madrid: McGraw-Hill.

Brown, A. L y Jones R. S. (2003). *La Macroestructura en el Resumen de Textos: Desarrollo de Habilidades*. USA: Journal Learning and Verbal Behavior.

Brown, A. L. y R.S. Jones (2005). *The Development of Plans for Summarizing Texts*. USA: Child Development.

Chomsky, N. (2006). *El Conocimiento del Lenguaje, su Naturaleza, Origen y Uso*. España: Alianza Editorial.

Chou, H. V. (2002). *El resumen de Textos*. Argentina: Aique.

Cook, G. (2003). *El Discurso*. USA: Oxford University Press.

Dale, P. (2004). *Desarrollo del Lenguaje un Enfoque Psicolinguistico*. España: Trillas.

Torres de M. E. (2003). Bases Teóricas para la Comprensión Lectora Eficaz, Creativa y Autónoma. *Educere*. 6, 381.

Fernández, S. (2003). La Función Tutorial. Madrid: Castalia-MEC.

García, J. Y Luque, J. (2003). *Estrategias en la Comprensión y Memoria de Textos*. Buenos Aires: Editorial Eudeba.

Garner, R. (2002). *Strategies for Reading and Studying Expository Text*. USA: Prentice Hall.

González, G. E. (2005). *Piaget: La Formación de la Inteligencia*. México: Trillas.

Greene, J. (2004). *Memory, Thinking and Language (Topics in cognition psychology)*. London/New York: Methuen.

Hernández, S., Fernández C, C. y Baptista, L. P. (2003). *Metodología de la Investigación*. Chile: McGraw Hill.

Johnson, L. (2005). *Modelos Mentales*. USA: Cambridge University Press.

Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1998). Aprender Juntos y Solos. Buenos Aires: Paidós.

Kerns, T. (2006). Aprendizaje Cooperativo en la Enseñanza de la Química. *Science Teaching*, 435-438.

Kintsch W., Mandel T. y Kozminnsky E. (2003). *Summarizing Scrambled Stories. Memory and Cognition*. USA: Prentice Hall.

León, J. A. (2002). La Mejora de la Comprensión Lectora: un Análisis Interactivo. *Infancia y Aprendizaje*, 56, 29.

Lerner, D. (2000). *La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión un enfoque psicogenético*. Buenos Aires: Aiques

Liendo, O. (2001). *Lecturas de cuentos para desarrollar hábitos de lectura en el tercer grado de la I Etapa de Educación Básica*. Trabajo Especial de Grado no publicado. Universidad Nacional Abierta. Caracas.

Ministerio de Ciencia y Tecnología (2007). *Formación en Línea en Educadores*. Disponible: http://formacionenlinea.edu.ve/ formacion educadores/formacion-educadores/curso tecestudio/ unidad1/guion10.html [Consulta: 2007, Mayo 2]

Ministerio de Educación (1997). *Currículo Básico Nacional. Primera Etapa*. Caracas: Autor

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). *Visión y Misión*. Disponible: http://www.me.gov.ve/ [Consulta: 2007, Marzo 20]

McKoon, G. (2005). *Organization of Information in Text Memory*. USA: Prentice Hall.

Nelson, K. (2005). *Monologue as Representation of Real-Life Experience*. USA: Harvard University Press.

Ortiz (2005). Uso del periódico como recurso didáctico en la lectura de los alumnos de la I Etapa de Educación Básica. Trabajo de grado no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas.

Páez, I. (2003). *Comunicación, Lenguaje Humano y Organización del Código Lingüístico*. Valencia: Vadell.

Piaget, J. (1979). *Introducción a la epistemología genética*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Poggioli, L (2006). *Fundación Polar*. "Serie Enseñando a Aprender". Disponible: http://www.fpolar.org.ve/poggioli/ poggioli.htm [Consulta: 2007, Marzo 18]

Puente, A. (2005). *Comprensión de la Lectura y Acción Docente*. Caracas: Pirámide.

Ramírez (2003). *Cómo hacer un Proyecto de Investigación*. (2da Ed.) Caracas: Editorial Uva.

Rigney, J. (2005). Learning strategies: A theoretical perspectiva. New York: Academic Press.

Rojas, A. (2003). *Orientación para el proceso de enseñanza de la lectoescritura*. Trabajo Especial de Grado no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas.

Sánchez, I. (2005). *Hacia una Tipología de los Ordenes del Discurso*. Trabajo de Ascenso no publicado. Instituto Pedagógico de Caracas. Caracas.

Santa Cruz, J. (2003). *Psicologia del Lenguaje: Procesos*. Madrid: UNED

Schank, R. y Abelson R. (2006). *Guiones, Planes, Metas y Entendimiento*. Barcelona: Paidós.

Senge, P. (2003). *La Quinta Disciplina*. España: Editorial Granica.

Sharan, Y., Sharan, S. (2001). Expandiendo el Aprendizaje Cooperativo a través de la Investigación Grupal. Nueva York: Teachers College Press.

Skinner, B. F. (2004). *Conducta Verbal*. México: Editorial Trillas.

Slavin, R. (2002) Aprendizaje cooperativo. Buenos Aires: Aique.

Sopher, H. (2005). *Análisis del Discurso. Estructura Jerárquica del Significado de los Contenidos*. USA: Literary Semantics.

Universidad Santa María (2000). *Normas para la Elaboración, Presentación y Evaluación de los Trabajos de Grado (Tesis de Maestría)*. Caracas: Dirección de Postgrado y Extensión, USM.

Van Dijk, T. A. (2002). *Models in Memory. The Role of Situation Representations in Discourse Processing*. USA: University of Amsterdam

Van Dijk, T. A. (2003). *Grammaires Textualles et Structures Narratives*. Paris: Larousse.

Van Dijk, T. A. y Kintsch W. (2003). *Estrategias para la Comprensión del Discurso*. Nueva York: Academic Press.

Van Dijk, T. A. (2004). *Estudios del Discurso*. Buenos Aires: Gedisa.

Vega, M. (2004). *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.

Vega, M. (2004). *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.

Vigotsky, L. (1988). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. México: Editorial Grijalbo.

Winograd, T. (2006). *A Framework for Understanding Discourse*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

ANEXOS

ANEXO 1

PRSENTACIÓN DE DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS, CÁLCULOS DE MEDIA Y DESVIACIÓN ESTÁNDAR

Seguidamente se muestran los resultados de la aplicación del programa SPSS a los datos obtenidos, generando los resúmenes de casos, tablas de frecuencias, estadísticas descriptivas, y comparación de medias.

Tabla 22

Casos procesados

Case Processing Summary						
	Cases					
	Included		Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Lee textos imaginativos y construye nuevos y múltiples significados	150	100,0%	0	,0%	150	100,0%
Utiliza la comparación y humanización como recurso para elaborar textos imaginativos	150	100,0%	0	,0%	150	100,0%
Reconoce la literatura como fuente de gozo y recreación	150	100,0%	0	,0%	150	100,0%
Reconoce las partes del libro como recurso para una mayor	150	100,0%	0	,0%	150	100,0%

comprensión					
Selecciona diversos textos para realizar su lectura	150	100,0%	0	,0%	150 100,0%
Identifica ideas principales y secundarias	150	100,0%	0	,0%	150 100,0%
Pronuncia correctamente las palabras cuando lee en forma oral	150	100,0%	0	,0%	150 100,0%
Respeta los signos de puntuación	150	100,0%	0	,0%	150 100,0%
Reconoce los personajes, el ambiente y el	150	100,0%	0	,0%	150 100,0%
Selecciona las lecturas que realiza	150	100,0%	0	,0%	150 100,0%
Participa con entusiasmo en los procesos de lectura	150	100,0%	0	,0%	150 100,0%
Resume textos leídos	150	100,0%	0	,0%	150 100,0%
Utiliza la lectura para obtener información de otras áreas del conocimiento	150	100,0%	0	,0%	150 100,0%

La tabla 22 refleja que fue tomado el cien por ciento de los casos (150) sin incluir a ninguno de los sujetos de estudio.

Tablas de Frecuencia

Tabla 23

Lee textos imaginativos y construye nuevos y múltiples significados					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	39	26,0	26,0	26,0
	Casi Siempre	95	63,3	63,3	89,3
	A Veces	16	10,7	10,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 24

Utiliza la comparación y humanización como recurso para elaborar textos imaginativos					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	27	18,0	18,0	18,0
	Casi Siempre	106	70,7	70,7	88,7
	A Veces	17	11,3	11,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 25

Reconoce la literatura como fuente de gozo y recreación					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	109	72,7	72,7	72,7
	Casi Siempre	41	27,3	27,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 26

Reconoce las partes del libro como recurso para una mayor comprensión					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	109	72,7	72,7	72,7
	Casi Siempre	41	27,3	27,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 27

Selecciona diversos textos para realizar su lectura					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	21	14,0	14,0	14,0
	Casi Siempre	106	70,7	70,7	84,7
	A Veces	23	15,3	15,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 28

Identifica ideas principales y secundarias					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	45	30,0	30,0	30,0
	Casi Siempre	105	70,0	70,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 29

Pronuncia correctamente las palabras cuando lee en forma oral					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	103	68,7	68,7	68,7
	Casi Siempre	47	31,3	31,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 30

Respeta los signos de puntuación					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	20	13,3	13,3	13,3
	Casi Siempre	33	22,0	22,0	35,3
	A Veces	97	64,7	64,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 31

Reconoce los personajes, el ambiente y el					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	133	88,7	88,7	88,7
	Casi Siempre	17	11,3	11,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 32

Selecciona las lecturas que realiza					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	53	35,3	35,3	35,3
	Casi Siempre	78	52,0	52,0	87,3
	A Veces	19	12,7	12,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 33

Participa con entusiasmo en los procesos de lectura					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	48	32,0	32,0	32,0
	Casi Siempre	102	68,0	68,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 34

Resume textos leídos					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	45	30,0	30,0	30,0
	Casi Siempre	75	50,0	50,0	80,0
	A Veces	30	20,0	20,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 35

Utiliza la lectura para obtener información de otras áreas del conocimiento					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Siempre	20	13,3	13,3	13,3
	Casi Siempre	30	20,0	20,0	33,3
	A Veces	100	66,7	66,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

En la lectura de las tablas 23 a la 35, además de presentar la frecuencia y el porcentaje que ella representa dentro de la población estudiada (tal como se observó en el apartado anterior), se obtienen también nuevos renglones referidos al porcentaje válido y al porcentaje acumulativo en la penúltima y última columna respectivamente.

MEDIAS Y DESVIACIÓN ESTÁNDAR

Tabla 36

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
ID	150	1	150	75,50	43,445
Valid N (listwise)	150				

En la tabla 36 se lee una media de 75,5 para una población de 150 sujetos, y una desviación estándar de 43,445.

Tabla 37

ID * Lee textos imaginativos y construye nuevos y múltiples significados			
	ID		
Lee textos imaginativos y construye nuevos y múltiples significados	Mean	N	Std. Deviation
Siempre	20,00	39	11,402
Casi Siempre	87,00	95	27,568
A Veces	142,50	16	4,761
Total	75,50	150	43,445

La media para el ítem "Lee textos imaginativos y construye nuevos y múltiples significados" es de 20 para la opción Siempre, 87 para Casi Siempre, y 142,5 para A Veces; asimismo, la desviación estándar es de 11,402 para la opción Siempre, de 27, 568 para Casi Siempre y 4,761 para A Veces.

Tabla 38

ID * Utiliza la comparación y humanización como recurso para elaborar textos imaginativos

ID

Utiliza la comparación y humanización como recurso para elaborar textos imaginativos	Mean	N	Std. Deviation
Siempre	14,00	27	7,937
Casi Siempre	80,50	106	30,744
A Veces	142,00	17	5,050
Total	75,50	150	43,445

La media para el ítem "Utiliza la comparación y humanización como recurso para elaborar textos imaginativos" es de 14 para la opción Siempre, 80,5 para Casi Siempre, y 142,5 para A Veces; asimismo, la desviación estándar es de 7,937 para la opción Siempre, de 30,744 para Casi Siempre y 5,050 para A Veces.

Tabla 39

ID * Reconoce la literatura como fuente de gozo y recreación

ID

Reconoce la literatura como fuente de gozo y recreación	Mean	N	Std. Deviation
Siempre	55,00	109	31,610
Casi Siempre	130,00	41	11,979
Total	75,50	150	43,445

La media para el ítem "Reconoce la literatura como fuente de gozo y recreación" es de 55 para la opción Siempre y 130 para Casi Siempre; asimismo, la desviación estándar es de 31,610 para la opción Siempre y de 11,979 para Casi Siempre.

Tabla 40

ID * Reconoce las partes del libro como recurso para una mayor comprensión

ID

Reconoce las partes del libro como recurso para una mayor comprensión	Mean	N	Std. Deviation
Siempre	55,00	109	31,610
Casi Siempre	130,00	41	11,979
Total	75,50	150	43,445

La media para el ítem "Reconoce la literatura como fuente de gozo y recreación" es de 55 para la opción Siempre y 130 para Casi Siempre; asimismo, la desviación estándar es de 31,610 para la opción Siempre y de 11,979 para Casi Siempre.

Tabla 41

ID * Selecciona diversos textos para realizar su lectura ID			
Selecciona diversos textos para realizar su lectura	**Mean**	**N**	**Std. Deviation**
Siempre	11,00	21	6,205
Casi Siempre	74,50	106	30,744
A Veces	139,00	23	6,782
Total	75,50	150	43,445

La media para el ítem "Selecciona diversos textos para realizar su lectura" es de 11 para la opción Siempre, 74,5 para Casi Siempre, y 139 para A Veces; asimismo, la desviación estándar es de 6,205 para la opción Siempre, de 30,744 para Casi Siempre y 6,782 para A Veces.

Tabla 42

ID * Identifica ideas principales y secundarias ID			
Identifica ideas principales y secundarias	**Mean**	**N**	**Std. Deviation**
Siempre	23,00	45	13,134
Casi Siempre	98,00	105	30,455
Total	75,50	150	43,445

La media para el ítem "Identifica ideas principales y secundarias" es de 23 para la opción Siempre y 98 para Casi Siempre; asimismo, la

desviación estándar es de 13,134 para la opción Siempre y de 30,455 para Casi Siempre.

Tabla 43

ID * Pronuncia correctamente las palabras cuando lee en forma oral			
	ID		
Pronuncia correctamente las palabras cuando lee en forma oral	**Mean**	**N**	**Std. Deviation**
Siempre	52,00	103	29,878
Casi Siempre	127,00	47	13,711
Total	75,50	150	43,445

La media para el ítem "Pronuncia correctamente las palabras cuando lee en forma oral" es de 52 para la opción Siempre y 127 para Casi Siempre; asimismo, la desviación estándar es de 29,878 para la opción Siempre y de 13,711 para Casi Siempre.

Tabla 44

ID * Respeta los signos de puntuación			
	ID		
Respeta los signos de puntuación	**Mean**	**N**	**Std. Deviation**
Siempre	10,50	20	5,916
Casi Siempre	37,00	33	9,670
A Veces	102,00	97	28,145
Total	75,50	150	43,445

La media para el ítem "Respeta los signos de puntuación" es de 10,5 para la opción Siempre, 37 para Casi Siempre, y 102 para A Veces; asimismo, la desviación estándar es de 5,916 para la opción Siempre, de 9,670 para Casi Siempre y 28,145 para A Veces.

Tabla 45

ID * Reconoce los personajes, el ambiente y el tiempo en las lecturas que realiza

ID			
Reconoce los personajes, el ambiente y el	**Mean**	**N**	**Std. Deviation**
Siempre	67,00	133	38,538
Casi Siempre	142,00	17	5,050
Total	75,50	150	43,445

La media para el ítem "Reconoce los personajes, el ambiente y el tiempo en las lecturas que realiza" es de 67 para la opción Siempre y 142 para Casi Siempre; asimismo, la desviación estándar es de 38,538 para la opción Siempre y de 5,050 para Casi Siempre.

Tabla 46

ID * Selecciona las lecturas que realiza			
	ID		
Selecciona las lecturas que realiza	**Mean**	**N**	**Std. Deviation**
Siempre	27,00	53	15,443
Casi Siempre	92,50	78	22,661
A Veces	141,00	19	5,627
Total	75,50	150	43,445

La media para el ítem "Selecciona las lecturas que realiza" es de 27 para la opción Siempre, 95,5 para Casi Siempre, y 142 para A Veces; asimismo, la desviación estándar es de 15,443 para la opción Siempre, de 22,661 para Casi Siempre y 5,627 para A Veces.

Tabla 47

ID * Participa con entusiasmo en los procesos de lectura			
	ID		
Participa con entusiasmo en los procesos de lectura	**Mean**	**N**	**Std. Deviation**
Siempre	24,50	48	14,000
Casi Siempre	99,50	102	29,589
Total	75,50	150	43,445

La media para el ítem "Participa con entusiasmo en los procesos de lectura" es de 24,5 para la opción

Siempre y 99,5 para Casi Siempre; asimismo, la desviación estándar es de 14 para la opción Siempre y de 29,589 para Casi Siempre.

Tabla 48

ID * Resume textos leídos

ID

Resume textos leídos	Mean	N	Std. Deviation
Siempre	23,00	45	13,134
Casi Siempre	83,00	75	21,794
A Veces	135,50	30	8,803
Total	75,50	150	43,445

La media para el ítem "Resume textos leídos" es de 23 para la opción Siempre, 83 para Casi Siempre, y 135 para A Veces; asimismo, la desviación estándar es de 13,134 para la opción Siempre, de 21,794 para Casi Siempre y 8,803 para A Veces.

Tabla 49

ID * Utiliza la lectura para obtener información de otras áreas del conocimiento

ID

Utiliza la lectura para obtener información de otras áreas del conocimiento	Mean	N	Std. Deviation
Siempre	10,50	20	5,916
Casi Siempre	35,50	30	8,803
A Veces	100,50	100	29,011
Total	75,50	150	43,445

La media para el ítem "Utiliza la lectura para obtener información de otras áreas del conocimiento" es de 10,5 para la opción Siempre, 35,5 para Casi Siempre, y 100,5 para A Veces; asimismo, la desviación estándar es de 5,916 para la opción Siempre, de 8,803 para Casi Siempre y 29,011 para A Veces.

ANEXO 2

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

INSTRUMENTO

El instrumento que se presenta a continuación, pretende recopilar información sobre el conocimiento que usted posee acerca relacionado con la comprensión lectora en los estudiantes de la I Etapa de Educación Básica de su Institución.

Este cuestionario forma parte de un trabajo de investigación para evaluar el efecto de un programa de aprendizaje cooperativo para la comprensión de la lectura en estudiantes de la I Etapa de Educación Básica, por lo cual se necesita de su máxima colaboración, la cual consiste en responder los ítems con la mayor sinceridad posible, y sustentándose en los registros académicos y anecdóticos que lleva para el buen desempeño de su ejercicio docente.

No tiene por qué identificarse, la información que aporte sólo se utilizará como soporte de la investigación.

INSTRUCCIONES

A continuación se presenta una serie de preguntas, las cuales debe responder de acuerdo al resultado de las evaluaciones que Ud. ha realizado en las competencias descritas a cada uno de sus alumnos, y deben ser respondidas marcando una "X" en el espacio correspondiente en una sola de las cuatro categorías de respuesta.

Agradeciendo su solidaridad y receptividad, queda de Ud.

Néstor Cárdenas

CUESTIONARIO

- Lee textos imaginativos y construye nuevos y múltiples significados.

[ ] Siempre

[ ] Casi Siempre

[ ] A veces

[ ] Nunca

- Utiliza la comparación y humanización como recurso para elaborar textos imaginativos.

[ ] Siempre

[ ] Casi Siempre

[ ] A veces

[ ] Nunca

- Reconoce la literatura como fuente de gozo y recreación.

[ ] Siempre

[ ] Casi Siempre

[ ] A veces

[ ] Nunca

- Reconoce las partes del libro como recurso para una mayor comprensión.

[ ] Siempre

[ ] Casi Siempre

[ ] A veces

[ ] Nunca

- Selecciona diversos textos para realizar su lectura

[ ] Siempre

[ ] Casi Siempre

[ ] A veces

[ ] Nunca

- Identifica ideas principales y secundarias.

[ ] Siempre

[ ] Casi Siempre

[ ] A veces

[ ] Nunca

- Pronuncia correctamente las palabras cuando lee en forma oral.

[ ] Siempre

[ ] Casi Siempre

[ ] A veces

[ ] Nunca

- Respeta los signos de puntuación.

[ ] Siempre

[ ] Casi Siempre

[ ] A veces

[ ] Nunca

- Reconoce los personajes, el ambiente y el tiempo en las lecturas que realiza.

[ ] Siempre

[ ] Casi Siempre

[ ] A veces

[ ] Nunca

- Selecciona las lecturas que realiza.

[ ] Siempre

[ ] Casi Siempre

[ ] A veces

[ ] Nunca

- Participa con entusiasmo en los procesos de lectura.

[ ] Siempre

[ ] Casi Siempre

[ ] A veces

[ ] Nunca

- Resume textos leídos.

[ ] Siempre

[ ] Casi Siempre

[ ] A veces

[ ] Nunca

- Utiliza la lectura para obtener información de otras áreas del conocimiento.

[ ] Siempre

[ ] Casi Siempre

[ ] A veces

[ ] Nunca