



USAC
TRICENTENARIA
Universidad de San Carlos de Guatemala

Universidad de San Carlos de Guatemala
Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media

“La influencia del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de las competencias tres aludida al desarrollo de habilidades lectoras y cuatro referida al uso de los signos en la escritura del Idioma Español L1 en el grado de segundo básico del INEB Piedra Parada Cristo Rey”

Reina Cristina Simón Mejía

Asesor
Licenciado Antonio Monterroso

Guatemala , noviembre de 2018



USAC
TRICENTENARIA
Universidad de San Carlos de Guatemala

Universidad de San Carlos de Guatemala
Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media

“La influencia del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de las competencias tres aludida al desarrollo de habilidades lectoras y cuatro referida al uso de los signos en la escritura del Idioma Español L1 en el grado de segundo básico del INEB Piedra Parada Cristo Rey”

Tesis presentada al Consejo Directivo de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media de la Universidad de San Carlos de Guatemala

Reina Cristina Simón Mejía

Previo a conferírsele el grado académico de:
Licenciada en la Enseñanza del Idioma Español y la Literatura

Guatemala, noviembre de 2018

AUTORIDADES GENERALES

MSc. Murphy Olimpo Paiz Recinos	Rector Magnífico de la USAC
Arq. Carlos Enrique Valladares Cerezo	Secretario General de la USAC
MSc. Danilo López Pérez	Director de la EFPEM
MSc. Mario David Valdés López	Secretario Académico de la EFPEM

CONSEJO DIRECTIVO

MSc. Danilo López Pérez	Director de la EFPEM
MSc. Mario David Valdés López	Secretario Académico de la EFPEM
MSc. Haydeé Lucrecia Crispín López	Representante de Profesores
M.A. José Enrique Cortez Sic	Representante de Profesores
Licda. Tania Elizabeth Zepeda Escobar	Representante de Profesionales Graduados
Lic. Ewin Estuardo Losley Johnson	Representante Estudiantil
Lic. José Vicente Velasco Camey	Representante Estudiantil

TRIBUNAL EXAMINADOR

Dra. Walda Paola María Flores Luin	Presidente
MSc. Lorena Patricia Rendón Rodas	Secretaria
Lic. Miguel Augusto López y López	Vocal

Guatemala 14 de noviembre de 2018

Maestro
Mario David Valdés
Secretario académico
EFPEM – USAC

Atentamente tengo a bien informarle lo siguiente:

En mi calidad de Asesor del trabajo de graduación denominado: **“La influencia del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de las competencias tres aludida al desarrollo de habilidades lectoras y cuatro referida al uso de los signos en la escritura del Idioma Español L1 en el grado de segundo básico del INEB Piedra Parada Cristo Rey”** correspondiente al estudiante: **Reina Cristina Simón Mejía**, carné: 200517009 de la carrera: Licenciatura en la enseñanza del Idioma Español, manifiesto que he acompañado el proceso de elaboración del trabajo precitado y en la revisión realizada al informe final, se evidencia que dicho trabajo cumple con los requerimientos establecidos por la EFPEM para este tipo de trabajos, por lo que considero **APROBADO** el trabajo y solicito dar trámite a la **AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN**.

Atentamente,



Licenciado Antonio Monterroso
Colegiado Activo No. 2112
Asesor nombrado



USAC
TRICENTENARIA
Universidad de San Carlos de Guatemala

Escuela de Formación de Profesores
de Enseñanza Media
-EFPEM-



El infrascrito Secretario Académico de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media de la Universidad de San Carlos de Guatemala

CONSIDERANDO

Que el trabajo de graduación denominado *“La Influencia del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de las competencias tres aludida al desarrollo de habilidades lectoras y cuatro referida al uso de los signos en la escritura del Idioma Español L1 en el grado de segundo básico del INEB Piedra Parada Cristo Rey”*, presentado por el(la) estudiante **Reina Cristina Simón Mejía**, registro académico **200517009**, CUI **1690465240101**, de la Licenciatura en la Enseñanza del Idioma Español y la Literatura.

CONSIDERANDO


Que la Terna Examinadora ha dictaminado favorablemente sobre el mismo, por este medio

AUTORIZA

La impresión de la tesis indicada, debiendo para ello proceder conforme el normativo correspondiente.

Dado en la ciudad de Guatemala, el **catorce de noviembre** del año dos mil dieciocho.

“ID Y ENSEÑAD A TODOS”


M.Sc. Mario David Valdés López
Secretario Académico
EFPEM-USAC



Ref. SAOIT107-2018
c. c. / Archivo
MDVL/geac

Dedicatoria

A Dios por el don de la vida y su presencia en cada uno de los acontecimientos de mi vida.

A mi familia por su apoyo incondicional, paciencia, su solidaridad en cada uno de los procesos de mis estudios superiores y ser el motivo de mi superación personal y profesional.

A la Pequeña Familia Franciscana, porque siempre me acompañaron con sus oraciones y palabras de ánimo formación humana y espiritual y sobre todo la caridad fraterna.

Agradecimientos

A Dios Porque me concede la perseverancia y constancia para terminar este proyecto.

A la Escuela de Formación de Profesores (EFPEM) que forma profesionales quienes tienen en sus manos el futuro de la educación. Y nos brinda oportunidades de crecimiento profesional.

A mi familia y amigos porque me brindan el coraje de seguir adelante.

A las autoridades del establecimiento educativo, que permitieron realizar el proyecto de investigación.

Resumen

El desarrollo de las competencias en los estudiantes es uno de los retos que diariamente se enfrentan los docentes de las distintas áreas en el ciclo básico. El presentar el Aprendizaje Cooperativo (AC) como metodología en el establecimiento educativo o metodologías que permitan la mejora de los aprendizajes aporta beneficios a los estudiantes del INEB de la aldea Piedra Parada Cristo Rey que participaron en los procesos de cambios de metodología, así como también a los docentes que fueron parte del proyecto de investigación.

El presente proyecto de investigación se basó en evaluar las competencias comunicativas de los estudiantes del segundo grado básico del ciclo medio del establecimiento educativo, antes de implementar la metodología (AC). Se realizó un trabajo investigativo sobre esta metodología, y cómo implementarla, además de varias técnicas cooperativas para ser implementadas en el salón de clase. Se observó cómo los estudiantes practicaban las técnicas y procesos que con lleva la implementación del (AC) en el aula. Antes y después intervención se aplicaron pruebas para analizar el desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes. La metodología utilizada fue pre experimental puesto que se intervino una unidad didáctica de un grupo en específico y se aplicó una pre prueba y post prueba, se utilizó la técnica de observación participante ya que se registra en guías de observación cómo se desarrollan las clases cooperativas.

Los resultados demuestran que, si existen deficiencias en el desarrollo de las competencias referidas al desarrollo de habilidades lectura idea principal y secundaria, también al uso de los signos en la escritura evidencia obtenida en la pre prueba y que al implementar una metodología activa los aprendizajes mejoran puesto que el AC como metodología activa aplicada en el aula tiene incidencia positiva en el desarrollo de las competencias de idioma español en el grado del segundo básico del INEB resultados obtenidos en la pos prueba y guías de observación.

Palabras Clave
Competencias del idioma español
Aprendizaje Cooperativo

Abstract

The development of competences in the students is one of the daily challenges faced by teachers in the different areas of the basic cycle. Presenting the Cooperative Learning (CL) as a methodology in the educational establishment or methodologies that allow the improvement of learning contributes benefits to the students of the INEB of la aldea Piedra Parada Cristo Rey that participated in the processes of the methodology changes, as well as the teacher who were part of the research project.

This research project was based on evaluating the communication skills of the students of the second basic grade of the middle cycle of the educational establishment, before implementing the methodology (CL). A research was carried out of this methodology and how to implement it, as well as several cooperative techniques to be implemented in the classroom. It was observed how the students practiced the techniques and processes that lead the implementation of the (CL) in the classroom. Before and after intervention tests were applied to analyze the development of communication skills in students . The methodology used was pre-experimental because a specific group's didactic unit was intervened to apply a pre-test and post-test, the participant observation technique was used since it is recorded in observation guides.

The results show that, there are deficiencies in the development of skills related to the reading skills of the main and secondary idea, also to the use of signs in writing evidence obtained in the pretest and that by implementing an active methodology, learning improves. Since the CL was applied in the classroom as an active methodology it has a positive impact on the development of Spanish language skills in the second grade of the INEB, results obtained in the post test and observation guides.

Keywords

Competencies of the Spanish Language
Cooperative Learning

ÍNDICE

Introducción	1
--------------------	---

CAPÍTULO I

PLAN DE INVESTIGACIÓN

1.1 Antecedentes	4
1.2 Planteamiento y definición del problema	10
1.3 Objetivo General	12
1.4 Justificación	13
1.5 Hipótesis	14
1.6 Variables	15
1.7 Tipo de Investigación	16
1.8 Metodología	16
1.9 Población y muestra.....	17

CAPÍTULO II

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1 Enfoque educativo constructivista	18
2.1.1 Principios acerca de la construcción de los conocimientos	19
2.1.2 Constructivismo y competencias	20
2.1.3 Aprendizaje significativo.....	21
2.2 Concepto de competencia.....	22
2.2.1 Competencias de la subárea L1 Idioma Español	25
2.2.2 Competencias de segundo grado	26
2.2.3 Desarrollo de las competencias	26
2.2.4 Indicadores de logro	27
2.2.5 Contenidos.....	27
2.2.6 Competencia comunicativa	28
2.3 Enfoques aplicados en la subárea idioma español.....	32
2.4 Los componentes de la subárea de L1 idioma español	35
2.4.1 La lectura	35
2.4.3 La oralidad en el aula.....	40

2.4.4 La escritura	41
2.4.5 La producción de textos	42
2.4.6 La literatura	44
2.5 Aprendizaje cooperativo	45
2.5.1 Elementos esenciales para la conformación de grupos.....	46
2.5.2 Factores para conformar grupos	47
2.5.3 Implementar el aprendizaje cooperativo.....	48

CAPÍTULO III

Presentación de Resultados.....	57
3.1 Conclusiones de las guías de observación.....	61

CAPÍTULO IV

Discusión y Análisis de Resultados	63
Conclusiones.....	69
Recomendaciones	70
Referencias	71
Anexos	75

Índice de Tablas

Tabla 1 Las tipologías textuales	38
Tabla 2 Actividad de oralidad	41
Tabla 3 Procesos básicos y técnicas cooperativas.....	53
Tabla 4 Resultado de la pre prueba y pos prueba en el grado de 2do básico ...	57
Tabla 5 Conclusiones de las guía de observación	61

Índice de figuras

Figura 1 Las cuatro metáforas del aprendizaje	21
Figura 2 Disposición del Aula	49

Índice de gráficas

Gráfica 1 Resultado de la pre prueba y pos prueba 2do básico	58
Gráfica 2 Resultado series referidas a la competencia 3	59
Gráfica 3 Resultado series referidas a la competencia 4	60

Índice de fotografías

Fotografía 1.....	97
Fotografía 2.....	98
Fotografías 3.....	98

Introducción

El área de Comunicación y Lenguaje (subárea) L1 idioma español, está organizada en tres componentes (Comunicación oral, escrita, producción y creación literaria) según el Curriculum Nacional Base (CNB) del nivel medio ciclo básico, los cuales se promueven durante el ciclo escolar. Es importante que los estudiantes desarrollen las habilidades comunicativas, para que se comuniquen de forma correcta, concisa y también aumenten su rendimiento académico en todas las áreas curriculares, puesto que las competencias comunicativas son la base fundamental para el avance en todas las áreas académicas, trabajo que compete a todos los educadores quienes tienen en sus manos la educación del país.

El CNB del nivel medio-ciclo básico de la subárea L1 idioma español plantea seis competencias por grado para desarrollarse durante cada ciclo escolar. Los resultados de pruebas estandarizadas de uno de los componentes; comunicación escrita (lectura) realizado por el Ministerio de Educación en el nivel medio ciclo básico reflejan que los estudiantes no han desarrollado las habilidades comunicativas necesarias del nivel al que pertenecen. Es necesario buscar estrategias que desarrollen las competencias establecidas basadas en la metodología constructivista según lo plantea el CNB.

El presente informe de tesis titulado “La influencia del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de competencias tres aludida al desarrollo de habilidades lectoras y cuatro referida al uso de los signos en la escritura del Idioma Español L1 en el grado de segundo básico del INEB Piedra Parada Cristo Rey” pretende evidenciar que la aplicación de la metodología constructivista aprendizaje cooperativo en los salones del ciclo básico, facilita los aprendizajes en los estudiantes. La práctica pedagógica eficiente ha sido uno de los temas de investigación educativa nacional, este trabajo plantea el aprendizaje cooperativo como metodología pedagógica eficiente.

Para desarrollar este trabajo de investigación se realizó una búsqueda documental sobre las prácticas pedagógicas específicamente el aprendizaje cooperativo, se implementó esta metodología en el segundo grado de ciclo básico con el fin de analizar su incidencia en el desarrollo de las competencias de la subárea idioma español.

El lugar de investigación de campo fue el Instituto Nacional de Educación Básica, ubicado en la aldea Piedra Parada Cristo Rey, del municipio de Santa Catarina Pinula, departamento de Guatemala los sujetos de estudio fueron los estudiantes del grado de segundo básico secciones A y B.

El diseño del estudio realizado es pre experimental puesto que se aplicó al grado de segundo básico una prueba previa a la manipulación deliberada de la metodología utilizada luego se aplicó una pos prueba para observar su efecto en el desarrollo de competencias, específicamente la competencia número tres referida desarrollo de habilidades lectoras idea principal y secundaria; la competencia cuatro en su indicador referido al uso de los signos en la escritura del grado de segundo básico del área de Comunicación L1 idioma español CNB (2010), evidenciando positivamente el desarrollo de las competencias específicas, después de un bimestre aplicando solo el aprendizaje cooperativo, además se continuó con esta metodología durante el cuarto bimestre. Se utilizó una guía de observación que presenta los indicadores para confirmar la correcta implementación de aprendizaje cooperativo. El presente informe se consta de la siguiente estructura:

Capítulo I.- El cuál consta de los antecedentes estos presentan las investigaciones realizadas referentes a las metodologías activas a fin de mejorar los aprendizajes, planteamiento y definición del problema el cual describe el problema tratado a fin de buscar mejoras en el establecimiento educativo, objetivos que orientaron la investigación, justificación, hipótesis, variables, tipo de investigación, metodología y población.

Capítulo II.- En este capítulo se encuentra la fundamentación teórica la cual brinda un soporte al informe realizado.

Capítulo III.- Presenta los resultados del pre prueba y pos prueba aplicados en los estudiantes del segundo básico del establecimiento educativo. También las conclusiones de las guías de observación hechas por la investigadora.

Capítulo IV.- Es el último capítulo presenta la discusión y análisis de resultados las conclusiones y recomendaciones del informe.

CAPÍTULO I

PLAN DE INVESTIGACIÓN

1.1 Antecedentes

Uno de los temas de investigación en educación es la práctica pedagógica eficiente que permita desarrollar las competencias que los estudiantes deben poseer al finalizar cada uno de los niveles y ciclos del sistema educativo. Este estudio plantea analizar la incidencia del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes del nivel medio ciclo básico al aplicar esta metodología basada en el enfoque constructivista tal como lo plantea el CNB y las nuevas reformas educativas a nivel nacional.

Morales M. (2013) en su trabajo de tesis doctoral titulado **El aprendizaje cooperativo como estrategia para la enseñanza aprendizaje en el Centro Universitario de Chimaltenango, de la Universidad de San Carlos de Guatemala** el cual formula la pregunta de investigación ¿Cuál es la importancia del aprendizaje cooperativo como estrategia para la enseñanza aprendizaje en el Centro Universitario de Chimaltenango de la Universidad de San Carlos de Guatemala? el cual tuvo como objetivo fortalecer las estrategias de enseñanza aprendizaje en el Centro Universitario donde participaron los docentes de la asignatura de Derechos Humanos y setenta y cinco estudiantes del segundo ciclo, de la carrera de Profesorado de Enseñanza Media en Pedagogía y Técnico Administrativo, fue un estudio de tipo documental descriptivo, este estudio concluye que el AC responde al modelo constructivista del aprendizaje puesto que se enfoca en la construcción de conocimientos por medio del descubrimiento, de la actividad y la socialización. Concluye que es indispensable incluir la estrategia de aprendizaje cooperativo, en la educación superior, para desarrollar en los estudiantes competencias esenciales para el cumplimiento de su profesión.

De León E. (2013) en su tesis titulada: **Aprendizaje Cooperativo como estrategia para el aprendizaje del Idioma Inglés** presenta la pregunta ¿Cómo

el aprendizaje cooperativo incide en el aprendizaje del idioma inglés? plantea establecer cómo el AC incide en el aprendizaje del idioma inglés, así como describir la conducta de los estudiantes con respecto a la aplicación de la metodología de aprendizaje cooperativo en el curso de inglés. Este estudio fue experimental, donde se hizo una comparación de la metodología en dos grupos; de control y uno experimental en donde se aplica la metodología cooperativa y el otro con ausencia de esta, se trabajó con dos secciones del grado de segundo básico. El estudio concluye que el proceso metodológico de aprendizaje cooperativo aplicado en el curso de inglés benefició positivamente al grupo experimental, pasó a tener un promedio de no aprobado a uno aprobado.

Tijé R. (2013) en su estudio **El aprendizaje cooperativo como estrategia en la educación superior** la investigadora plantea la aplicación de una didáctica que fomente la creación de grupos en la que los estudiantes trabajen juntos, apoyados por una serie de recursos diseñados, con el fin de definir cuál es la importancia de desarrollar estrategias y técnicas de AC con los alumnos de II ciclo de la carrera del profesorado en educación media en Pedagogía y Técnico en Administración Educativa del Centro Universitario de Santa Rosa sección Barberena de la USAC. El enfoque del estudio es descriptivo pues consiste en llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de actividades objetos, procesos y personas. A través un estudio diagnóstico sobre la conceptualización y experiencias que posee los estudiantes acerca del AC como estrategia de enseñanza.

Se realizó con docentes y estudiantes del ciclo 2012 del centro universitario ya mencionado, en plan sábado se tomó como muestra 55 estudiantes y 15 docentes. Se hizo un estudio profundo teórico con el sistema clásico francés. Los instrumentos utilizados fueron cuestionarios con escala tipo Likert.

El estudio concluye que es importante que los profesores conozcan las ventajas que favorecen, el AC para el desarrollo y conocimientos de estrategias y aspectos psicológicos, emocionales y sociales aplicados en los estudiantes se identificó que son pocas las estrategias de enseñanza-aprendizaje basadas en

el AC que se utilizan por los profesores, por lo que no logran el desarrollo de diferentes habilidades en los estudiantes.

Ramírez R. (2017) en su tesis: **Aprendizaje cooperativo y su relación con el valor de la responsabilidad** el estudio plantea ¿Qué relación existe entre el aprendizaje cooperativo y el valor de la responsabilidad? Tuvo como objetivo analizar la relación que existe entre el aprendizaje cooperativo y el valor de la responsabilidad, el estudio se realizó en la Escuela Oficial Urbana para niñas Manuel Ortega de la ciudad de Quetzaltenango. La investigación tuvo un enfoque cuantitativo y su diseño fue experimental puesto que se aplicó a metodología didáctica a un grupo experimental de 18 estudiantes de primer grado sección A, mientras que la sección B de dicho establecimiento no se manipuló. El estudio concluye que El AC y su relación con el valor de la responsabilidad son significativos puesto que los estudiantes mostraron cambios favorables en su conducta, así como también obtuvieron nuevos conocimientos y lograron alcanzar las metas propuestas, y la práctica de la responsabilidad.

Albelais T. (2015) en su estudio **Desarrollo de competencias comunicativas en los alumnos universitarios, tomando en cuenta su estilo de aprendizaje** el cual tuvo como objetivo principal identificar estrategias para el desarrollo de competencias comunicativas en base al estilo de aprendizaje de los alumnos universitarios del curso de análisis y expresión verbal, de una Institución universitaria del noreste de México. El enfoque del estudio fue cualitativo. El instrumento utilizado para evaluar fue el cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) aplicado a una muestra de 30 estudiantes de los 109 inscritos y una entrevista para obtener la información de las competencias comunicativas del alumnado. Los resultados arrojaron que los estudiantes consideran que en su experiencia dentro del salón de clases en cuanto desarrollo de las competencias comunicativas provienen de tres actividades principales: presentaciones orales, aprendizaje colaborativo y ensayos.

Vásquez D. (2014) en su estudio **Implementación de estrategias didácticas para desarrollar competencias geográficas en el tercer ciclo de educación**

básica del Instituto Técnico Vocacional del Sur plantea identificar cuáles estrategias didácticas son más pertinentes que se pueden aplicar al bloque de geografía del tercer ciclo de educación básica, para que los estudiantes desarrollen las competencias específicas del áreas, valorando el espacio geográfico local y su vínculo nacional de acuerdo al currículo Nacional Base del país de Honduras. Su objetivo general, fue el de implementar estrategias didácticas que permitan a los estudiantes de tercer ciclo básico del Instituto Técnico Vocacional del Sur desarrollar competencias en Geografía. La investigación estudio se desarrolló bajo el enfoque mixto. El tipo de estudio fue correlacional dada la asociación de las variables “aplicación de las estrategias didácticas” y el “desarrollo de las competencias”. El diseño de estudio por su naturaleza es experimental tipo cuasi experimental. Se tomó como muestra dos secciones de los grados del ciclo básico (séptimo, octavo y noveno) se tomaron tres grupos de control y tres experimentales. Se aplicaron las técnicas de entrevista, observación. Los instrumentos utilizados fueron pre-test, post-test, entrevista estructurada y grupos focales. Los resultados demostraron que el enfoque constructivista aplicado en la investigación es muy eficaz ya que los niveles de logro después de la intervención demuestran un nivel avanzado, lo cual indica que los estudiantes del grupo experimental hubo un cambio de conducta en relación con su vínculo con el espacio geográfico lo que evidentemente lo faculta para insertarse en esta sociedad cognitiva.

De León R. (2013) en su estudio **La metodología activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la fundamentación de los estilos de aprendizaje en las alumnas de magisterio de educación infantil** (tesis a nivel de maestría). El estudio plantea ¿Cuáles metodologías activas inciden en el desarrollo de los estilos de aprendizaje en las estudiantes de magisterio de educación infantil? ¿Por qué es importante la aplicación de metodología activa en el proceso de enseñanza aprendizaje en las estudiantes del magisterio de educación infantil? ¿De qué manera se lleva a cabo la aplicación de la metodología activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las estudiantes de magisterio infantil? El método utilizado fue el Inductivo, puesto que se realiza

la investigación en un segmento de la realidad y analítico-sintético porque se estudian hechos separadamente para entenderlo para unificar en un todo. Las técnicas utilizadas fueron las entrevistas y observación en la Escuela Normal Intercultural del municipio de Mixco. El estudio constató que la falta de aplicación de la metodología activa en las estudiantes de la carrera del magisterio infantil, por lo tanto, se hace necesario la orientación a docentes en la aplicación de técnicas que ayuden al estudiante a elaborar su propio aprendizaje y permitan interactuar con los docentes. Se constató que la manera de proceso de enseñanza aprendizaje se lleva a cabo de una manera tradicional utilizados por los docentes y esto afecta considerablemente en la comprensión de las asignaturas por parte de las estudiantes.

Linares A. (2017) en su estudio **El aprendizaje cooperativo y su influencia en el rendimiento académico en el área de matemática de los alumnos de educación secundaria**. El estudio plantea el problema de investigación ¿En qué medida el aprendizaje cooperativo influye en el rendimiento académico del área de matemática de los estudiantes del primer grado de educación secundaria en la Institución Educativa Privada “San Juan Bautista de la Salle”? ¿Cómo influye el aprendizaje cooperativo en la capacidad de razonamiento, resolución de problemas, en el área de matemáticas? El diseño utilizado en la investigación fue cuasi-experimental, teniendo como grupo experimental a 20 estudiantes y otro de control del mismo número con la finalidad de determinar la influencia del aprendizaje cooperativo sobre el rendimiento académico, al grupo experimental se aplicó sesiones de aprendizaje con el modelo cooperativo; mientras que al de control se continuó con la metodología tradicional. Se concluye que el aprendizaje cooperativo influye positivamente en el rendimiento académico en el área de matemática en los estudiantes de primer año de educación secundaria como lo demuestran en los resultados de las pruebas T de student en relación 50% del grupo control, el 17.5% se encuentra en un nivel inicial, en tanto 0.0% se encuentra en un nivel logrado, así mismo un 32. 5% de ellos se encuentra en proceso; por lo que respecta al 50% grupo experimental, el

15.0% se encuentra al inicio, el 10.0% en nivel logrado, y solo el 25% se encuentra en proceso.

Quintanilla R. (2015) En su estudio **El trabajo cooperativo y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura de historia y filosofía de la educación**. El objetivo de la investigación es analizar la relación entre el método de trabajo cooperativo con el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de Historia y Filosofía de la educación, de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana. El tipo de investigación fue correlacional y el diseño tipo no experimental. La población estuvo conformada por todos los estudiantes de las carreras profesionales de la facultad de Educación en total 187. La técnica empleada en la recolección de datos fue una encuesta y el instrumento fue un cuestionario. El estudio concluye que el trabajo cooperativo se relaciona significativamente con el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de Historia y Filosofía, UNAP-2015 ya que se encontró que los estudiantes consideran como bueno esta metodología al obtener un 65.5% en las encuestas aplicadas.

Bonilla S. (2013) en su estudio **Trabajo cooperativo como estrategia didáctica para desarrollar la capacidad de pensamiento autónomo y crítico promoviendo el aprendizaje significativo en los estudiantes del colegio San Bartolomé** (tesis a nivel de maestría) el cual plantea el siguiente problema de investigación: en el Colegio San Bartolomé ubicado en el país de Ecuador no ha existido el uso adecuado de un modelo educativo que permita motivar el aprendizaje de matemática. El objetivo de la investigación fue diseñar una propuesta de intervención basada en estrategias y técnicas de trabajo cooperativo que promuevan al estudiante el desarrollo de la capacidad de pensamiento autónomo y crítico en la asignatura de matemática en el octavo grado de educación básica del Colegio de San Bartolomé con el fin de lograr aprendizajes significativos. El trabajo es de tipo exploratorio y descriptivo, ya que luego de la aplicación de encuestas, se pudo identificar si los estudiantes habían hecho uso o no del trabajo cooperativo en el séptimo grado. Es importante

afirmar que el trabajo no es un proyecto de intervención sino una propuesta basada en el trabajo cooperativo. El trabajo concluye que la mayoría de discentes no hicieron uso de actividades, técnicas y estrategias cooperativas en su desarrollo de la clase de matemática, porque no las conocen. El porcentaje mínimo (9.5%) que dice haber trabajado con la metodología cooperativa asegura haber mejorado su rendimiento académico y proponen trabajar de esta manera frecuentemente. La guía de estudio es una propuesta didáctica que adapta actividades cooperativas al bloque de estadística y probabilidad, con la finalidad de aportar alcanzar pensamiento autónomo y crítico en los estudiantes de octavo grado de educación básica.

1.2 Planteamiento y definición del problema

La metodología y estrategias utilizadas en el aula deberían motivar el aprendizaje de los estudiantes y desarrollar las competencias indicadas en el CNB, sin embargo, la realidad es contraria ya que los estudiantes demuestran desinterés y apatía actitudes que pueden considerarse como causantes de la deserción, repitencia y fracaso académico los cuales son algunos problemas de la educación.

El Instituto Nacional de Educación Básica de la aldea Piedra Parada Cristo Rey, es un establecimiento educativo que brinda oportunidades a los estudiantes de la comunidad y comunidades aledañas, en la observación previa al estudio se observa cierto desinterés de parte de la población estudiantil ya que los resultados académicos en el subárea idioma español reflejan deficiencias en el desarrollo de las habilidades comunicativas. También la dirección del establecimiento educativo manifiesta que la deserción académica ha aumentado año tras año y una de las causas es el desinterés y la poca motivación para continuar los estudios por parte de los estudiantes. Las metodologías utilizadas en el establecimiento educativo pareciera que no motivan el deseo de aprender de los estudiantes.

El profesorado es un elemento muy importante dentro de la comunidad educativa y es quien orienta el aprendizaje, el poco empeño y compromiso en la utilización de metodologías que conduzcan, motiven el aprendizaje y desarrollen las competencias comunicativas de los estudiantes podría ser una de las causas del bajo rendimiento académico y por ende la calidad educativa.

Uno de los temas de investigación en educación es la práctica pedagógica eficiente que permiten los aprendizajes en los estudiantes y el logro de competencias establecidas en el CNB. Las metodologías activas promueven la participación de los estudiantes, éstas desarrollan las habilidades, actitudes y aptitudes por lo que aplicarlas lograría el mejoramiento de los aprendizajes.

Según la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa (DIGEDUCA) (2015) las evaluaciones aplicadas en las áreas de lectura en los años 2006, 2009 y 2013 a nivel nacional reflejan que los estudiantes del nivel medio básico necesitan mejorar sus habilidades comunicativas puesto que resultados en el área de lectura han disminuido de 27% alcanzó el logro en lectura en el 2006; 18.88% en el 2009 y solo el 14% alcanzó lo logró en el año 2013; estos resultados evidencian que menos del 50 % de los evaluados logran aprobar la prueba, buscar estrategias que logren el desarrollo de habilidades comunicativas, permitirá mejorar su rendimiento académico.

En el área de comunicación y lenguaje existen los componentes: comunicación oral, escrita; producción y creación comunicativa al implementar metodologías que permita desarrollar las competencias en dichos componentes se lograría un gran avance en los aprendizajes de los estudiantes, es por ello que surge la pregunta principal del problema de investigación:

¿Cuál es la incidencia que tiene el aprendizaje cooperativo en el desarrollo de las competencias tres aludida al desarrollo de habilidades lectoras y cuatro referida al uso de los signos en la escritura del idioma español, del segundo grado del ciclo básico?

A partir de esta pregunta surge las siguientes interrogantes:

¿Cómo están competencias aludidas uso de los signos en la escritura y habilidades lectoras del grado de segundo básico del INEB antes de la implementación del aprendizaje cooperativo? ¿Si se aplican las estrategias o técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula mejoran las habilidades comunicativas oral, escrita y producción literaria de los estudiantes? ¿Cómo están desarrollas las competencias tres aludidas al desarrollo habilidades lectoras y cuatro referida al uso de los signos en la escritura después de implementar el AC? ¿Cuál es la incidencia en el desarrollo de las competencias tres y cuatro después de implementar el AC en el aula del segundo grado ciclo básico?

1.3 Objetivo General

- Analizar la incidencia del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de las competencias de la subárea de comunicación y lenguaje L1 idioma español del segundo grado básico del nivel medio en los estudiantes del INEB Piedra Parada Cristo Rey.

Objetivos Específicos

- a. Evaluar la competencia tres aludida al desarrollo de habilidades lectoras y cuatro referida al uso de los signos en la escritura del CNB L1 idioma español, del grado de segundo básico del INEB Piedra Parada, Cristo Rey.
- b. Implementar un programa de aprendizaje cooperativo en el aula del grado de segundo básico del subárea L1 idioma español en una unidad didáctica.
- c. Evaluar las competencias tres y cuatro del CNB L1 idioma español de segundo básico después de implementar el aprendizaje cooperativo en una unidad didáctica.
- d. Determinar el desarrollo de las competencias tres y cuatro subárea L1 idioma español del grado de segundo básico nivel medio después de implementar el aprendizaje cooperativo en una unidad didáctica.

1.3 Justificación

El presente trabajo de investigación pretende demostrar la funcionalidad y factibilidad del aprendizaje cooperativo en las aulas, puesto que estas técnicas motivan al alumno también permite su actuación directa en los aprendizajes de todas las áreas curriculares, lo que no hace la metodología tradicional como por ejemplo el dictado y aprendizaje memorístico, además de no permitir el logro de las competencias comunicativas en su cabalidad. La aplicación de la metodología cooperativa logra la interacción del alumnado en el aula, la inclusión y la diversidad, ya que con la formación de grupos heterogéneos cooperativos se promueve un clima adecuado en cada una de las aulas donde se aplique esta metodología.

El profesor de enseñanza media del área de comunicación y lenguaje tiene la función de desarrollar las habilidades lingüísticas en los adolescentes, con base en los más recientes avances de las ciencias del lenguaje y de la pedagogía. Con el fin último de participar en forma activa en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes, la labor docente obliga a la investigación y aplicación de estrategias o técnicas de enseñanza-aprendizaje que oriente el desarrollo de las competencias de lenguaje según el CNB. En el AC el educador es quien orienta el aprendizaje a través de las estrategias o técnicas cooperativas con el propósito de promover la tolerancia, aceptación y colaboración además logra que los estudiantes practiquen las operaciones mentales y desarrollen las mismas aquellos alumnos que no las hayan desarrollado. El alumnado tiene un papel importante en esta metodología puesto que ellos son los actores principales de los aprendizajes.

Este estudio aporta un método más a la gama ya existente en el establecimiento educativo y permitirá demostrar su funcionalidad y eficacia en el desarrollo de las competencias comunicativas basadas en la expresión oral y escrita del alumnado. La investigación pretende proponer la implementación de la metodología del aprendizaje cooperativo en la sub-área L1 idioma español, y si

es posible en las otras áreas curriculares que se imparten en el establecimiento, y así lograr la actualización metodológica en la labor docente.

1.5 Hipótesis

Hipótesis de trabajo La metodología del aprendizaje cooperativo aplicada en el aula tienen incidencia positiva en el desarrollo de las competencias del subárea L1 idioma español en el grado de segundo básico del nivel medio, en el INEB Piedra Parada, Cristo Rey.

Hipótesis nula La metodología del aprendizaje cooperativo aplicada en el aula no tienen incidencia positiva en el desarrollo de las competencias del subárea L1 idioma español en el grado de segundo básico del nivel medio, en el INEB Piedra Parada, Cristo Rey.

1.6 Variables

Variable	Definición Teórica	Definición Operativa	Indicadores	Técnicas	Instrumentos
Aprendizaje cooperativo	Son procedimientos que pueden incluir varias técnicas o actividades específicas, que persigan como propósito determinado el aprendizaje que promueve la participación colaborativa de los estudiantes. (Díaz Barriga 1999)	Son los procedimientos y estrategias cooperativas que desarrolla el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.	1. Elementos esenciales del aprendizaje cooperativo. 1. Interdependencia positiva. 2. Interacción cara a cara. 3. Habilidades sociales 4. Interdependencia grupal.	Observación Participante	Guía de Observación
Competencias del sub-área de Comunicación y Lenguaje	Comprende las capacidades, habilidades, destrezas y actitudes que los y las estudiantes deben lograr en el sub.-área de comunicación y Lenguaje L 1 (CNB)	Son las habilidades, destrezas lingüísticas, y actitudes que los estudiantes deben poseer en el nivel medio ciclo básico.	1. Competencia tres Desarrolla habilidades lectoras idea principal y secundaria en textos funcionales 2. Competencia cuatro Utiliza los signos de la escritura en textos literarios y funcionales.	Evaluación	pre prueba pos prueba

1.7 Tipo de Investigación

El diseño de la investigación es pre experimental ya que se aplicó una pre prueba y pos prueba con un solo grupo según Sampieri (2018) en este diseño se aplica una prueba previa al estímulo, después se le administra un tratamiento y finalmente se aplica una prueba posterior al estímulo. Los grupos manipulados no se seleccionaron al azar, sino que ya estaban establecidos. Se aplicó pre prueba que evaluaba dos competencias del subárea L1 idioma español. Se intervino la metodología utilizada en el subárea idioma español de los grados de segundo básico con la metodología pedagógica el AC, está fue innovadora ya que no había sido aplicada en el subárea idioma español del establecimiento educativo. Luego se aplica un pos prueba que evaluaba las mismas competencias después de la intervención.

1.8 Metodología

La metodología utilizada fue deductivo-hipotético ya que a partir de las hipótesis se pretenden dar explicaciones tentativas de lo investigado. Se implementó la metodología del AC en el área de comunicación y lenguaje subárea L1 idioma español de segundo grado básico nivel medio del INEB de la aldea Piedra Parada, Cristo Rey para analizar el desarrollo de las competencias, en este caso se trabajaron con dos competencias del CNB del subárea L1 idioma español.

En cuanto a los instrumentos se aplicó una pre prueba y una pos prueba que evaluaban dos competencias del L1 idioma español, para analizar el resultado al final del estudio de campo. En las series I II y III evaluaba la competencia número cuatro (uso de los signos) y las series IV V y VI referidas a la competencia tres (habilidad lectora) del grado de segundo básico. Para el logro de este estudio se planificaron secuencias didácticas durante el tercer bimestre utilizando solo la metodología del AC.

La técnica de observación participante fue importante a fin de observar el desarrollo de las clases cooperativas, se utilizó una guía de observación en algunos periodos de clases impartidos recabando información del logro de la aplicación de AC durante el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación. En este instrumento se procuró que en su contenido se evidenciará los elementos básicos de la metodología del AC en el aula.

1.9 Población y muestra

La unidad de análisis en este estudio fueron los estudiantes del grado de segundo del nivel medio básico de las secciones "A" y "B" siendo un total de 57 estudiantes de las edades de 13-16 años, 27 del género masculino y 30 del género femenino, del INEB Piedra Parada, Cristo Rey del ciclo 2017.

La mayoría de los estudiantes pertenecen a la aldea Piedra Parada Cristo Rey, y aldeas aledañas a esta.

Muestra

En este estudio por el tamaño de la población no se seleccionó muestra bajo el argumento de Grajeda G (s.f) quien indica que la población menor de 100 se atiende en su totalidad, para este estudio se tomó el criterio del autor citado.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1 Enfoque educativo constructivista

La teoría constructivista se funda en la investigación de Piaget, Vygotsky, Ausubel, Novak psicólogos reconocidos entre otros, este aporte ha favorecido grandemente al campo de la educación, puesto que ha tenido implicaciones decisivas en la enseñanza. Este enfoque plantea que un sujeto construye el conocimiento a partir de la interacción con el entorno.

Serrano & Pons (2011) presentaron un estudio titulado: “Enfoques constructivistas” donde efectúan un análisis del constructivismo y sus enfoques en la educación actual. Este análisis presenta cuatro enfoques constructivistas siendo estos: el constructivismo radical plantea al sujeto como un ser individual capaz de adquirir el conocimiento, quien para la construcción del conocimiento el elemento social no es importante.

El segundo enfoque: constructivismo cognitivo es el modelo de aprendizaje presentado como un proceso interno que consiste en relacionar la nueva información con las representaciones preexistentes, lo que da lugar a la revisión, modificación, reorganización y diferenciación de esas representaciones. Aunque el aprendizaje es un proceso interno, puede ser guiado por la interacción con otras personas, con este postulado del psicólogo suizo Piaget empieza a romper el cerco conductista sobre el estudio de los procesos de pensamiento y se empieza a concebir al ser humano en términos de procesamiento de la información.

El tercer enfoque: constructivismo sociocultural tiene su origen en los trabajos de psicólogo ruso Vygotsky y postula que el conocimiento se adquiere, según la ley de la doble formación primero la interiorización del conocimiento y esto sucede a través de lograr que los hechos exteriores pasan al plano interior de esta manera el factor social juega un papel determinante en la construcción del

conocimiento, aunque este papel no sea suficiente porque no refleja los mecanismos de internalización. De esta manera el constructivismo sociocultural propone a una persona que construye significados actuando en un entorno estructurado e interactuando con otras personas de forma intencional.

El constructivismo en esencia plantea que el conocimiento no es el resultado de una copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través de la cual la información externa es interpretada y reinterpretada en la mente.

Por último, el constructivismo social, este postulado presenta la realidad como una construcción social, por lo tanto, ubica el conocimiento dentro del proceso del intercambio social.

2.1.1 Principios acerca de la construcción de los conocimientos

Según Serrano & Pons (2011) plantean que las actividades instruccionales se diferencian de otras prácticas educativas por el hecho de ser diseñadas, planificadas y ejecutadas con una intencionalidad específica que da sentido a la propia actividad. En efecto la instrucción aparta determinados saberes o formas culturales de su contexto natural y se recrean bajo la forma de contenidos en un contexto artificial: el aula. El análisis demuestra la descontextualización existente y hace necesario los siguientes principios para la reconstrucción del conocimiento:

La actividad constructiva del alumno es el elemento mediador entre su estructura cognitiva y los saberes previamente establecidos.

La atribución de sentido y la construcción de significados que realizan los alumnos deben ser acordes y compatibles con lo que significan y representan los contenidos como saberes culturales ya elaborados.

La función del profesor consiste en asegurar el engarce más adecuado entre la capacidad mental constructiva del alumno y el significado, sentido social, cultural que reflejan y representan los contenidos escolares. (Serrano & Pons, 2011, p.13).

Como lo demuestran estos principios la construcción de los conocimientos se vuelven en una interacción con significado sociocultural de los estudiantes y la presentación de los contenidos para lograr la meta final, que es la de la

adquisición de los conocimientos. En la planificación el docente debe buscar estrategias que permitan este tipo de vinculación. Un reto que puede ser logrado a través de aplicación los enfoques constructivistas en el aula.

El estudio realizado por los investigadores mexicanos Serrano & Pons (2011) describe los principios explicativos de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, de unos de los ejes de las teorías del constructivismo siendo estos los principios inter e intrapsicológicos implicados en los procesos instruccionales, estos a su vez descompuestos en dos sub-ejes. El primero de ellos es el eje de los procesos de construcción del conocimiento que está constituido por aquellos principios que tratan de dar una explicación de cómo se construyen los distintos saberes y suelen aparecer organizados en dos grandes bloques: los relacionados con la construcción de significados y la atribución de sentido, y los relacionados con la revisión, modificación y construcción de esquemas de conocimiento. El segundo sub-eje el cual se presenta como los mecanismos de influencia educativa que está determinado por la ayuda encaminada a mejorar los procesos vinculados a la actividad constructiva del estudiante y tiene por finalidad generar la necesaria aproximación entre los significados que construye el estudiante y los significados que representan los contenidos curriculares.

2.1.2 Constructivismo y competencias

El constructivismo es el enfoque que da respuesta al desarrollo de las competencias puesto que la opción constructivista surge como propuesta para el mejoramiento de los aprendizajes.

Serrano & Pons (2011) describen las metáforas clásicas del aprendizaje:

La metáfora del aprendizaje como adquisición de respuestas está ligada al conductismo y en ella se postula que aprender consiste en registrar mecánicamente los mensajes informativos dentro del almacén sensorial, de manera que las impresiones sensoriales caracterizan la base de todo conocimiento, incluso del conocimiento complejo que se podría reducir a sus elementos componentes. Esta metáfora domina hasta los inicios de la década de los sesenta.

El aprendizaje como adquisición de conocimientos es una metáfora que llega hasta los años setenta y en ella el aprendiz tiene un papel más activo, pero no llega a tener el control sobre el proceso de aprendizaje. Sin embargo, en la década de los ochenta se produce un nuevo cambio, que conduce a un estudiante activo, autónomo,

autorregulado, que conoce sus propios procesos cognitivos y llega a tener en sus manos el control del aprendizaje.

Estas transformaciones en la interpretación del sujeto que aprende se deben a un cambio de paradigma en la psicología de la educación que ha conducido desde el paradigma conductista (aprendizaje como adquisición de respuestas) hasta el paradigma constructivista (aprendizaje como construcción de significados) (p. 15).

A pesar del tiempo transcurrido en presentar estas metáforas aún no se ha alcanzado la práctica de estas en los estudiantes para el logro de las competencias puesto que, se siguen presentando prácticas centradas solamente en el currículo, es decir se aplica solamente la adquisición de respuestas sin lograr la última fase presentada que es la construcción de los conocimientos a través del enfoque constructivista.

Figura 1 Las cuatro metáforas del aprendizaje

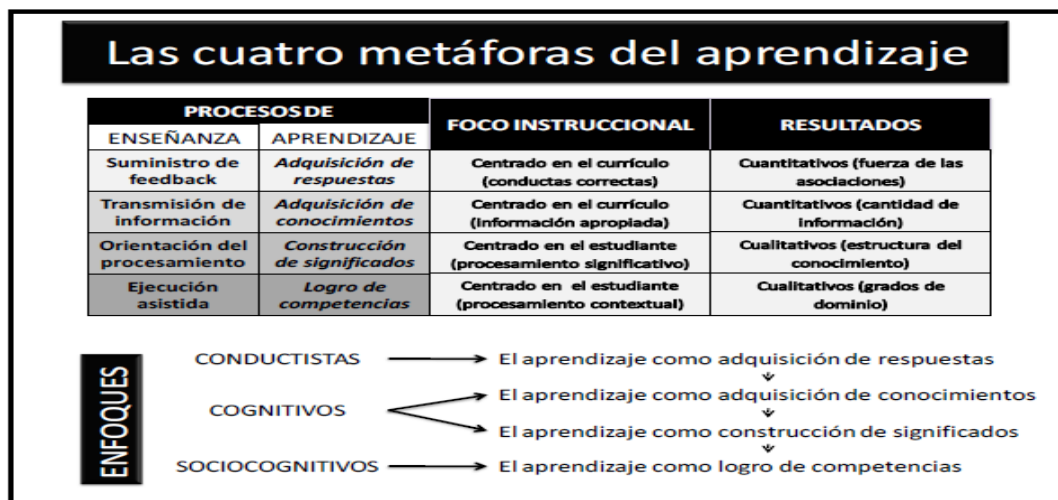


Figura 1 Las cuatro metáforas del aprendizaje

Fuente: Revista electrónica de Investigación Educativa Vol. 13, No. 1, 2011 p. 16

2.1.3 Aprendizaje significativo

Para Amaya (2006) La visión constructivista de la educación, además de reconocer y valorar los presaberes de los estudiantes, entiende que los aprendizajes se dan por procesos y que estos deben ser significativos y permitirle al estudiante la toma del control, y el poder de su propio desarrollo cognitivo y socio afectivo.

Las ideas sobre constructivismo en educación tienen como antecedentes en el plano de la psicología del aprendizaje, los grandes aportes hechos por Piaget y Vygotsky sobre la existencia de los esquemas conceptuales en los estudiantes y sobre la relación y complementariedad entre el desarrollo del pensamiento y el lenguaje.

Prieto (2007) presenta la perspectiva del psicólogo estadounidense Ausubel quien con la teoría del aprendizaje significativo explica cómo se asimila e integra los conocimientos en la mente humana Ausubel a su vez hace referencia a Vygotsky ya que el aprendizaje significativo tiene raíces en la actividad social. También manifiesta la importancia que tiene el conocimiento y la integración de los nuevos contenidos en las estructuras cognoscitivas previas del estudiante y su carácter referido a las situaciones socialmente significativas, donde el lenguaje es el sistema básico de comunicación y construcción de conocimientos. Las dimensiones presentes en el aprendizaje significativo son: almacenamiento la información, organización, extensión, refinamiento y por último el uso significativo para lograr hábitos mentales productivos.

El psicólogo Novak crea un instrumento para detectar si el estudiante ha logrado integrar los conocimientos estudiados llamado mapa conceptual. Ambos psicólogos destacan la importancia que tienen los significados manejados por los estudiantes para la elaboración de los conceptos.

2.2 Concepto de competencia

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos y Ministerios de Educación (OCDE) a finales del 1997 iniciaron el proyecto “Definición y selección de competencias” (DESECO) con el fin de brindar un marco conceptual que sirva como fuente de información para la identificación de competencias clave y fortalecimiento de las encuestas internacionales que miden el nivel de competencia de jóvenes y adultos.

Este proyecto fue realizado bajo el liderazgo de Suiza y conectado con el Programa Internacional para la Evaluación de estudiantes (PISA). El cuál es aplicado a jóvenes mayores de 15 años, esta prueba mide el conocimiento y lo que saben hacer en las áreas de Comunicación y Lenguaje, Matemática y Ciencias.

La Comisión Europea (2004) considera que el término “competencia” se refiere a una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes, actitudes, y la inclusión de la disposición para aprender a aprender de los estudiantes en las distintas áreas y subáreas.

DESECO formula las competencias-clave, tras hacer un breve recorrido por los enfoques conductistas y cognitivo, y sin descartar este último opta, de manera más explícita por recurrir al constructivismo como el enfoque educativo que mejor se adapta a los procesos de construcción de las competencias, señalado explícitamente la existencia de dos razones para justificar este hecho. En primer lugar, porque los profesores ya no imparten conocimientos a los alumnos, sino que les ayudan en su construcción mediante procesos de interacción-interactividad y, en segundo lugar, porque el enfoque constructivista de la educación acentúa la importancia del contexto para una eficaz y eficiente desarrollo de los procesos de aprendizaje (Serrano & Pons, 2011, p. 18).

Tal como lo plantea DESECO es importante que se realice un cambio de paradigma en las aulas donde la interacción-interactividad tomen un papel determinante en cada una de las sesiones de clase, para lograr la construcción de los conocimientos de manera significativa. La metodología del aprendizaje cooperativo surge en este enfoque ya que desarrolla las habilidades, actitudes y aptitudes a través de los procesos que promueven la construcción de los saberes.

Según Ruiz (2010) afirma que existen dos tendencias de mayor auge en materia de definir las competencias son las que derivan de una filosofía analítica, con su implicación en los estudios de la mente y por tanto en la ciencia cognitiva y las que derivan de la filosofía moral y social, con su implicación de estudios sobre la ética de la virtud, la psicología moral y la teoría de los bienes, dentro de los cuales las relaciones entre la psicología y la ética están vinculadas en aspectos como el placer, el dolor, la felicidad, la realización personal y las necesidades humanas, con el papel relevante que tiene el trabajo para la satisfacción de esa necesidad.

El autor clasifica las competencias en tres categorías: Competencias básicas como patrones de comportamiento del ser humano, Competencias Generales toman el perfil de egreso de los estudiantes como ejemplo y las competencias específicas que se enfocan en la formación de capacidades específicas de cada una de las disciplinas que compone el conocimiento humano. La última clasificación de estas es la que se aborda en este estudio, puesto que se tomaron las competencias específicas del subárea de idioma español.

El CNB (2010) en el grado de segundo básico define a la competencia como: “la capacidad y disposición que ha desarrollado la persona para afrontar y dar una solución a problemas de la vida cotidiana y generar nuevos conocimientos” (p. 25) se fundamenta en la interacción de tres elementos contribuyentes: el individuo, el área de conocimiento, y el contexto. Ser competente, más que poseer el conocimiento es saber utilizarlo de manera adecuada y flexible en nuevas situaciones. Si el estudiante logra ser competente a través de la orientación adecuada por parte del docente, se habrá aplicado el aprendizaje significativo en su proceso de formación.

En el CNB existe una categorización de las competencias; las competencias marco constituyen los grandes propósitos de la educación y las metas a lograr en la formación de los guatemaltecos y guatemaltecas. Competencias eje señalan los aprendizajes de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales ligados a las realizaciones y desempeños que articulan el currículo con los grandes problemas, expectativas y necesidades sociales. Competencias de área comprenden las capacidades y habilidades, destrezas y actitudes que las y los estudiantes deben lograr en distintas áreas de las ciencias, las artes y la tecnología al finalizar el nivel o ciclo, estos se enfocan en el desarrollo de los aprendizajes basados en los contenidos declarativos, actitudinales y procedimentales por último las competencias de grado o etapa son realizaciones o desempeños en el diario que hacer en el aula, se enfocan en el saber hacer derivado de un aprendizaje significativo, estas a su vez incluyen contenidos

declarativos, procedimentales y actitudinales que los estudiantes deben reflejar al finalizar cada una de las etapas.

Los docentes de cada una de las áreas y subáreas seleccionan las competencias a trabajar durante el ciclo escolar, y a su vez las que se trabajarán en cada una de las unidades. Es importante que se tome en cuenta el contexto social, cultural y económico de los estudiantes. Los contenidos a trabajar para el desarrollo de las competencias dependen de la habilidad del docente al aplicar metodologías, técnicas y estrategias que orienten el aprendizaje de los estudiantes.

2.2.1 Competencias de la subárea L1 Idioma Español

Las competencias de la subárea establecidas por el CNB (2010) son:

1. Utiliza la escucha y el habla en actos comunicativos de acuerdo con la norma del idioma.
2. Utiliza el lenguaje no verbal como apoyo a la comunicación según las demandas del contexto sociocultural.
3. Utiliza la lectura de textos funcionales y literarios en el proceso del enriquecimiento cultural.
4. Redacta textos escritos con distintas intenciones comunicativas, según las normas del idioma.
5. Utiliza conceptos elementales de orden fonético, morfológico y sintáctico y un vocabulario amplio y preciso en su comunicación oral y escrita.
6. Elabora textos, gráficos y medios o recursos para la reorganización y presentación de datos e informes (p.50).

Las competencias citadas son las que los docentes de la subárea de comunicación y lenguaje trabajan durante los tres años que comprenden el ciclo escolar básico, es decir que al finalizar este ciclo es estudiantes debería de ser capaz de hacer cada una de las seis realizaciones descritas en el sub-área, sin embargo, según pruebas del MINEDUC y USAC en el área de lenguaje reflejan que estas no se logran en su totalidad

2.2.2 Competencias de segundo grado

El CNB (2010) establece 6 competencias de segundo grado:

1. Argumenta sus puntos de vista en una discusión o diálogo guiado.
2. Compara el significado de códigos gestuales e iconográficos de diferentes culturas utilizados en actos comunicativos.
3. Desarrolla habilidades lectoras para comprender textos funcionales o literarios.
4. Elabora diferentes tipos de textos siguiendo la normativa del idioma, para los que selecciona la estructura adecuada a sus intenciones comunicativas.
5. Utiliza conceptos elementales de orden fonético, morfológico, semántico y sintáctico en su comunicación oral y escrita.
6. Elabora textos, gráficos y otros recursos, a partir de información obtenida a través de medios de comunicación masiva y electrónica (p. 50).

Las competencias citadas son las acciones que los estudiantes deberían de desarrollar en el área de comunicación y lenguaje en el segundo grado básico del nivel medio con la orientación de los docentes del sub-área que a través de estrategias de enseñanza-aprendizaje aplicadas permitan el logro de estas realizaciones y desempeños. Las acciones pedagógicas de los docentes y estudiantes determinan el aprendizaje y por ende el desarrollo de las competencias.

2.2.3 Desarrollo de las competencias

La Dirección General del Currículo (DIGECUR) (2012) plantea que la mejor forma para adquirir las competencias es actuando, en la cual interactúan las diferentes capacidades que los seres humanos poseen el conocer, hacer, convivir, emprender y ser. Enfatizan que se deben colocar a los estudiantes en situaciones que impliquen acción, donde ellos utilicen un conjunto de capacidades en función de obtener un resultado. En este sentido es primordial interpretar la información, pero para emplearla y adoptar determinadas actitudes dentro de un ámbito íntegro, en función de resolver una situación. En conclusión, definen que para desarrollar una competencia implica un querer, es decir tener la motivación, un hacer (enfrentar) y un pensar en el hacer (reflexionar).

Para evidenciar el aprendizaje se plantean dos formas directa e indirecta. La directa se evidencia cuando las y los estudiantes accionan en un contexto real, en el que interactúan las capacidades que integran la competencia. La indirecta se evidencia cuando se recoge información en contextos varios a través de las capacidades que integran la competencia, en este contexto se obtienen las evidencias mediante la manifestación de cada uno de sus componentes. Para verificar el logro de las competencias se requiere que las y los docentes establezcan los medios de verificación instrumentos y procedimientos.

2.2.4 Indicadores de logro

El CNB (2010) define a los indicadores de logro: “Se refieren a la actuación, es decir, a la utilización del conocimiento. Son comportamientos manifiestos, evidencia, rasgos o conjunto de rasgos observables del desempeño humano que, gracias a una argumentación fundamentada, permite afirmar que aquello previsto se ha alcanzado” (p. 27). Esto se podrá verificar a través del proceso evaluativo continuo por parte de los docentes y estudiantes para evidenciar el logro de los aprendizajes. El CNB en la malla curricular correspondiente al sub-área idioma español presentan un promedio de dos a tres indicadores por cada una de las seis competencias que se deben trabajar durante el ciclo escolar.

2.2.5 Contenidos

El CNB (2010) los define como el conjunto de saberes científicos, tecnológicos y culturales, que se constituyen en medios que promueven el desarrollo integral de las y los estudiantes. El Curriculum lo clasifica en contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales, los cuáles están referidos al saber, hacer, y ser elementos esenciales del aprendizaje significativo. Se recomienda orientar a los estudiantes realizar la integración de los elementos declarativos, procedimentales y actitudinales para desarrollar sus potencialidades en todas las dimensiones y proyecciones de su entorno. Los contenidos no son un cúmulo de conocimientos sin vinculación con la realidad, al contrario, son conocimientos que en algunos casos el estudiante posee y que deben relacionarse con los

nuevos conocimientos que se presentan a fin de que tengan significado y puedan utilizarlos en su vida cotidiana en los diferentes ambientes en los que los seres humanos se desarrollan con el fin último de colaborar en las diferentes comunidades a las que pertenece.

2.2.6 Competencia comunicativa

El concepto de competencia comunicativa fue oficializado por el lingüista Chomsky (1965) quien es el autor de la gramática generativa, hace referencia al conocimiento lingüístico el cual permite, construir y entender una gran cantidad de expresiones. Según él los usuarios de la lengua logran interiorizar una gramática generativa que expresa el conocimiento del lenguaje, de manera inconsciente a las reglas de construcción.

Chomsky reconoce más adelante que la competencia lingüística término que utilizó después, posee dos componentes básicos: la competencia gramatical, que se refiere al conocimiento de las reglas gramaticales y la competencia pragmática, que son los saberes que hacen pertinente un discurso en determinadas condiciones contextuales.

El sociolingüista Hymes (como se citó en Avendaño 2006) planteó que la competencia comunicativa es la capacidad de la mente humana, de rango mayor, en la que tienen cabida los saberes preteóricos sobre el código lingüístico, el cual se va enriqueciendo con nuevos saberes de orden psicológico, cultural y social.

Correa (2001) en su estudio “Asedios a una pragmática de la cognición de lenguaje” plantea que con el auge de la concepción vigotskiana del desarrollo del lenguaje, el concepto de competencia se halla fuertemente relacionado con el crecimiento de esta facultad humana en condiciones socioculturales específicas y posee tres elementos complementarios e inseparables: los saberes acerca de las reglas y procedimientos que formalizan la acción discursiva en la situación comunicativa, las realizaciones de tales saberes en contextos comunicativos que les dan plena validez y las actitudes del usuario del código

con respecto al conocimiento a la acción discursiva y a los interagentes del proceso comunicativo.

La noción de competencia propone no sólo conocer sino ser, saber hacer y usar el conocimiento en la realización de acciones, desempeños o productos (concretos o abstractos) que le permitan al estudiante y la sociedad ver que tan bien está recorriendo el proceso para lograr los fines de la educación.

Hymes (como se citó en Avendaño 2006) uno de los fundadores de la etnografía de la comunicación, explica esta competencia así:

Un niño normal adquiere un conocimiento de la frase no sólo en cuanto que son gramaticalmente correctas, sino también apropiadas. Es decir, adquiere competencia respecto a cuándo hablar y cuándo no hacerlo, acerca de qué hablar y con quién, cuándo y de qué modo. En síntesis, un niño se capacita para manejar un repertorio de actos del habla, para tomar parte en interacciones lingüísticas, y para evaluar la realización de los mismo por parte de otros. Es más, tal competencia se combina con actitudes, valores, y motivaciones que afectan a la lengua, sus características y sus usos; igualmente se combina con la competencia y las actitudes hacia, la interrelación de la lengua con otros códigos de comportamiento comunicativo, es decir, la interacción social (p. 178).

Es importante la interacción social de los estudiantes durante las etapas de crecimiento. En los niveles y ciclos del estudiantado se debe fortalecer la competencia comunicativa según el ciclo correspondiente capacitándolos para desenvolverse en los diferentes contextos en los que se desarrolla cotidianamente o bien en su futuro.

Avendaño (2006) hace una clasificación de las competencias comunicativas que se debería desarrollar a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes. Siendo estas:

Competencia enciclopédica cultural o conocimiento del mundo

Incluye tanto la capacidad que permite al hablante reconocer e interpretar los contenidos científicos, socioculturales o ideológicos de un texto, como los sistemas de valores con los que se ubica frente a ellos.

Competencia discursiva: Es la capacidad que permite comprender y construir unidades de significado organizadas en función de los parámetros de la

situación comunicativa. Permite identificar la diversidad discursiva y sus modalidades.

Competencia textual: Supone el conocimiento y la apropiación y mecanismos que garantizan la interpretación y la construcción de textos bien formados (coherentes y cohesivos). Permite comprender y producir textos lógicamente estructurados.

Competencia lingüística o gramatical: Es la capacidad para la comprensión y el manejo de las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas, fonéticas que rigen en la producción de los enunciados lingüísticos.

Competencia semántica: Se refiere a la capacidad de reconocer y a significar el significado adecuado a cualquier signo y establecer su relación con un referente determinado, de manera pertinente, según las exigencias del contexto de comunicación.

Competencia pragmática o sociocultural: Es la capacidad para asociar los enunciados con los contextos en los que resultan apropiados, en función de las intencionalidades y de los componentes ideológicos que están detrás de ellos. La propiedad o impropiedad de los enunciados depende de quienes se comunican, que rol cumplen en esa situación, qué grado de confianza tienen entre sí, qué grado de formalidad o cortesía les exige la norma social propia de sus culturas.

Competencia paralingüística: Es la capacidad para comprender y utilizar de manera adecuada diferentes tipografías, los signos de entonación, el tono de la voz, la cadencia o ritmo y el énfasis en la pronunciación.

Competencia quinésica: Se manifiesta en la capacidad para comunicar información mediante signos gestuales, como señas mímicas expresiones faciales, variados movimientos corporales.

Competencia proxémica: Consiste en la capacidad para manejar el espacio y las distancias interpersonales en los actos comunicativos. Las distancias entre los

interlocutores, la posibilidad de tocarse, el estar separados o en contacto, tienen significados que varían de una u otra cultura.

Competencia literaria: Es la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la frecuentación de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas.

Competencia semiótica: Incluye los conocimientos y habilidades para el manejo de los usos y formas ícono-verbales de los nuevos medios de comunicación e información.

Según el autor Avendaño (2006) Las competencias comunicativas interjuegan tres componentes: determinados conocimientos sobre el lenguaje, en sí mismo y sobre los modos de usarlo; una habilidad para poner en práctica esos conocimientos en situaciones de comunicación efectiva, finalmente, el conocimiento del mundo que comparten hablante y oyente. El autor presenta un claro ejemplo del alcance de estas competencias y describe de la siguiente forma:

Dos amigos caminan por la calle y se cruzan con una amiga del club. Uno mira al otro, se le acerca y le dice: ¿Viste? Alguien que observe la situación podrá inferir, en parte, el alcance esa expresión. Su competencia proxémica le permitirá reconocer que ese acercamiento del emisor revela que está tratando de comunicar a su amigo algo importante, algo en lo que está implicado. Su competencia quinésica le posibilitará reconocer en las expresiones faciales y en los gestos del emisor la carga afectiva que implica ese encuentro (alegría, sorpresa, disgusto), así como la reacción del receptor. Finalmente, su competencia paralingüística le aportará más información: el tono y volumen de la voz del emisor, evidenciarán si se trata de algo serio, preocupante o distendido (p.20).

El desarrollo de cada una de las competencias comunicativas del estudiante permitirá la codificación y descodificación de mensajes que recibe en su diario vivir, así como la construcción de estos de manera concreta, clara, coherente y precisa.

Mejía (2013) define en su propuesta hecha a la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media (EFPEM) que las competencias lingüísticas son las que desarrollan la capacidad de las personas para comunicarse en un idioma

de forma oral y escrito, lo que podemos afirmar a través de la clasificación de las competencias detalladas y dadas por Avendaño.

La Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) con el Ministerio de Educación de Guatemala (2009) en el informe Competencias Básicas para la Vida plantea diez competencias las cuáles, tienen el objetivo de definir las competencias básicas que el guatemalteco o guatemalteca de nivel diversificado requerirá, para enfrentar con éxito las tareas que le presente la vida en distintos ámbitos.

La competencia básica dos comunicarse en un medio cultural y plurilingüe abarcan ésta abarca las habilidades de hablar, escuchar, dialogar, leer y escribir las cuales posibilitan una comunicación competente en los estudiantes. Guatemala consta de una diversidad cultural y la competencia comunicativa se evidencia si el guatemalteco se comunica con claridad, coherencia y precisión en sus actos comunicativos.

2.3 Enfoques aplicados en la subárea idioma español

El autor Avendaño (2006), hace referencia que la tradición académica para la educación lingüística estuvo ligada a la teoría gramatical y a los enfoques estructuralistas sobre la lengua. Según estos paradigmas, dedicados exclusivamente a la descripción del sistema formal de la lengua, los componentes no verbales de la comunicación y la multiplicidad de factores socioculturales que están implicados en la construcción del significado no constituían saberes a incorporar en la enseñanza de la Lengua.

En la comunicación diaria las personas codifican y la descodifican mensajes, así como la construyen, es decir deben tener la capacidad de realizar estas acciones sin ninguna dificultad. Esto obliga repensar las prácticas pedagógicas, puesto que ya no se trata de describir el sistema de lengua como sistema de comunicación, sino de comunicarse. Por lo que es conveniente adoptar enfoques comunicativos-funcionales para enseñar lengua. Estos enfoques parten de situaciones reales de comunicación en las que los estudiantes

participan como receptores y como destinatario, atendiendo tanto a los ámbitos de circulación de los textos, a la funcionalidad de las distintas configuraciones discursivas y a la tensión permanente entre uso y reflexión.

Para Lomas (1999) Los enfoques se conforman un paradigma centrado, entre otras, en las siguientes características:

Plantean como eje el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.

Articulan el conocimiento formal (saber cosas sobre la lengua) con el conocimiento instrumental (saber usar adecuadamente la lengua) y conceden una importancia fundamental a los contenidos procedimentales (saber hacer cosas con las palabras escritas y orales en los diferentes ámbitos en los cuales se desenvuelven)

Se trata de tomar conciencia de que, para que los estudiantes aprendan a comprender y expresarse oralmente o por escrito, no se empieza por aprender normas y reglas, memorizar conceptos gramaticales o definir mecanismos de cohesión y memorizar listas de conectores, sino que suponen la necesidad real de leer diferentes tipos de textos con diferentes propósitos, de producir textos diversos para distintos ámbitos de circulación y de lograr una actitud reflexiva y crítica ante los hecho del lenguaje. No existirá aprendizaje significativo sin prácticas comunicativas.

Según la propuesta de Avendaño (2006) entonces el objeto de estudio lo constituyen la actividad comunicativa y los procedimientos textuales. En el momento de seleccionar los contenidos habrá que organizarlos en torno a dos ejes: la comunicación lingüística y la reflexión sobre las prácticas comunicativas y discursivas de los distintos actores sociales.

Vásquez (2006) plantea que los Proyectos Educativos Institucionales, tendría que fijarla consideración científica del lenguaje a la vez que asumen una teoría del aprendizaje, lo cual lleva a redimensionar la labor del docente, a asumir la práctica pedagógica como orientación de procesos de lenguaje, a sentar las

bases de una política curricular centrada en la formación de los estudiantes y, por tanto, a redefinir los roles de los agentes del proceso educativo.

El autor afirma que en Colombia en el área pedagógica del lenguaje se ve una infinidad de prácticas y concepciones, surgidas de las distintas corrientes de pensamiento mediante las cuales no han sido funcionales en totalidad, haciendo una comparación con la docencia guatemalteca ha sucedido lo mismo ya que surgen muchas corrientes en algunos casos si se aplican, pero no han sido funcionales y eficaces en su totalidad, para entender cuáles han sido los enfoques utilizados en la educación. Se hace un breve recorrido.

En el enfoque estructural con el cual se abordó el área, durante casi todo el siglo XX, corresponde a la visión estructural de la lengua asumida como un sistema de signos utilizados para la comunicación. Este enfoque se encarga de hacer la taxonomía de la lengua, del estudio del modelo de la lengua a nivel de la construcción, es decir, de su gramática. Este modelo fue utilizado por la lingüística estructural y llevada arbitrariamente a la educación bajo pretensiones de racionalidad científica para la pedagogía. Quienes fueron víctimas de este enfoque sufrieron las consecuencias de los análisis de oraciones modelo mediante los famosos análisis sintácticos hasta la arborización de oraciones, tuvieron que aprender de memoria las definiciones de las categorías gramaticales y de los fenómenos de la lengua y tuvieron que enfrentarse solos al mundo de las comunicaciones reales para las que la escuela no los preparó.

El conductismo por su parte, se ha presentado en el área como fundamento epistemológico, partiendo de la misma visión estructural del lenguaje, pero incorporándole otros elementos del orden psicológico y que corresponden a la corriente de pensamiento que invadió dicha disciplina, con base en los estudios de los exponentes del conductismo Skinner y Pavlov, en los que se asumía que el trabajo en la clase debía ser un proceso de asimilación por repetición y estímulo individual o acostumbramiento psicológico al uso correcto de la lengua; entonces, lo que había que hacer era seguir ciertos patrones de actuación lingüística para formar buenos usuarios de la lengua o usuarios ideales. Se

volvieron famosos entonces los ejercicios de repetición, de memorización, los dictados y las planas y por supuesto la evaluación sanción. Aquí hay algunos avances porque se asume la lectura y escritura, pero no como procesos sino como habilidades a las que se debía intentar alcanzar como formas ideales; entonces imperaron los criterios de la buena pronunciación y entonación para la lectura y de legibilidad y corrección para la escritura, ignorando por completo la producción de sentidos y los esquemas mentales que se desarrollan al lleva a cabo dichos procesos.

En síntesis, un enfoque para el área debe considerar al estudiante como el actor principal del proceso de desarrollo del lenguaje y al docente como un orientador, quien tiene en cuenta la experiencia comunicativa del aprendiz para que partir de allí empiece a construir nuevas herramientas para la interacción afectiva con sus congéneres, y así facilitar los aprendizajes del área de lenguaje en los estudiantes a través de la selección de enfoques adecuados.

2.4 Los componentes de la subárea de L1 idioma español

2.4.1 La lectura

Uno de los conceptos planteados sobre la lectura está referido a la decodificación de signos lingüísticos, es decir, con el conocimiento y reconocimiento de los aspectos fonético, morfológico, sintáctico y semántico de esos signos. La lectura juega un papel fundamental en el desarrollo del lenguaje y, por tanto, en la capacidad de aprender.

Un lector no es una hoja en blanco que se llena con el contenido de textos porque tiene un propósito definido; si llevamos al lector a la lectura de algo por imposición, que no le sea significativo, lo que estamos haciendo es perder tiempo y esfuerzos y haciéndoselos perder a él.

Un lector posee un bagaje de conocimientos (lingüísticos, culturales, sociales, etc.) los cuales confronta con el texto que está leyendo y a su vez, el texto lo provee con significados, sentidos, definiciones, informaciones, concepciones,

ideas y argumentaciones, las cuales están intencionadas para ese tipo de lector en particular. Leer un texto es confrontar dos intencionalidades, la del lector y la del texto, lo cual se da si dicho encuentro ocurre en un escenario sociocultural y de situación específicos, es decir, si se tiene un motivo para llegar a ese texto. Quien escribe construye un texto, paso a paso, elemento por elemento, o sea que la lectura es un proceso a la inversa; quien lee recrea y esa recreación se encuentra con todos los elementos que el constructor le incluyó (ideológicos, políticos, etc.), además se encuentra con una forma especial de organizar esa información, lo que en lingüística textual se conoce como macroestructura temática y superestructura organizativa del texto. Esto demuestra lo simple que es reducir la lectura a la sola decodificación de signos lingüísticos.

Algo importante que debe reforzar es que la competencia comunicativa es la capacidad para saber reconocer los tipos de texto y así mismo practicar un tipo de lectura en particular, en vista de que los diferentes tipos de textos manejan tipologías discursivas particulares que corresponden a las intenciones que se tuvieron en cuenta al escribirlos. Un ejemplo sería un texto expositivo, que maneja un discurso científico o pedagógico (presenta información técnica o científica) le corresponde una lectura tipo comprensivo; ese texto es para comprender, para aprender de él, no es para debatirlo ni confrontarlo (a menos que el lector sea experto en el tema) en cambio en un texto argumentativo que maneja discursos argumentativos (porque fue escrito para persuadir), le corresponde una lectura crítica.

El conocimiento de las tipologías textuales y discursivas en diferentes textos permitirá acercar a los estudiantes a los tipos de textos, así como también identificar las intenciones de los escritores, el recrear lo que los autores desean transmitir y así lograr un aprendizaje significativo a través de la lectura de textos.

Se vuelve indispensable para el desarrollo de los componentes de subárea idioma español en este caso el componente decodificación de la escritura ya que el conocimiento de estas tipologías es un soporte no solo para el subárea, sino también en todas las áreas y subáreas curriculares ya que es común que los

docentes de otras áreas presenten estas tipologías textuales y el desconocimiento de éstas en su mayoría provoca la incompreensión de la temáticas vistas en las diferentes subáreas, por lo tanto, es necesario todos los docentes dentro de sus planificaciones tengan contempladas en sus planificaciones el aprendizaje de las mismas principalmente los docentes de lenguaje.

La aplicación de estas tipologías durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje permitirá que los estudiantes conozcan en que consiste cada una de las tipologías, podrán utilizarlas en sus producciones escritas, también la comprensión del texto se torna más fácil puesto que con el conocimiento de la intención del autor del texto será más fácil entender los mensajes que desea transmitir sus lectores. Esto permite una interacción con los autores de los diferentes textos que son publicados diariamente. También el desarrollo de las operaciones mentales ya que los textos conducen a que los lectores apliquen estas operaciones.

Tabla 1
Las tipologías textuales y discursivas

Tipo de Texto	Discurso que maneja	Operaciones mentales	Materiales en los aparecen
Expositivo Pueden ser: Informativos Descriptivos Explicativos Narrativos	Científicos Pedagógico Busca presentar información, enseñar; es perfectamente organizado partiendo de una síntesis que engloba el contenido el cual se desarrolla a lo largo del texto.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Síntesis ➤ Generalización ➤ Conceptualización ➤ Adicción ➤ Contraste ➤ Secuenciación ➤ Ejemplificación ➤ Deducción ➤ Inducción ➤ Exposición ➤ Demostración ➤ Comprobación ➤ Comprensión ➤ Descripción ➤ Significación ➤ Clasificación 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Informes ➤ Reseñas ➤ Artículos de divulgación ➤ Noticias ➤ Trabajos de documentación ➤ Manuales ➤ Instructivos ➤ Cartas ➤ Textos escolares ➤ Actas ➤ Protocolos ➤ Encuestas ➤ Recetas ➤ Carteles ➤ Tarjetas
Argumentativo Puede ser: Periodístico Publicitario Científico Jurídicos	Argumentativo Busca “vender” una idea o convencer al lector de algo; hace uso de la razón o de la emotividad para convencer. Hay argumentaciones científicas, sociales, literarias e históricas.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Casualidad ➤ Consecuencialización ➤ Inducción ➤ Deducción ➤ Inferencia ➤ Diferenciación ➤ Comparación ➤ Referencia ➤ Conclusión ➤ Análisis ➤ Aclaración ➤ Significación 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ensayos ➤ Crónicas ➤ Periodísticas ➤ Crónicas literarias ➤ Piezas de oratoria ➤ Tesis de grado ➤ Monografías ➤ Textos de análisis ➤ Textos críticos ➤ Textos publicitarios
Literario Pueden ser: Narrativo Descriptivo Poético	Busca rehacer la realidad para transmitir sentidos y emociones. Es la lectura donde se encuentra el mundo del lector con el que le presente el texto. Su intención es lúdica, estética y humana.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comparación ➤ Personificación ➤ Exageración ➤ Descripción ➤ Metonimia ➤ Metáfora ➤ Significación ➤ Paradoja 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Poemas ➤ Cuentos ➤ Fábulas ➤ Novelas ➤ Ensayos literarios ➤ Teatro ➤ Cuentos ➤ Relatos varios ➤ Piezas líricas

Fuente: Amaya Vásquez, Jaime (2006) El docente de lenguaje (p.107).

Es importante que el docente de lenguaje busque el dominio de las habilidades mentales en sus estudiantes, puesto que, de manera inconsciente por el contacto con los textos, utiliza algunas habilidades tendrá mejor comprensión si las conoce y sabe en qué consisten y como consecuencia las desarrolla, en ese sentido la orientación por parte del docente es determinante en que acerquen a los lectores a los textos o los alejen para siempre.

Joliber (1995) define a la lectura como atribuir directamente un sentido al lenguaje escrito, donde no intervienen ni la decodificación ni la oralización; leer es interrogar el lenguaje escrito como tal, en una situación de vida, formulando hipótesis sobre su sentido para verificarlas por medio de una estrategia de lectura, leer es leer escritos verdaderos, los que lector ve en la calle, en la casa, en la tienda, en las envolturas. Leer ese tipo de textos es el nacimiento de un lector; leer es un proceso social con sentido; entonces, sostiene la misma autora, leemos en nuestros grupos escolares para:

Responder a la necesidad de vivir con los demás, en la clase y en la escuela.

Comunicar con el exterior

Descubrir las informaciones que necesitamos.

Hacer (jugar, fabricar, llevar a cabo un proyecto).

Alimentar y estimular la imaginación.

Documentarse en el marco de la investigación en las ciencias naturales o sociales.

En la educación tradicional la comprensión lectora se reducía a una secuencia didáctica: leer un texto, contestar preguntas literales referidas a ese texto, resolver una serie de ejercicios vinculados a aspectos ortográficos y morfosintácticos. Esto se ve reflejado en que solo se pretendía obtener información, es decir solamente el primer nivel de la comprensión lectora. Más adelante se planteó nuevos aportes acerca de cómo comprende el sujeto, desde esta perspectiva entendemos que leer es buscar en un texto la respuesta a una pregunta que previamente nos hemos formulado. Esto quiere decir que cuando

se lee se construyen activamente significados, porque leer es un proceso a través del cual los lectores interactúan con el texto.

Solé (1994) sostiene que este proceso de atribuir sentido a lo escrito consta de tres subprocesos: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. La autora recomienda que cuando se disponga a leer, se acostumbre a contestar las siguientes preguntas en cada una de las etapas del proceso.

a) Antes de la lectura ¿Para qué voy a leer? (Determinar objetivos)

¿Qué sé del contenido de este texto? (Activar conocimientos previos)

¿De qué se trata el texto? ¿Qué dice la lectura? (formular hipótesis, predicciones)

b) Durante: Formular preguntas sobre lo leído; aclaremos posibles dudas acerca del texto; pensemos por qué se nos dificulta la lectura de algunos fragmentos.

c) Después de la lectura: Realizar una síntesis, corroboremos las respuestas a nuestras preguntas iniciales, transformemos la información mediante organizadores gráficos

2.4.2 Orientar la lectura

Es importante orientar la lectura desde las fuentes donde deben buscarse las informaciones, la recreación, las instrucciones para elaborar cosas, etc. Presentar una amplia gama de materiales para que los estudiantes se conviertan en lectores, eligiendo estrategias adecuadas para cada momento de la lectura (antes, durante y después) y que respondan a sus intereses, necesidades y posibilidades.

2.4.3 La oralidad en el aula

Desiano N. (2009) hace referencias sobre la oralidad en el aula, donde tiene una presencia constante puesto que, se manifiesta en actuaciones de diversa naturaleza. Por lo tanto, resulta fundamental describir y reflexionar sobre esas

actividades como base para el reconocimiento de las características propias de la lengua oral.

Vila (2004) propone en un cuadro, formas generales para abordar la actividad oral en el aula:

Tabla 2 Actividad de oralidad

Actividad oral en el aula	Intervención didáctica
<p>1. Gestionar la interacción social en el aula:</p> <p>Géneros orales espontáneos propios del día a día: la gestión del aula como contexto reglado.</p> <p>2. Dialogar para construir conocimientos académicos:</p> <p>Comentario y discusión oral previa a la producción de los géneros escritos propios del ámbito académico.</p>	<p>Comentario sobre aspectos pragmáticos y lingüísticos generales.</p> <p>Fomento de la participación del alumnado en la actividad oral.</p> <p>Valoración de la capacidad reflexiva.</p>
<p>3. Exponer y argumentar conocimientos, opiniones y relatos de forma monologada.</p>	<p>Asesoramiento durante el proceso de planificación del discurso.</p> <p>Evaluación específica sobre el uso de estrategias discursos al contexto.</p>

Fuente: Desiano (2009) Didáctica de la Ciencias del Lenguaje (P. 110).

La autora recomienda que al evaluar la lengua oral en el aula permitirá ajustar las estrategias didácticas en forma más eficaz para potenciar este medio de comunicación y de estructuración del pensamiento.

2.4.4 La escritura

La escritura es un proceso de formalización del pensamiento y plasmarlo de la manera más adecuada, organizada y efectiva posible. Piaget plantea que el inicio de la adquisición del lenguaje escrito coincide con el comienzo de la etapa de las operaciones concretas en las que el niño desarrolla la capacidad de manejar símbolos para representar la realidad. En el caso del lenguaje, la

escritura es una forma simbólica de representar una realidad que hasta el momento le había sido de representación sonora; en el niño, desarrollar la escritura equivale a hacer una transición de un sistema, el oral, que le resulta representacional porque le permite asociar imágenes y palabras, al escrito, que es simbólico y que le significa una forma mucho más abstracta de representar la realidad porque debe emplear unos símbolos que reconoce como parte del mundo del adulto. La escritura no es solo una forma de representación del conocimiento sino una forma particular de traducir la realidad, es decir, de rehacerla simbólicamente.

Ferreiro (2009) sostiene, en interpretación de Piaget, que el niño tiene que construir la escritura, lo cual implica reconstrucción por cuanto lo real existe fuera del sujeto (del niño) y éste debe construirlo en la mente, lo que implica una reconstrucción, que es lo que ocurre cuando el niño interioriza la lengua escrita; se apropia de ella cuando la reconstruye, en procesos de coordinación, de integración, de diferenciación, etc. Al construir la escritura se está reconstruyendo la realidad en la mente, lo cual para el niño resulta significativo si su proceso de apropiación del lenguaje escrito está ligado a su entorno cultural y social.

El docente debe orientar los procesos de escritura, es decir los escritores tengan claro que escribir es construir el lenguaje y este se construye cuando se reconstruye la realidad. Esto se logrará si se proporciona los elementos que hagan significativos este proceso y se tengan en cuenta el mundo del estudiante cuando se les solicita que produzca un texto escrito.

El estudiante aprende a leer y escribir en medida en que usa la lectura y escritura para aprender, para comunicar, para conocer el mundo.

2.4.5 La producción de textos

Jolibert (1995) sugiere que siempre que se trate de un proceso de escritura, los estudiantes desarrollan una estrategia de producción, los cuales se apoyan en cuatro aspectos: (1) una capacidad de representación de la situación y del tipo

de texto; (2) la competencia para escoger el tipo de texto conveniente a la situación (carta, afiche, tarjeta, etc.); (3) una aptitud para administrar la actividad de producción considerando los diferentes niveles de análisis de un texto (situación, superestructura, enunciación, microestructuras, gramática del texto, etc.) y (4) unas competencias lingüísticas generales (lexicales, sintácticas, ortográficas, etc.) Estos planteamientos nos llevan a reconocer que los estudiantes deben aplicar la producción de textos dentro del salón de clases.

Mediante la producción de textos el estudiante debe saber cómo están estructurados los diferentes tipos de texto, que se ven durante el ciclo escolar o bien durante el bimestre. También cómo se organiza el lenguaje que se está empleando y cuáles son los signos de la enunciación (persona, espacio etc.) así mismo la coherencia textual, cohesión.

El texto escrito además de tener un propósito comunicativo y un destinatario definido es un objeto de aprendizaje tanto para quien lo escribió como para los que lo reciben. Desarrollar la escritura supone desarrollar las capacidades para planificar y organizar, lo mismo que para reflexionar sobre la lengua y el lenguaje, es decir el texto como tal, desde sus elementos internos (la escritura, las partes y elementos del texto) y el texto como producto, en su relación con el contexto (intención, destinatario, mecanismos de la comunicación etc.) Al hablar de escritura podemos decir que el desarrollo de competencias cognitivas y comunicativas deben ir a la par.

La producción de textos en el aula debe corresponder al interés y la necesidad de comunicación del estudiante, por lo que se deben tomar en cuenta sus saberes previos, como fuente para promover la escritura de diferentes textos.

La producción de textos se podría decir que es el producto de la reorganización de informaciones que se han recibido provenientes de otros textos. La fuente de información y de trabajo de quien produce textos es el conocimiento que tiene del mundo, su memoria, el "corpus" textos que ha leído y escuchado. Es por ello por lo que es importante la práctica constante de la lectora.

Desiano (2009) plantea que la producción escrita constituye, en primer lugar, un acto de comunicación. Es este acto comunicativo el que determina las características del texto y requiere la consideración de aspectos tales como la intención comunicativa, el contexto de producción en tiempos y en lugares determinados y la relación con el destinatario. Esto a su vez varía según la intención comunicativa del autor. Por último, es el resultado de escritura y reescritura.

El proceso de elaboración implica tres acciones: planificar, redactar y revisar.

La planificación, es decir la generación de ideas, organización de esta y determinación del propósito de la escritura.

Redacción o conjunto de procedimientos que permiten transformar los insumos de la planificación en unidades de comunicaciones concluidas y autónomas, según formatos reconocidos socialmente.

La revisión del escrito, una vez acabada la escritura de este, para efectuar correcciones y reajustes que mejoren el texto y sean más eficaces.

2.4.6 La literatura

La obra literaria es una recreación del mundo, hecho por alguien que se ha atrevido a verlo de otra manera. La literatura se ha creado para ser leída, para ser vivida y asumida desde lo que cada uno tiene; existe como expresión máxima del espíritu humano.

Cárdenas (2001) en su libro "Lenguaje, literatura y pedagogía de la lectura" define a la literatura como poesía y la poesía es arte de la sensibilidad y de la imaginación. La poesía hace de la literatura una manera de sentir, de ver y de conocer el mundo, no desde la racionalidad sino desde la sensibilidad y la imaginación. Desde el pensamiento racional y lógico, la poesía es un objeto, un cuerpo porque puede ser diseccionado y fragmentado para ser analizado; desde la sensibilidad, la poesía es una visión de las relaciones del hombre consigo

mismo, con el otro y con el mundo, enriquecida con diferentes factores de la interioridad humana.

Cárdenas (2001) plantea que la literatura es arte porque está destinada a exaltarlo como tal, a destacar todo eso que lo potencia y lo caracteriza y que le permite avanzar en el camino de su dignidad e identidad. El arte es uno de los fundamentos de la humanización; es un producto histórico que pertenece a la cultura, es su expresión y la poesía es su concepción. Lo estético pertenece a lo poético, es el ejercicio de los sentidos y de la imaginación por medio de formas sensibles; mientras que lo artístico pertenece a lo técnico, al mecanismo de su expresión, concebidos y plasmados de acuerdo con las distintas corrientes de pensamiento que se han visto a lo largo de la historia humana y con las cuales comulga el artista.

En si la literatura en el aula no es para aprender textos, autores y obras, sino para desarrollar el pensamiento imaginario o analógicos de los estudiantes, esto implica que la labor docente debe estar orientada a desarrollar una pedagogía del sentido. Así que el postulado sería que la literatura no se hace para ser enseñada sino para ser leída, lo que implica vivirla.

2.5 Aprendizaje cooperativo

La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los estudiantes procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismo y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en el cual los estudiantes trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Este método contrasta con el aprendizaje competitivo, en el que cada estudiante trabaja en contra de los demás para alcanzar objetivos escolares tales como una calificación de "10" que sólo uno o algunos pueden obtener, y con el aprendizaje individualista, en el que los estudiantes trabajan por su cuenta para lograr metas de aprendizaje desvinculadas de los demás estudiantes.

El aprendizaje cooperativo comprende de tres tipos de grupos de aprendizaje. Los grupos formales de aprendizaje cooperativo funcionan durante un período que va de una hora a varias semanas de clase. En estos grupos, los estudiantes trabajan juntos para lograr objetivos comunes, asegurándose de que ellos mismos y sus compañeros de grupo completen la tarea de aprendizaje asignada. Los grupos de aprendizaje cooperativo informal estos se crean para realizar la tarea durante unos minutos o un periodo de clases. Y por último los grupos de base cooperativa son formados por grupos heterogéneos como los demás, pero son grupos de larga duración y con miembros estables. El profesor es el que debe ajustar el tipo a sus necesidades particulares.

2.5.1 Elementos esenciales para la conformación de grupos

Según Johson&Johson (2000) ambos profesores universitarios de la universidad de Minnesota, escritores y promotores del aprendizaje cooperativo. Plantean cinco elementos necesarios para conformar los grupos dentro de los salones de clases, el primero es la interdependencia positiva; el docente debe proponer una tarea clara y un objetivo grupal para que los estudiantes sepan que habrán de hundirse o salir a flote juntos, puesto que deben tener claro que los esfuerzos de cada integrante no sólo lo benefician a él mismo sino también a los demás miembros. El segundo elemento la responsabilidad individual y grupal; el grupo debe asumir la responsabilidad de alcanzar sus objetivos, y cada miembro será responsable de cumplir con la parte del trabajo que le corresponda. El tercer elemento conocido como la interacción estimuladora; preferentemente cara a cara, los alumnos deben realizar juntos una labor en la que cada uno promueva el éxito de los demás, compartiendo los recursos, ayudándose, respaldándose y felicitándose uno a otros por su empeño en aprender.

El cuarto componente del aprendizaje cooperativo consiste en enseñarles a los estudiantes algunas prácticas interpersonales y grupales imprescindibles. El aprendizaje cooperativo es intrínsecamente más complejo que el competitivo o el individualista, porque requiere que los estudiantes aprendan tanto las áreas y subáreas (ejecución de tareas) como las prácticas interpersonales y grupales

necesarias para funcionar como parte de un grupo (trabajo de equipo). Los miembros del grupo deben saber cómo ejercer la dirección, tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse y manejar los conflictos, y deben sentirse motivados a hacerlo. El docente tendrá que enseñarles las prácticas del trabajo en equipo con la misma seriedad y precisión como les enseña las materias escolares.

El quinto elemento fundamental del aprendizaje cooperativo es la evaluación grupal, esta evaluación tiene lugar cuando los miembros del grupo analizan en qué medida están alcanzando sus metas y manteniendo relaciones de trabajo eficaces.

2.5.2 Factores para conformar grupos

Zariquiey (2016) doctor en educación y creador del “Mooc aprendizaje cooperativo en España” afirma que la estructura básica sobre la que sostiene la red de aprendizaje ha de constituirse sobre grupos heterogéneos con respecto a diversos criterios: sexo, etnia, perfil de inteligencia, rendimiento académico, nivel de integración, actitud hacia la cooperación, destrezas cooperativas, nivel de disrupción, etc.

No existe ninguna dimensión ideal para los grupos de aprendizaje cooperativo. La cantidad conveniente de miembros dependerá de los objetivos de la clase, de las edades de los alumnos y su experiencia en el trabajo en equipo, de los materiales y equipos a utilizar y del tiempo disponible para la clase. La regla empírica para aplicar es: “cuanto más pequeño sea el grupo, tanto mejor”.

Johson&Johson (2000) plantean 6 factores para tener en cuenta al conformar los grupos:

a. Al aumentar la cantidad de miembros de un grupo de aprendizaje, también se ampliará la gama de destrezas y capacidades presentes; el número de mentes dispuestas a adquirir y procesar la información y la diversidad de puntos de vista.

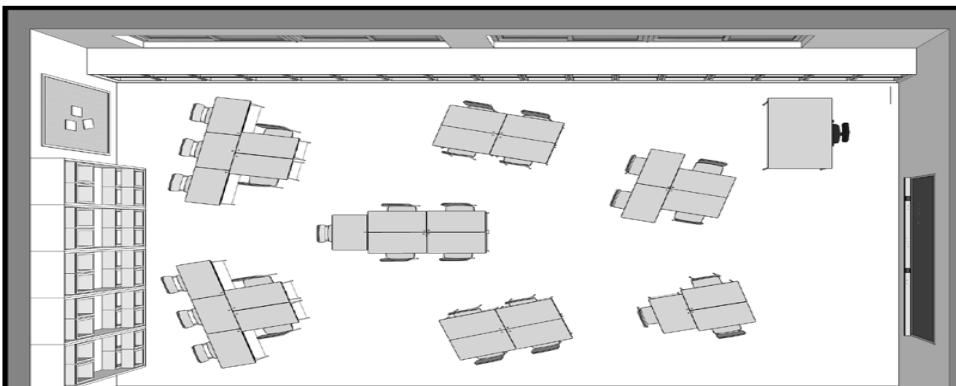
- b. Cuando existen grupos grandes en cantidad de miembros, más habilidad deberán tener sus miembros para brindarle a toda la oportunidad de expresarse, para coordinar las acciones de los miembros, para llegar a un consenso.
- c. Al aumentar la dimensión del grupo, disminuyen las interacciones personales entre los miembros y se reduce la sensación de intimidad. El resultado suele ser un grupo menos cohesionado y una menor responsabilidad individual para contribuir al éxito del trabajo del grupo.
- d. Cuando menor es el tiempo disponible, más reducido deberá ser el grupo de aprendizaje. Si sólo se dispone de poco tiempo para una lección determinada.
- e. Cuanto más pequeño es el grupo, más difícil será que algunos alumnos se dejen estar y no hagan su aporte al trabajo colectivo. En grupos más pequeños el desempeño de cada miembro es más visible y los alumnos son más responsables de sus actos.
- f. Cuando más reducido es el grupo, más fácil será detectar cualquier dificultad que pudieran tener los alumnos para trabajar juntos.

2.5.3 Implementar el aprendizaje cooperativo

Zariquiey (2016) ha creado cinco pasos para implementar el trabajo cooperativo en el aula el primero de ellos es la agrupación del alumnado para ello plantea algunas acciones a tomar en cuenta: decidir el tamaño de los equipos y establecer el número de grupos que tendrá en el aula, establecer quienes son los estudiantes más capaces de prestar ayuda en el máximo número de situaciones posibles y se distribuyen entre los equipos. Por ejemplo, si se forman seis grupos, se debe buscar a los seis alumnos más capaces de prestar ayuda, luego establece cuales son los estudiantes que necesitan más ayuda. Como el caso anterior. Establecer las parejas en las que subdividirá el equipo aquí la premisa es “diversos, pero sin exagerar”, para que puedan entenderse en la realización de las tareas específicas. Revisar los grupos tratando de incluir otros criterios de heterogeneidad, especialmente el género. Al agrupar a los

estudiantes se debe tomar en cuenta la disposición del aula con las siguientes características: la proximidad entre los equipos debe estar bastante separados para que no interfieran unos con otros y la movilidad del docente para cada equipo. La visibilidad; cada grupo debe poder ver al docente en el lugar donde se realizan las explicaciones. Flexibilidad se refiere a la colocación de equipos para facilitar cambios de estructuras ágiles y eficaces esto permite la tolerancia puesto que en ciertos casos es necesarios hacer cambios en las estructuras para facilitar los aprendizajes en cada uno de los grupos conformados dentro de aula.

Figura 2 Disposición del Aula



Zariquiey (2016) Guía "Aprendizaje Cooperativo" (P. 7).

Se debe tener especial cuidado con los estudiantes que quieren sentarse en el fondo del aula; en comparación con los que se sientan al frente o en el medio, estos estudiantes tienden a intervenir menos en clase, a prestar menos atención, a trabajar menos en su escritorio y a tener un menor nivel de rendimiento. Se aconseja al docente que haga moverse a los estudiantes por toda el aula durante cada período de clase, de manera que ninguno se quede en el fondo durante mucho tiempo.

El autor detalla que las subdivisiones que se pueden producir en los equipos de trabajo se deben evitar diferencias de nivel muy pronunciadas. El grupo puede ser muy diverso; la pareja, no tanto. En la disposición propuesta, tanto en

parejas “hombro con hombro” como “cara a cara” los alumnos trabajan con un compañero de un nivel diferente, pero no demasiado alejado.

El segundo paso propuesto por el autor es el de organizar el contexto cooperativo, este inicia con la redacción de normas en las cuáles se deben tomara en cuenta los siguientes aspectos: enunciadas en positivo (describiendo la conducta esperada) y en primer persona del plural (nosotros), claras y concretas, para que resulte fácil determinar si se han cumplido o no, útiles y relevantes que incidan en aspectos que contribuyen a mejorar la experiencia escolar, pocas normas puesto que una normativa extensa y farragosa suele suceder que no se cumplan y por último revisables para comprobar si se han cumplido.

La asignación de roles entre los miembros de grupos es importante para determinar quién harán qué acciones. Los roles indican qué puede esperar cada miembro del grupo que hagan los demás y, por lo tanto, está obligado a hacer cada uno de ellos, esto permite la creación del contexto cooperativo en el aula. La asignación de roles según Johson&Johson (2000) presentan varias ventajas entre las que se encuentran tres importantes. Reduce la probabilidad de que algunos estudiantes adopten una actitud pasiva, o bien dominante en el grupo. Garantiza que el grupo utilice las técnicas grupales y que todos los miembros aprendan las prácticas requeridas. Crea una interdependencia entre los miembros del grupo. Esta interdependencia se da cuando a los miembros se les asignan roles complementarios.

Zariquiey (2016) plantea una propuesta de roles para los miembros de los equipos de trabajo cooperativo siendo estos: coordinador es el encargado de organizar y dirigir el trabajo del equipo, intentando promover la participación de todos los miembros del equipo; supervisor es el encargado de velar por que el equipo cumpla con la tarea o tareas propuestas por el docente, cumpliendo con una premisa y la temporalización establecida por este; relaciones públicas es el encargado de buscar la información y ayuda fuera del equipo; responsable de mantenimiento es el encargado de garantizar un entorno idóneo para el trabajo

del equipo y vela por un nivel de ruido adecuado. Los roles pueden variar según necesidades del grupo o bien como el docente crea conveniente.

El tercer proceso para implementar el trabajo cooperativo es la interdependencia positiva, participación equitativa, y responsabilidad individual de los estudiantes aquí el docente debe lograr que los estudiantes comprendan que se necesitan para hacer el trabajo (interdependencia positiva), que todos podrán participar (participación equitativa) y podrán detectar si alguno no realiza el trabajo (responsabilidad individual).

La interdependencia positiva tiene como objetivo unir a los miembros del grupo en torno a un objetivo en común; que les da una razón concreta para actuar. Esta se consigue a través de la realización conjunta de las mismas actividades. La división de trabajo en tareas distintas pero complementarias por medio del trabajo en cadena, con la asignación de roles dentro de los grupos de trabajo. Es importante mencionar que existirá más vínculos en un equipo si tienen identidad es decir crear un nombre y símbolo para el grupo, también un espacio asignado durante la actividad cooperativa y más aún si el docente crea situaciones hipotéticas en las que ellos puedan resolver. En el aula también es necesario establecer redes de aprendizaje, esto se logra a través de la cooperación mutua entre los grupos, es decir, cuando un equipo no es capaz de realizar una tarea debe buscar ayuda entre los otros equipos antes de acudir al docente.

La responsabilidad individual consiste en que cada miembro se hace responsable de contribuir para lograr los objetivos del grupo y de ayudar a los demás miembros a que también lo hagan. Cuando mayor es la interdependencia positiva dentro de un grupo de aprendizaje cooperativo, más responsables se sentirán los estudiantes.

La participación equitativa se consigue cuando se establece turnos de participación como, por ejemplo, mesas redondas, folio giratorio (estrategia cooperativa que se explicará más adelante). Dividir el trabajo en tareas complementarias es decir diseñar situaciones de aprendizaje con momentos individuales y grupales; variar los roles asignados dentro de los grupos. Las

dinámicas cooperativas deben partir de una premisa clara: que no se trata tanto de que aprendan a trabajar juntos, como de que juntos aprendan a trabajar solos. Por lo tanto, se debe cuidar el trabajo individual dentro del aprendizaje cooperativo.

El cuarto proceso consiste en las secuencias didácticas aquí el docente juega un papel importante puesto que debe proponer actividades y tareas que ayuden a los estudiantes a procesar la nueva información con el objetivo de incorporarla a sus esquemas de conocimiento.

Zariquiey (2016) afirma que existen al menos ocho procesos básicos que se promueven en el aula para garantizar el aprendizaje:

- Orientación hacia la tarea: Apunta a orientar al alumnado hacia el trabajo que se va a desarrollar en la sesión tratando de “desconectarlos” de su vida “extramuros” y “conectarlos” con la tarea.
- Motivación: Apunta a despertar el interés del alumnado en relación con los contenidos que están trabajando para promover su curiosidad y que quieran aprenderlos.
- Activación de conocimientos previos: Apunta a que los alumnos exploren y “saquen a flote” lo que saben sobre los contenidos que vamos a trabajar, de cara a utilizarlos para construir nuevos aprendizajes.
- Presentación de contenidos: Apunta a que los alumnos tomen contacto con los nuevos contenidos de formas diversas y eficaces.
- Procesamiento de la nueva información: Apunta a que los alumnos trabajen sobre los contenidos presentados para aprenderlo.
- Recapitulación: Apunta a que el alumnado tome conciencia de los contenidos que va aprendiendo.
- Transferencia: Apunta a que los estudiantes conecten los contenidos que va aprendiendo tanto con otras áreas curriculares como con su vida cotidiana, con la intención de que puedan utilizarlos en contextos más amplios y diversos.
- Metacognición: Apunta a que los alumnos reflexionen sobre su propio aprendizaje, identificando tanto lo que les ha servido para aprender y deben seguir haciendo, como lo que no les ha servido y debería cambiar y mejorar (p.2).

Estos procedimientos deben tomarse en cuenta en la planificación de las secuencias didácticas ya que promueven el aprendizaje significativo de los estudiantes a través de los conocimientos previos hasta la reflexión del propio aprendizaje, durante una o varias sesiones de clases.

Es importante asociar las técnicas y estrategias cooperativas a los procesos, procedimientos habituales en la jornada escolar de los estudiantes. Incorporar una técnica cada vez y utilizarla de forma sistemática hasta que observe que los estudiantes han aprendido. Hasta que los estudiantes no empiecen a mostrarse

autónomos en el trabajo en equipo es necesario monitorizar el trabajo moviéndose por la clase.

Secuencias didácticas cooperativas se articulan sobre cuatro de los procesos básicos: orientación hacia la tarea, activación de conocimientos previos, presentación de los contenidos y recapitulación. Para la realización de las secuencias didácticas es necesario el conocimiento de técnicas o estrategias cooperativas las cuales son imprescindibles para la puesta en marcha del aprendizaje cooperativo, esto permite promover su eficacia.

Tabla 3 Procesos básicos y técnicas cooperativas

<p>Orientación hacia la tarea</p>	<p>1. Corrección cooperativa de deberes:(Zariquiey). Al comenzar el alumnado se reúne en parejas para poner en común el trabajo que han realizado en casa. Las parejas empiezan por la primera actividad comparando tanto el resultado como el proceso seguido. Si están de acuerdo, pasan al siguiente. Si no deben consensuar para hacerlo. Finalmente, el docente realiza una breve puesta en común.</p> <p>2. Peticiones del oyente: El docente presenta el tema que se abordará en clase. El alumnado forma pequeño grupos para dialogar sobre lo que les gustaría aprender sobre el tema. Cada alumno, de forma individual, escribe sus “peticiones del oyente”. Finalmente, el docente recoge las propuestas y trata de tenerlas en cuenta a la hora de desarrollar el tema.</p> <p>3. Gemelos/equipos pensantes: (Colegio Ártica) El docente explica la tarea que deben realizar los alumnos (ejercicio, pregunta, ficha...) El docente agrupa a los alumnos en parejas/equipos heterogéneos. Los alumnos se explican mutuamente lo que tienen que hacer para resolver la tarea. Cuando todos hayan entendido se ponen a trabajar de forma individual. Si la pareja no ha logrado aclarar el trabajo, pide ayuda a sus compañeros o bien al docente.</p>
<p>Motivación y activación de aprendizajes previos</p>	<p>3. Entrevista Simultánea: (Kajan) El docente agrupa al alumnado en parejas heterogéneas y plantea una pregunta sobre los contenidos que trabajarán en la sesión. El alumno A entrevista al alumno B, tratando de conocer su respuesta u opinión sobre la cuestión planteada en un cuarto de folio. Se invierten los roles. El docente recoge los folios y realiza una puesta en común en la que los alumnos deben comunicar la respuesta u opinión del compañero que entrevistaron.</p> <p>4. Frase/foto/video/mural: El docente proyecta una frase/foto/video relacionada con los contenidos y plantea una pregunta sobre la misma. Los alumnos se agrupan para poner en común lo que han pensado con sus compañeros y tratan de consensuar una respuesta del equipo en la otra cara del cuarto de folio. El docente pregunta a algunos alumnos al azar la respuesta de sus equipos.</p>

<p>Presentación de Contenidos</p>	<p>5. Parada de tres minutos: (Pujolás) El docente agrupa los estudiantes en equipos heterogéneos. Dentro de una exposición, el docente introduce pequeñas paradas de tres minutos, en las que los grupos (a) tratan de resumir verbalmente los contenidos explicados y (b) redactan algunas preguntas sobre los mismos. Una vez transcurridos los tres minutos, cada equipo plantea una de sus preguntas al resto de los grupos. Si una pregunta ya ha sido planteada por otro equipo, formulan otra. Cuando ya se hayan planteado todas las preguntas, el profesor prosigue la explicación, hasta que haya una nueva parada de tres minutos.</p> <p>6. Parejas cooperativas de toma de apuntes: (Johnson y Johnson) El docente agrupa al alumnado en parejas heterogéneas. A continuación, expone los contenidos y cada 15 o 20 minutos realiza breves paradas para que los alumnos comparen sus apuntes: El alumno A resume sus notas para B y viceversa. Cada alumno debe tomar algo de las notas de su compañero para mejorar las propias. El docente reanuda la exposición hasta la próxima parada.</p> <p>7. Parejas cooperativas de lectura: (Johnson & Johnson) El docente propone un texto y agrupa en parejas. El alumno A lee el primer párrafo en voz alta. El estudiante B sigue la lectura. Al finalizar B, le pregunta ¿Cuál es la idea principal? A da su opinión y B si está de acuerdo la subraya. En caso contrario discuten hasta alcanzar un consenso. Intervienen papeles y escriben un resumen, esquema o mapa conceptual del texto de las ideas subrayadas</p>
<p>Procesamiento de la nueva información</p>	<p>8. Controversia académica: (Adaptación de colegio Ártica a partir de Johnson & Johnson) El docente agrupa a los estudiantes en equipos heterogéneos de cuatro miembros y plantea una afirmación que admite dos posturas una favor y en contra. El docente distribuye dos papeles dentro de los equipos: una pareja debe defender la afirmación y la otra debe criticarla. Las parejas dedican un tiempo a preparar su postura sobre la afirmación. Los grupos debaten sobre el tema, defendiendo su posición con los argumentos que han trabajado. Los equipos redactan un documento en el que se recogen los argumentos a favor y en contra sobre el tema trabajado.</p> <p>9. Lápices al centro (Aguiar y Talió) El docente agrupa a los estudiantes en equipos heterogéneos y nombra un moderador. A continuación, propone un ejercicio o problema a los alumnos. Los lápices se colocan en el centro de la mesa para indicar que en esos momentos se pueden hablar, pero no escribir. Los estudiantes tratan de consensuar la forma en la que se debe realizar el ejercicio. El moderador se asegura de que todos participan en la puesta en común y comprenden la forma de solucionarlo. Cada alumno toma su lápiz y responde al ejercicio o problema por escrito. En este momento, no se puede hablar, solo escribir.</p>
<p>Transferencia</p>	<p>10. Podio Cooperativo: (Zariquiey) El docente agrupa a los estudiantes en equipos heterogéneos. Tras una explicación/lectura/proyección, pide a los estudiantes que piense en las cosas que le han parecido más importantes. Cada estudiante reflexiona de forma individual. Los estudiantes contrastan en equipos sus opiniones para elegir las tres ideas más importantes.</p> <p>11. Folio Giratorio: El docente agrupa a los estudiantes en equipos heterogéneos. A continuación, entrega a los grupos un folio con una frase relacionada con los contenidos que se han trabajado, o se trabajarán. El folio se coloca en el centro de la mesa del grupo y va girando para que cada estudiante escribe las ideas que la frase sugiere. Los grupos intercambian el folio con otros equipos y añaden algunas ideas que no estén recogidas. Finalmente, cada grupo recoge su folio con las aportaciones de otros grupos y trata de construir una idea general sobre</p>

	<p>la frase.</p> <p>12. Uno, Dos, Cuatro (Pujolás a partir de David y Roger Johson) El docente agrupa a los estudiantes en equipos heterogéneos y plantea un problema o pregunta. Cada estudiante dedica unos minutos a pensar en la respuesta. Ponen en común sus ideas con su pareja dentro del equipo, tratando de formular una única respuesta. Las parejas contrastan sus respuestas dentro del equipo, buscando la respuesta más adecuada. Por último, el docente elige a algunos estudiantes para que expliquen la respuesta de su equipo.</p>
<p>Metacognición</p>	<p>13. Collage de Evaluación:(Silberman) El docente agrupa a los estudiantes en equipos heterogéneos y distribuye revistas, tijeras, pegamento y rotulaciones entre los equipos. Cada estudiante dedica unos minutos a pensar en lo que han aprendido en la unidad o proyecto que termina. Los equipos ponen en común las ideas de sus miembros. Cada grupo elabora un collage en el que se represente lo que han aprendido. El docente organiza una galería con los collages de evaluación e invita al alumnado a comentarlos.</p> <p>14. Control grupal: (Colegio Ártica) en los días previos a una prueba individual, el docente agrupa a los estudiantes en equipos heterogéneos les entrega un control grupal una prueba que aborda los mismos contenidos y procedimientos que la individual, pero sin repetir las mismas preguntas. Los equipos empiezan a trabajar sobre el control grupal respetando lo siguiente consigna: no pasarán al siguiente hasta que todos los miembros del grupo hayan comprendido el anterior. Al finalizar el control, el profesor realiza una corrección en gran grupo, pidiendo a algunos estudiantes al azar que desarrollen cada ejercicio. Los equipos corrigen su control grupal y se evalúan siguiendo las premisas del docente. Finalmente, cada estudiante establece los puntos que debe repasar pensando en la prueba individual.</p> <p>15. Por este medio resuelvo: (Silberman) El docente agrupa al alumnado en parejas heterogéneas. Cada alumno dedica un tiempo a pensar en algo que haya aprendido en clase y en la forma en que pueda aplicarlo en el futuro. El estudiante A explica a B lo que ha aprendido y cómo va aplicarlo. B redacta un breve recordatorio con las ideas de su compañero. Se invierten los roles. Finalmente, cada alumno se lleva el recordatorio con sus ideas.</p>

Fuente: Elaboración propia partir de Zariquiey (2016) Aprendizaje Cooperativo

El último proceso presentado por el autor es evaluar la competencia para cooperar del estudiante se pueden utilizar varias técnicas e instrumentos, aunque por sus características, se encuentran unas más adecuadas que otras, por ejemplo: rúbricas, listas de control y escala de valoración, se recomiendan que los docentes y estudiantes utilicen los mismos instrumentos para tener una visión compartida e interesante.

Las rúbricas son herramientas de evaluación que se construyen a partir de la identificación de una serie de indicadores graduados que permiten establecer el

nivel de desempeño de una conducta, proceso o procedimiento desde los niveles menos adecuados hasta los más eficientes.

Las listas de control son instrumentos de evaluación que permiten registrar si unas determinadas conductas y/o acciones se producen o no en una situación determinada. Por este motivo, utilizarlas de forma adecuada pueden convertirse en una herramienta muy apropiada para evaluar la competencia para cooperar de los estudiantes.

Las escalas de valoración al igual que las listas de control registran conductas sin embargo se pueden incorporar matices respecto al grado de cumplimiento. Esto permite una flexibilidad mayor para evaluar con un abanico más amplio, existen distintos tipos de escalas la más conocida es la de Likert.

CAPÍTULO III

Presentación de Resultados

Tabla 4 Resultado de la pre prueba y pos prueba en el grado de 2do básico

No.	Pre-prueba	Pos-prueba
1	44	60
2	46	52
3	46	60
4	56	64
5	28	42
6	38	82
7	40	80
8	56	76
9	44	76
10	24	62
11	36	64
12	44	70
13	50	70
14	30	58
15	28	60
16	46	74
17	50	65
18	30	56
19	42	48
20	28	56
21	52	72
22	14	50
23	50	80
24	42	76
25	52	56
26	28	55
27	40	38
28	40	54
29	52	66
30	48	64

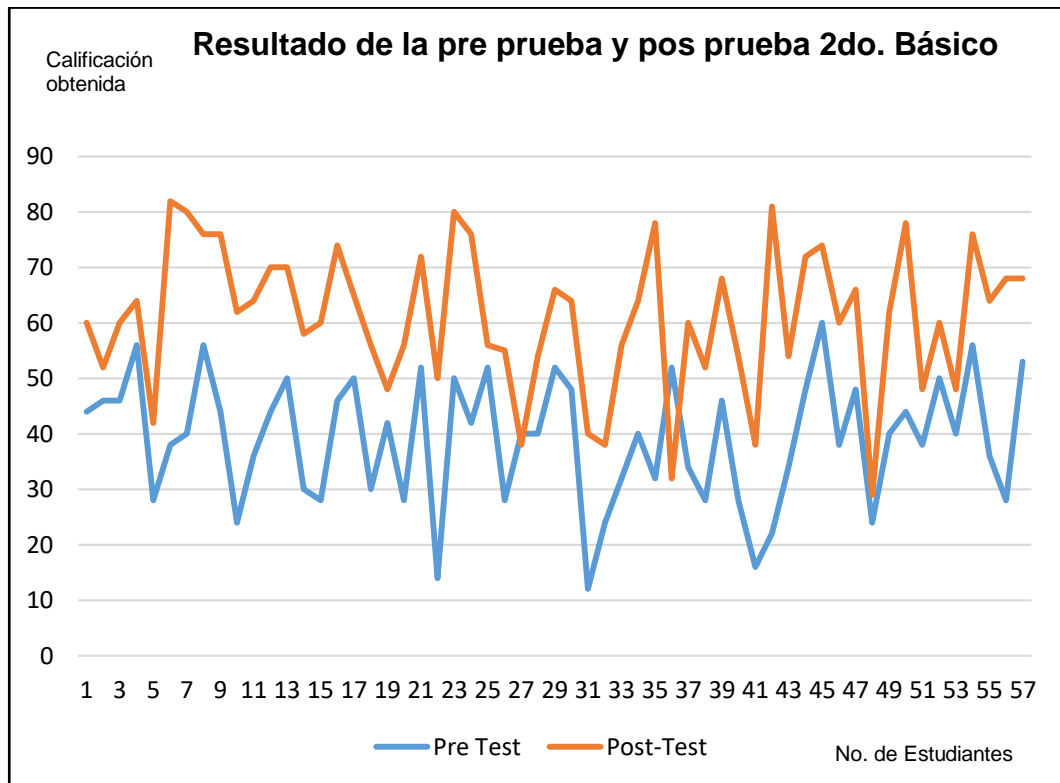
Antes $\bar{x}_1 = 39.1$ Ho: $\mu\bar{x}_1 \geq \mu\bar{x}_2$ Después $\bar{x}_2 = 60.9$

No.	Pre-prueba	Pos-prueba
31	12	40
32	24	38
33	32	56
34	40	64
35	32	78
36	52	32
37	34	60
38	28	52
39	46	68
40	28	54
41	16	38
42	22	81
43	34	54
44	48	72
45	60	74
46	38	60
47	48	66
48	24	29
49	40	62
50	44	78
51	38	48
52	50	60
53	40	48
54	56	76
55	36	64
56	28	68
57	53	68

Ha: $\mu\bar{x}_1 \leq \mu\bar{x}_2$

Fuente: Elaboración propia (2017)

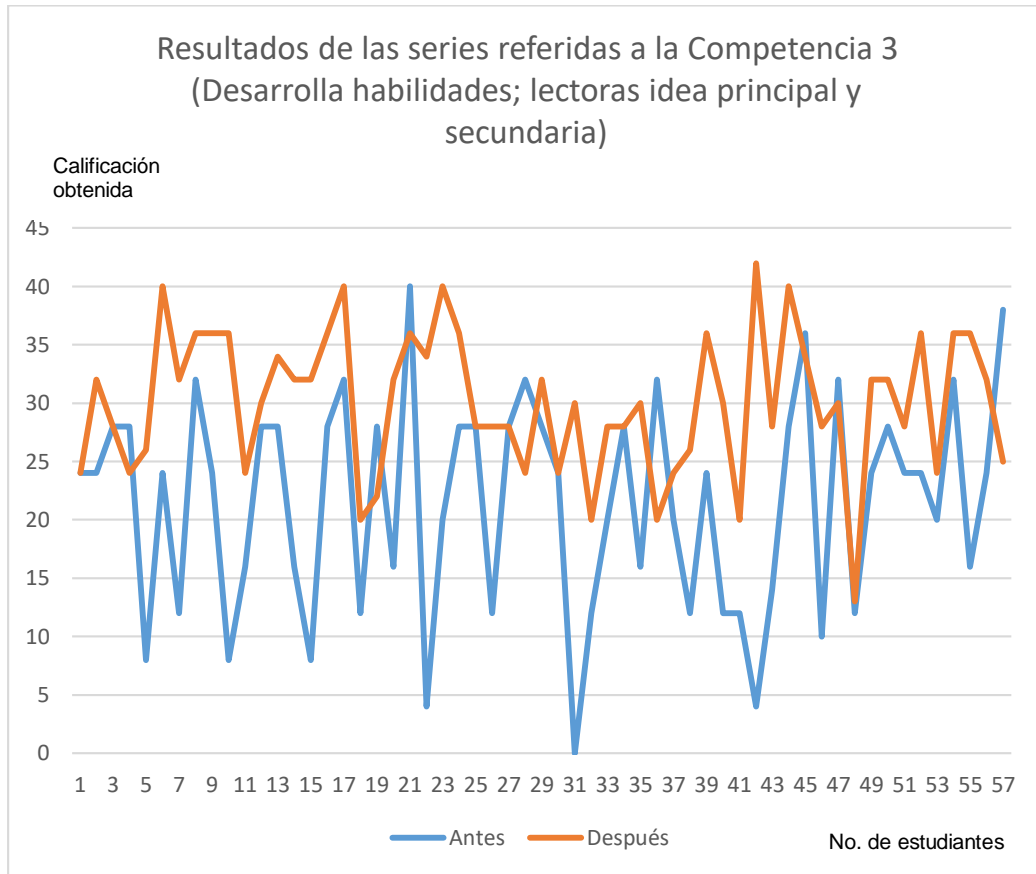
Gráfica 1



Fuente: Elaboración propia con base en las pruebas aplicadas durante el estudio de campo (2017)

La gráfica evidencia el desarrollo de las competencias después de dos meses aplicada la prueba, puesto que aumentó la ponderación de la prueba después de aplicar la metodología cooperativa en el aula.

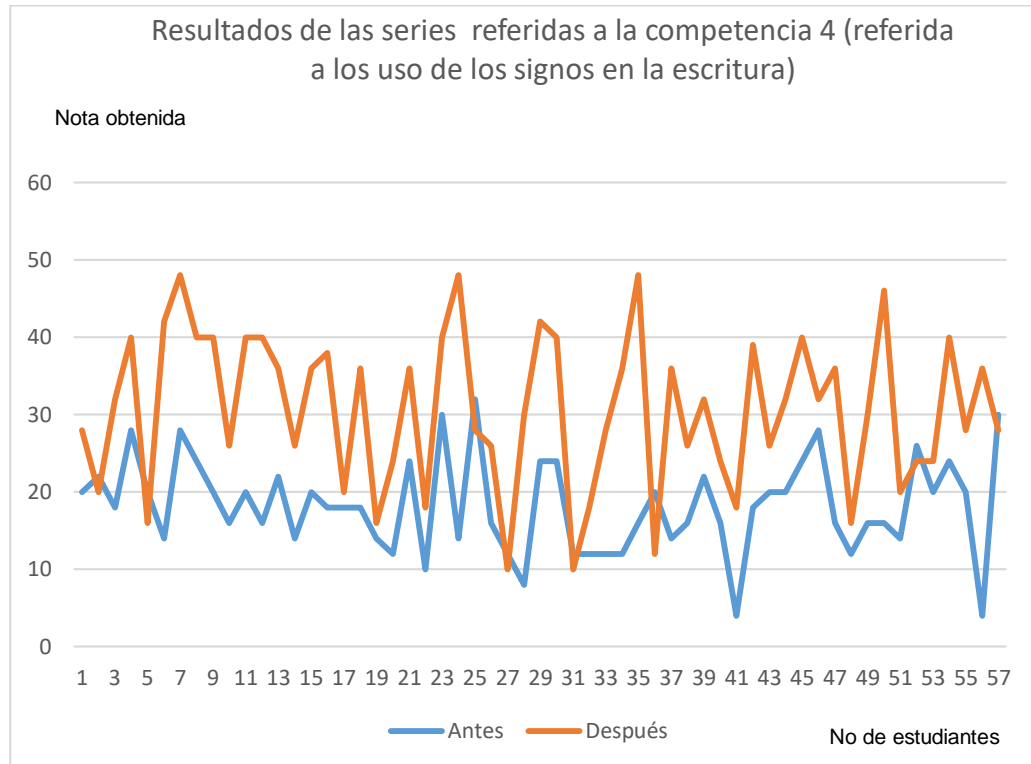
Gráfica 2



Fuente elaboración propia a partir de estudio de campo 2017

El gráfico evidencia el desarrollo de la competencia 3 de la subárea Idioma español, puesto que aumento la ponderación de las series que media dicha competencia, después de la implementación del aprendizaje cooperativo en el aula.

Gráfica 3



La gráfica evidencia un aumento en el resultado ponderativo en las series donde se evaluó la competencia 4 después de haber aplicado el método de aprendizaje cooperativo en el aula.

Tabla 5

3.1 Conclusiones de las guías de observación

Establecimiento: Instituto Nacional de Educación Básica, Piedra Parada Cristo Rey

Grupos Observados: Segundo Básico Sección A y B

	<u>Indicadores</u>	Primera Observación	Segunda Observación	Tercera Observación
1	Interdependencia Positiva Los estudiantes realizan el trabajo en torno a un objetivo común.	Los estudiantes siguen las indicaciones que el docente indica, sin embargo, presentan dificultades.	Los estudiantes logran realizar el trabajo, sin embargo, necesitan orientaciones del docente para realizar la actividad.	Los estudiantes logran realizar las actividades solicitados por la docente, de forma independiente y correcta.
2	Los estudiantes dividen el trabajo, esto permite la realización del mismo en cadena y complementaria	Si logran organizar el trabajo que les asigna la docente, pero con dificultades de comprensión.	Los estudiantes se dividen el trabajo con la ayuda del docente.	Los estudiantes logran dividirse el trabajo, logrando realizarlo en el tiempo establecido por la docente.
3	Responsabilidad Individual. Los estudiantes participan en las actividades asignadas individualmente dentro de los equipos de trabajo	Los estudiantes si realizan la actividad asignada individualmente, con las indicaciones directas del docente.	Los estudiantes logran realizar el trabajo individualmente con la ayuda de los coordinadores del grupo.	Los estudiantes participan actividades individuales, de forma independiente.
4	Los grupos de trabajo logran realizar las actividades permitiendo el logro de los objetivos por grupo.	Si logran realizar el trabajo, sin embargo, necesitaron de más tiempo algunas actividades se posponen para la próxima clase.	Los estudiantes logran realizar las actividades en el tiempo establecido por el docente de forma correcta.	Los estudiantes logran la realización de las actividades de forma correcta y en el tiempo establecido.
5	Interacción Cara a Cara Los estudiantes	Los estudiantes se sorprenden el verse organizados de una	Se presenta cierta dificultad, en la forma que están	Los estudiantes reconocen los diferentes

	están organizados de forma que tienen interacción cara a cara.	forma diferente.	organizados puesto que se distraen con facilidad con los compañeros (as) que tienen en frente.	momentos en cuanto a la interacción con los estudiantes y con la docente. La organización cara a cara permite el trabajo cooperativo.
6	Habilidades Sociales En los equipos de trabajo los estudiantes respetan los turnos de la palabra. (Tolerancia, comprensión, participación)	Se presenta cierta dificultad por el volumen de voz de cada equipo, esto no permite haya un nivel de ruido adecuado dentro del salón. Sin evidencia de respeto de los turnos de la palabra.	La docente durante varias ocasiones da la instrucción que deben respetar los turnos de la palabra, al igual que deben dar la oportunidad a todos los integrantes del grupo para que se expresen en los momentos de interacción grupal	Los equipos logran que cada uno de sus miembros participen, respetan los turnos de la palabra, y dan se observa dentro de los grupos la oportunidad de participación que tiene cada uno de los miembros de los equipos.
7.	Los estudiantes piden y ofrecen ayuda en los momentos de trabajo grupal dentro de los equipos de trabajo.	Los estudiantes preguntan a la docente antes de solicitar ayuda a sus compañeros de equipo. Esto genera desorden dentro del salón	Los portavoces del equipo se dirigen a la docente para resolver dudas. En algunos equipos logran resolver las dudas dentro de los equipos.	Los equipos en su totalidad logran ofrecer ayuda y solicitarla dentro de los equipos de trabajo, esto permite observar orden dentro del salón de clase.
8.	Interdependencia Grupal Los grupos de trabajo piden ayuda a los demás grupos antes que al docente para resolver sus dudas	Los estudiantes preguntan al docente antes de resolver sus dudas con otro equipo.	Los portavoces de los equipos se dirigen a la docente para resolver sus dudas, antes de dirigirse a otros equipos.	Los equipos solicitan ayuda a los demás grupos antes de asistir al docente esto permite la supervisión del trabajo al docente. En el salón se observa orden y coordinación.

Periodo Observado: Tercer Bimestre del ciclo escolar 2017 (julio-agosto)
Elaboración propia (2017)

CAPÍTULO IV

Discusión y Análisis de Resultados

El presente informe de tesis tuvo como objetivo general analizar la incidencia que tiene la metodología del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de las competencias del área de comunicación y lenguaje en su subárea L1 idioma español del grado de segundo básico, para esto se tomó como referencia dos competencias del CNB, en cuanto al desarrollo de habilidad lectora identificación de idea principal y secundaria; uso de signos utilizados en la escritura.

El método de aprendizaje cooperativo se centra en el estudiante pues es el actor principal de su aprendizaje, y el profesor cumple la función de facilitador, sin embargo, planifica actividades cooperativas utilizando técnicas y herramientas que permitan la interacción grupal y el logro de los aprendizajes de forma individual y grupal. El objetivo principal es que cada uno de los miembros logre los aprendizajes esperados.

Previo al trabajo de campo, se les explicó a los estudiantes la forma de trabajo para el tercer bimestre. Se organizaron los grupos de trabajo; seis grupos de cuatro integrantes y dos de tres integrantes en la sección A; en la sección B seis grupos de cuatro integrantes y uno de tres integrantes, se les planteó que debía definir las normas de trabajo y organización en la subárea idioma español, los contenidos a aplicar fueron los del tercer bimestre.

En los grupos de trabajo cooperativo se asignó un rol a cada integrante los cuales fueron: el coordinador encargado de coordinar al grupo, el supervisor quien verificaba la realización del trabajo, secretario encargado de hacer anotaciones generales y portavoz comunicar los acuerdos en asamblea estos roles se cambian con frecuencia para lograr la participación, los grupos trabajan juntos para lograr los objetivos del trabajo de la clase recibida. La responsabilidad individual fue importante puesto que cada integrante realizaba su trabajo permitiendo que todos los miembros desarrollen las competencias de cada clase.

La metodología implementada tiene como base el constructivismo, porque los estudiantes construyen saberes a través de los procesos que AC desarrolla siendo estos: la orientación a la tarea, la activación de conocimientos previos base del constructivismo, presentación de contenidos, procesamiento de la información, transferencia para llegar a la metacognición según lo plantea Zariquiey (2016) procesos trabajados en cada una de la sesiones de clase planificadas a través de las secuencias didácticas, tomando como base técnicas cooperativas las cuales aplicaban los procesos ya mencionados.

Las docentes a cargo el área de Comunicación y Lenguaje idioma español, socializaron las competencias a trabajar durante el bimestre. La obtención de la información se realizó al principio del ciclo escolar, tomando los planes anuales de la subárea, formato que detallaba las competencias y contenidos a trabajar en el tercer bimestre. Luego se planificó el bimestre de intervención. Adjunto en los anexos del presente estudio se detallan las secuencias didácticas aplicadas en las dos secciones del establecimiento educativo, durante el estudio de campo.

Según Vygotsky el constructivismo tiene sus raíces en el aprendizaje significativo y este se da cuando existe un significado para los estudiantes, en la actividad social lo cual fue reflejado en cada una de las sesiones de subárea idioma español, puesto que a través de interacción grupal los estudiantes lograban las metas propuestas. Por ejemplo, cuando se presentó el tema de los signos de entonación, se utilizó la técnica cooperativa parada de 3 minutos. Dentro de la explicación la docente introduce pequeñas paradas de tres minutos en las que los grupos resumieron verbalmente el tema visto con sus grupos de trabajo cooperativo. Para la evaluación de esta temática se utilizó la técnica 1, 2 y 4 (Uno porque cada estudiante trabajó individualmente el ejercicio sobre los signos de entonación; dos porque ponen en común sus respuestas con su pareja; y cuatro porque parejas contrastan sus respuestas con el grupo). Esta experiencia de aprendizaje fue motivadora para los estudiantes, además les dio

un significado puesto que a través de textos reales descubrieron la utilidad de los signos de entonación, tanto oralmente como escrito. El constructivismo sociocultural propone que una persona construye significados actuando en un entorno estructurado enfoque basado en el AC puesto que permitió la construcción de los significados en los contenidos vistos ya que los estudiantes actuaron en un entorno estructurado intencionalmente por las docentes de lenguaje. DESECO en su informe sobre el constructivismo afirma que se adapta a los procesos del desarrollo de las competencias, en este caso trabajadas las competencias específicas establecidas por CNB en la subárea idioma español, los resultados demuestran una diferencia significativa después de haber aplicado la metodología del AC en el aula. En la competencia que tiene como componente la lectura su media aumentó de un 21 a un 30, y en la competencia referida al componente producción escrita el resultado fue de una media de 18 a 30 después de la metodología aplicada.

Los resultados del estudio pre experimental muestran el desarrollo de dos competencias seleccionadas intencionalmente de las seis contenidas en el CNB del grado de segundo básico en siendo estas: la competencia número tres; desarrolla habilidades lectoras para comprender textos funcionales y el número cuatro; específicamente el indicador, uso de los signos al escribir textos literarios y funcionales. Mejoraron el uso de la de éstos, puesto que los estudiantes reflejaban carencias en sus habilidades y destrezas en la expresión escrita y oral, al iniciar el proceso ya que el pre prueba evidenció resultados negativos en el uso de los signos de puntuación y habilidades lectoras en los estudiantes, sin embargo, durante desarrollo del trabajo de campo se observa como paulatinamente los aprendizajes en la subárea aumentan favorablemente. Después de aplicado el método AC los resultados arrojaron un aumento ponderativo en la pos prueba aplicada reflejando el desarrollo de la competencia dos y tres contenidas en el CNB de la subárea.

Esta metodología se recomienda para que los estudiantes apliquen su expresión oral dentro del salón de clase, puesto que debían consensuar a través del dialogo en la mayoría de las sesiones de la subárea.

Las competencias lingüísticas son fundamentales para el desarrollo de otras áreas según lo plantea Mejía (2013), siendo estas la capacidad de desarrollar la comunicación oral y escrita en los estudiantes las cuales se evidencian en cada una de las sesiones de clase cuando se implementa la nueva metodología, puesto que los estudiantes tuvieron la oportunidad en varias ocasiones de expresarse de forma oral y escrita, además de interactuar y resolver problemas en los grupos. Las competencias básicas que el ser humano debe desarrollar a lo largo de la vida, según lo plantea el estudio USAID en el informe competencia básicas para la vida (2009) se logran aplicar la competencia básica dos comunicarse en un medio multicultural y plurilingüe, también la competencia de relación y cooperación con personas, necesarias en la metodología AC.

Las observaciones que se hicieron durante el estudio de campo describen como la metodología se implementa de una forma adecuada puesto que los indicadores usados en el instrumento de observación demuestra como los elementos básicos de la metodología AC fueron desarrollándose de una forma positiva conforme avanzaba el bimestre siendo estos: Interdependencia positiva, Interacción cara a cara, Habilidades sociales, Interdependencia grupal planteado por Zariquiey (2016), para la implementación del AC en el aula. Se pudo observar durante el estudio de campo como el estudiantado logró conocer algunas técnicas del AC, cuando la docente guiaba las actividades los estudiantes se coordinaban, organizaban y realizaban las tareas exitosamente.

El salón de clase se organizó de manera que se establecieron los grupos y en los momentos de los periodos correspondientes a la subárea de idioma español cambian de escenario a diferencia de las otras clases impartidas en el establecimiento. Si conocían el trabajo grupal, pero no el AC las cuales permitieron el desarrollo de las habilidades sociales como tal ya que los estudiantes manifiestan que han trabajado en grupo sin objetivo alguno más que

de entregar los ejercicios que los docentes les asignan. Sin embargo, en los momentos de idioma español trabajaban por un objetivo en común, se apoyaban y buscaban que todos aprendieran. Las habilidades sociales como elemento del AC fueron observadas en el estudio puesto que en las guías de observación se reflejan cómo se desarrollaban paulatinamente por lo que se concluye la práctica de la tolerancia, comprensión, participación y comunicación de cada uno de los integrantes de los grupos.

La interdependencia positiva se aplica en los grupos cooperativos puesto que cada uno de los integrantes tiene una contribución única para lograr el objetivo de conjunto, los estudiantes participan de manera activa en la asignación de actividades. Durante los periodos de idioma español sabían la forma de organización en el aula cada miembro de grupo se observaba cara a cara permitiendo la interacción de pareja, grupal y con la docente. La interdependencia grupal también se observó en las últimas clases ya que se tornó difícil durante el estudio de campo, por la costumbre que tienen los estudiantes de solo acudir a los docentes para solicitar ayuda. Sin embargo, al finalizar el proceso los grupos lograron la interacción entre sí para resolver dudas antes de acudir a las docentes del sub-área.

Linares A. (2017) concluye en su estudio de investigación el aprendizaje cooperativo y su influencia en el rendimiento académico en el área de matemática de los alumnos de educación secundaria, que influye positivamente ya los resultados de las pruebas T de student en relación al 50% del grupo control el 17.5% se encuentra en inicio, el 0.0 % en un nivel logrado, así mismo un 32. 5% de ellos se encuentra en proceso, por lo que respecta al grupo experimental, donde se aplicaron sesiones de AC 15% se encuentra al inicio, el 10% en nivel logrado y el 25% se encuentra en proceso. También Quintanilla R (2015) concluye que el trabajo cooperativo se relaciona significativamente con el rendimiento académico de los estudiantes de Historia y Filosofía de la UNAP ya que el 65.5% de los estudiantes de la universidad consideran esta estrategia como buena, por lo que se afirma que las estrategias de AC inciden

positivamente en los aprendizajes. El presente estudio también evidenció que el aprendizaje cooperativo incide favorablemente en el desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes ya que el pre prueba aplicada obtuvo una media de 39.1 el resultado reflejaba deficiencia en el desarrollo de las competencias comunicativas, después de implementar el AC en una unidad didáctica aumentó la media a un 60.9 en la pos prueba aplicada, por lo que se afirma que esta metodología es eficaz para desarrollar las competencias establecidas en el CNB del subárea de idioma español del nivel medio ciclo básico del Instituto Nacional de Educación Básica ubicado en la aldea Piedra Parada Cristo Rey.

Conclusiones

- a. Se evidenció que los estudiantes del grado de segundo básico del establecimiento educativo reflejaban deficiencias en el desarrollo de la competencia número tres aludida al desarrollo de habilidades lectora y la cuatro referida al uso de los signos utilizados en la escritura, puesto que en la pre prueba aplicada se obtuvo una media de 39.1 en la sumatoria de ambas competencias.
- b. La implementación de la metodología aprendizaje cooperativo en el grado de segundo básico en una unidad didáctica permitió el conocimiento de ésta, ya que la guía de observación concluye que los elementos esenciales del AC (interdependencia positiva, interacción cara a cara, responsabilidad individual y grupal, habilidades sociales) fueron aplicados dando como resultado clases cooperativas.
- c. Las competencias tres el desarrollo de habilidades lectoras específicamente la idea principal y secundaria; la competencia cuatro signos de utilizados en la escritura fueron desarrolladas al implementar la metodología del aprendizaje cooperativo, puesto que la pos prueba aplicada evidencia una media de 60.9 en la sumatoria de ambas. Esto evidencia un aumento ponderativo de 21.8 en la pos prueba.
- d. Al analizar los resultados obtenidos en el pre prueba y pos prueba, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo la cual afirma que la metodología del AC aplicada en el aula tiene incidencia positiva en el desarrollo de las competencias del subárea idioma español en el grado de segundo básico del INEB Piedra Parada, Cristo Rey.

Recomendaciones

- a. El AC en el aula como metodología activa, favorece al desarrollo de las competencias comunicativas por lo que se recomienda continuar implementando esta metodología para el desarrollo de las competencias.
- b. La metodología del AC sea practicada, es necesario que se tome en consideración el factor tiempo por lo que es importante minimizar las actitudes competitivas de los estudiantes.
- c. Capacitar a los docentes del establecimiento educativo con metodologías activas que permitan el desarrollo de las competencias establecidas en el CNB.

Referencias

A. Bibliográficas

Amaya Vásquez, J. (2006) *El docente de Lenguaje* Colombia: Editorial Limusa.

Avendaño F., Desinano N. (2006) *Didáctica de las Ciencias del Lenguaje*, Argentina: Editorial HomoSapiens.

Pimienta Prieto, J. (2007) *Metodología constructivista, Guía para la planeación docente*, México: Editorial Pearson Educación

Cárdenas Alfonso (2001) *Lenguaje, literatura y pedagogía de la lectura Conferencia pronunciada en el marco del segundo Congreso colombiano de Lecto-escritura* Bogotá Colombia

Correa, José Ignacio (2001) *Asedios a una pragmática de la cognición y el lenguaje* Instituto Caro y Cuervo, Bogotá Colombia.

Hernández S. Fernández R., Collado, C., y Baptista L. (1991) *Metodología de la Investigación* México: McGraw-Hill.

Johnson R., Johnson D., Holubec E.(2000) *El aprendizaje cooperativo en el aula* Editorial Paidós Educador, Buenos Aires, Argentina.

López Rivas, Oscar Hugo/ *El seminario Una técnica de estudio e investigación* Guatemala: EFPEM

Ruiz Iglesias, Magalys (2010) *El concepto de Competencias desde la Complejidad*; hacia la construcción de competencias educativas.
Editorial Trillas,

B. Tesis

- Albelais T. (2015). Desarrollo de competencias comunicativas en los alumnos universitarios, tomando en cuenta su estilo de aprendizaje. (Tesis de maestría) Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey México. Recuperado de <https://repositorio.itesm.mx/handle/11285/621382>
- Bonilla. S. (2013). Trabajo cooperativo como estrategia didáctica para desarrollar la capacidad de pensamiento autónomo y crítico promoviendo el aprendizaje significativo en los estudiantes del Colegio San Bartolomé. (Tesis de maestría) Universidad de Cuenca, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Cuenca Ecuador. Recuperado de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/4809>
- De León G. (2013). La metodología activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la fundamentación de estilos de aprendizaje en las alumnas del magisterio de educación infantil. (Tesis de Maestría). Universidad de San Carlos de Guatemala, EFPEM, Guatemala. Recuperado de http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/29/29_0114.pdf
- De León M. (2013). El aprendizaje cooperativo como estrategia para el aprendizaje del idioma inglés (Tesis de licenciatura). Universidad Rafael Landívar Campus de Quetzaltenango, Guatemala.
- Linares A. (2017). El aprendizaje cooperativo y su influencia en el rendimiento académico en el área de matemática de los alumnos de educación secundaria. (Tesis de Licenciatura). Universidad de San Martín de Porres, Escuela Profesional de Educación. Lima, Perú. Recuperado de http://www.repositorioacademico.usmp.edu.pe/bitstream/usmp/2621/1/linares_cae.pdf
- Mejía B (2013). Las competencias específicas en la formación de profesor y profesora de Lengua y Literatura en la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media (Tesis de licenciatura) Universidad de San Carlos, EFPEM, Guatemala.
- Morales M. (2013). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la enseñanza aprendizaje en el centro universitario de Chimaltenango. Universidad de San Carlos de Guatemala (Tesis doctoral). Universidad de San Carlos, facultad de Humanidades, Guatemala.
- Quintanilla R. (2015). Trabajo cooperativo y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura de historia y filosofía de la educación; facultad de educación, UNAP (Tesis doctoral). Universidad

Nacional Amazonia Peruana, Lima Perú. Recuperado de <http://repositorio.unapiquitos.edu.pe/handle/UNAP/4716>

Ramírez I. (2017). Aprendizaje cooperativo y su relación con el valor de la responsabilidad. Universidad Rafael Landívar, Facultad de Humanidades, Campus de Quetzaltenango. Guatemala. Recuperado de <recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjcem/2017/05/09/Ramirez-Ingrid.pdf>

Tije R. (2013) El aprendizaje cooperativo como estrategia en la educación superior (Tesis doctoral). Universidad de San Carlos de Guatemala, facultad de Humanidades. Guatemala

Vásquez D. (2014). Implementación de estrategias didácticas para desarrollar competencias geográficas en el tercer ciclo de educación básica del instituto técnico vocacional del sur. (Tesis de maestría) Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Vicerrectoría de Investigación, Dirección de posgrado, Tegucigalpa, Honduras. Recuperado de www.cervantesvirtual.com/.../implementacion-de-estrategias-didacticas

C. Revistas Electrónicas

González, N & García, M. (2007) El aprendizaje cooperativo como estrategia de Enseñanza-Aprendizaje en Psicopedagogía. Revista Iberoamericana de Educación # 42/6 (formato pdf.) Universidad de Cantabria, España. Recuperado de rieoei.org/expe/1723Fernandez.pdf

Serrano, J.M. y Pons, R.M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, # 13 (1) Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>

Otros tipos de Texto

Ministerio de Educación de Guatemala (2010) *Curriculum Nacional Base Comunicación y Lenguaje Nivel Medio -Ciclo Básico Segundo Grado* recuperado de <http://www.mineduc.gob.gt/DIGECUR/?p=CNB.asp>

Ministerio de Educación de Guatemala y USAID (2009) *Competencias Básicas para la Vida Guatemala*.

Ministerio de Educación de Guatemala, Dirección General del Currículo. (2012) *El Currículo organizado en competencias*.

Referencia en páginas worldwide web

Zariquiey F., Ariza M., Roja B. y Ojeda D. (2016) *Educalabmoocintef Aprendizaje cooperativo Guía # 1 Agrupa al alumnado España*, recuperado de http://mooc.educalab.es/courses/INTEF/INTEF168/2016_ED1/about

Zariquiey F., Ariza M., Roja B. y Ojeda D. (2016) *Educalabmoocintef Aprendizaje cooperativo Guía # 2 Contexto cooperativo España*, recuperado de http://mooc.educalab.es/courses/INTEF/INTEF168/2016_ED1/about

Zariquiey F., Ariza M., Roja B. y Ojeda D. (2016) *Educalabmoocintef Aprendizaje cooperativo Guía # 3 Agrupa al Tríada cooperativa España*, recuperado de http://mooc.educalab.es/courses/INTEF/INTEF168/2016_ED1/about

Zariquiey F., Ariza M., Roja B. y Ojeda D. (2016) *Educalabmoocintef Aprendizaje cooperativo Guía # 4 Programa secuencias didácticas España*, recuperado de http://mooc.educalab.es/courses/INTEF/INTEF168/2016_ED1/about

Zariquiey F., Ariza M., Roja B. y Ojeda D. (2016) *Educalabmoocintef Aprendizaje cooperativo Guía # 5 Evalúa la cooperación España*, recuperado de http://mooc.educalab.es/courses/INTEF/INTEF168/2016_ED1/about

Zariquiey F., Ariza M., Roja B. y Ojeda D. (2016) *Educalabmoocintef Aprendizaje cooperativo Guía Inventario de técnicas cooperativas España*, recuperado de http://mooc.educalab.es/courses/INTEF/INTEF168/2016_ED1/about

ANEXOS
Instrumento de Evaluación

Universidad de San Carlos de Guatemala
Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media
Licenciatura de la Enseñanza del Idioma Español

Evaluación

Apellidos: _____ Edad: _____

Nombres: _____ Sexo F M

Grado: _____ Sección: _____

Instrucciones Generales: Realice cada una de las actividades, utilice lapicero azul o negro.

I Serie (4 pts. cada respuesta correcta)

Instrucciones: Identifique la modalidad de estos enunciados. (enunciativa, interrogativa, exclamativa, dubitativa, desiderativa u optativa, imperativa)

1. Necesito tres entradas para el partido de fútbol. Por favor. _____
2. ¡Cuánto esfuerzo han malgastado en este partido! _____
3. ¿Cuándo inician las evaluaciones finales? _____
4. Tal vez la solución esté al final de la página. _____
5. Que tengas bonito día. _____

II Serie (4 pts. cada respuesta correcta)

Instrucciones: Agrupe en parejas los siguientes enunciados teniendo en cuenta su significado. De las parejas subraye la expresión que considere sea oración. Recuerde que los signos en la escritura nos indican la intención comunicativa también.

0. Ha metido un gol impresionante

- | | |
|---------------------------------------|--------------------------------|
| 6. ¿Quieres un café? | a) ¡Al hospital, por favor! |
| 7. A la calle | b) Te hará bien la comida |
| 8. ¡Qué susto me has dado! | c) ¡Qué miedo! |
| 9. Buen provecho. | d) ¡Vayan saliendo a la calle! |
| 10. En otro momento quizá sea posible | e) ¿Un cafecito? |
| 11. Lléveme al hospital. | f) Quizá en otro momento |
| | g) ¡Magnífico gol! |

III Serie (4pts. cada respuesta correcta)

Instrucciones: Escriba los signos de puntuación que hacen faltan en las siguientes oraciones.

12. Te recuerdo amigo Juan que no te olvides de traer tu billetera.
13. Está es según nos dice el entrenador nuestra ocasión para vencer.
14. Querida Magda te envió un cariñoso saludo desde La Antigua.

IV Serie (4pts. cada respuesta correcta)

Instrucciones: Escriba P en la afirmación que corresponde a la idea principal y S las ideas que considere secundarias.

15. ___ Entre los animales sociales, el grupo suele estar dirigido por el macho más fuerte, pero no siempre es así.
16. ___ Hay diversas especies de animales en las que las hembras desempeñan un papel preponderante.
17. ___ Las manadas de elefantes están al mando de la hembra más vieja, la matriarca, que mantiene el orden el grupo y señala el camino.
18. ___ En las manadas de leones, son las leonas adultas las responsables de la supervivencia, ya que son ellas las que cazan.

V Serie. (4pts cada respuesta correcta)

Instrucciones: Lea los siguientes textos. Luego, escriba la idea principal y las secundarias de cada párrafo.

Lectura

La Kaaba o Caaba, en la ciudad de La Meca, en Arabia Saudita, es el más importante santuario del islam y un gran centro de peregrinación.

Según la tradición islámica, la Kaaba, que es una estructura de piedra en forma de cubo, fue construida por Abraham e Ismael, patriarcas de quienes los árabes se asumen descendientes.

Párrafo 1	Idea Principal	19. _____
	Idea Secundaria	20. _____
Párrafo 2	Idea Principal	21. _____
	Idea Secundaria	22. _____

VI Serie (4pts. cada respuesta correcta)

Instrucciones: Lea el siguiente fragmento del Popol Vuh luego se le presenta afirmaciones de las cuales debe subrayar la que considere correcta.

Capítulo Primero (Fragmento Popol Vuh)

Esta es la primera relación, el primer discurso. No había todavía un hombre, ni un animal, pájaros, peces, cangrejos, árboles, piedras, cuevas, barrancas, hierbas ni bosques: sólo el cielo existía.

No se manifestaba la faz de la tierra. Sólo estaban el mar en calma y el cielo en toda su extensión.

No había nada que estuviera en pie; sólo el agua en reposo, el mar apacible, solo y tranquilo. No había nada dotado de existencia.

Solamente había inmovilidad y silencio en la obscuridad, en la noche. Sólo el Creador, el Formador, Tepeu, Gucumatz, los Progenitores, estaban en el agua rodeados de claridad. Estaban ocultos bajo plumas verdes y azules, por eso se les llama Gucumatz. De grandes sabios, de grandes pensadores es su naturaleza. De esta manera existía el cielo y también el Corazón del Cielo, que éste es el nombre de Dios. Así contaban.

Llegó aquí entonces la palabra, vinieron juntos Tepeu y Gucumatz, en la obscuridad, en la noche, y hablaron entre sí Tepeu y Gucumatz. Hablaron, pues, consultando entre sí y meditando; se pusieron de acuerdo, juntaron sus palabras y su pensamiento.

Entonces se manifestó con claridad, mientras meditaban, que cuando amaneciera debía aparecer el hombre.

Entonces dispusieron la creación y crecimiento de los árboles y los bejucos y el nacimiento de la vida y la creación del hombre. Se dispuso así en las tinieblas y en la noche por el Corazón del Cielo, que se llama Huracán...

23. El fragmento hace referencia a:

- a) relatos sobre la creación del mundo
- b) presentación de los dioses aztecas
- c) representación de lo profano.

24. El texto es una narración producida por:

- a) Los españoles
- b) Los indígenas mayas
- c) Francisco Jiménez

25. El fragmento se caracteriza por:

- a) Tradición oral, relatos de la creación de mundo, presencia de un ser superior.
- b) Textos escritos, costumbres de la colonia, jerarquías coloniales.
- c) Textos escritos, sucesos sobrenaturales, divinidades.

Guía de Observación

Establecimiento: Instituto Nacional de Educación Básica, Piedra Parada Cristo Rey

Grupos Observados: Segundo Básico Sección A y B

Periodo Observado: Tercer Bimestre del Ciclo Escolar 2017

	<u>Indicadores</u>	Excelente	Muy Bueno	Bueno	Regular	Observaciones
1	Interdependencia Positiva Los estudiantes realizan el trabajo en torno a un objetivo común.					
2	Los estudiantes se dividen el trabajo, esto permite la realización de este en cadena y complementaria					
3	Responsabilidad Individual. Los estudiantes participan en las actividades asignadas individualmente dentro de los equipos de trabajo					
4	Los grupos de trabajo logran realizar las actividades, permitiendo el logro de los objetivos por grupo.					
5	Interacción Cara a Cara Los estudiantes están organizados de forma que tienen interacción cara a cara.					
6	Habilidades Sociales En los equipos de trabajo los estudiantes respetan los turnos de la palabra.					
7.	Los estudiantes piden y ofrecen ayuda en los momentos de trabajo en sus equipos de trabajo.					
8.	Interdependencia Grupal Los grupos de trabajo piden ayuda a los demás grupos antes que al docente para resolver sus dudas					

Universidad de San Carlos de Guatemala
Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media
Licenciatura de la Enseñanza del Idioma Español

Nombre del maestro: Reina Cristina Simón Mejía

Fecha: 05/06/2017

Nombre: Escritura de oraciones donde utiliza los signos de entonación.

Competencia: Utiliza los signos de entonación e identifica sus funciones.

Lista Cotejo

Nombre del Estudiante: _____

	Criterio	Si	No
1	Utiliza los signos de entonación en su escritura.		
2	Identifica la función que tiene el signo de entonación en la escritura.		
3	Anota como le resultó la actividad.		
4	Lleva su diario al día.		

Universidad de San Carlos de Guatemala
Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media
Licenciatura de la Enseñanza del Idioma Español

(Signos auxiliares)

Guia de Trabajo

Instrucciones Generales: Realiza los ejercicios que a continuación se te presentan de forma individual (20 minutos). Al finalizar tu trabajo individual comparte las respuestas con tu pareja cooperativa. Y por último comparen respuesta y acuerden cual es la correcta para presentarlas al salón de clase.

1. Explica por qué en la primera oración aparece raya, sólo al comienzo de la aclaración que señala la intervención del narrador y en la segunda parece al comienzo al final.
 - a. Saca el cuaderno de ejercicios-dijo la profesora.
 - b. Creo que me lo he dejado en casa-contestó Miguel-
Lo traeré mañana.

Explica el uso de las comillas.

- a. El verbo <<haber>> sirve para formar los tiempos compuestos.
- b. Es tan <<generosos>> que no ha dejado nada.
- c. Se fue al campo para eliminar el <<stress>>.

Coloca los dos puntos, los puntos suspensivos y las comillas en estas oraciones. Pon mayúsculas cuando sea necesaria. Además, escribe que función tienen los signos que colocarás en tu cuaderno.

- a. La novia dijo sí quiero.
- b. En clase hoy han hablado de varios escritores Miguel Ángel, El bolo Flores, Virgilo Marcal.
- c. No entendí nada porque éstas fueron sus palabras quizá sea posible no sé aún.
- d. Recuerdan aquel refrán que dice cuando veas las barbas del vecino quemas.
- e. Ha practicado muchos deportes fútbol, balonmano, tenis.
- f. El patas lo dijo bien claro ese concierto de Mago de Oz no me lo pierdo.
- g. Querida Mercedes Siento haber tardado tanto en escribirte, pero ya sabes más vale tarde que nunca.

Trabajo en equipo

Redacten una reflexión de lo que han aprendido:

Universidad de San Carlos de Guatemala
Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media
Licenciatura de la Enseñanza del Idioma Español

(El resumen)

Guía de Trabajo

Instrucciones Generales: Después de haber reflexionado el tema visto (El resumen, idea principal y secundaria) realizaremos la técnica lápices al centro.

1. Lee los textos y contesten las preguntas.

La Luna es el único satélite natural que posee la Tierra y está situado a 384 000km de ésta. Es una esfera casi perfecta, tiene un diámetro de 3476 km, algo más de la cuarta parte del diámetro terrestre, carece de agua y, debido a su pequeña fuerza de gravedad, no puede retener gases con los que constituir una atmósfera.

La luna realiza dos tipos de movimientos:

Movimiento de rotación sobre sí misma.

Movimiento de traslación alrededor de la Tierra.

- a) ¿Cuál es la idea principal del texto?
- b) ¿Cuántas ideas secundarias dependen la principal?

Según el Génesis, primer libro del Antiguo Testamento, los descendientes de Noé iniciaron la construcción de una torre, cuyo límite sería el cielo.

La soberbia de esta gente, que quería llegar a las alturas de Dios, provocó la ira divina. Como castigo, entonces, todos comenzaron a hablar diferentes lenguas. De esta manera, la confusión les impidió seguir la construcción como un grupo.

- a) ¿Cuál es la idea principal de primer párrafo?
- b) ¿El Génesis es el primer libro del Antiguo Testamento, ¿es una idea principal o secundaria? Expliquen su respuesta.
- c) ¿De qué idea principal depende todos comenzaron a hablar diferentes lenguas?

Universidad de San Carlos de Guatemala
Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media
Licenciatura de la Enseñanza del Idioma Español

Nombre del Alumno: _____

Fecha: _____

Nombre de la actividad _____

Competencia:

Rúbrica de evaluación del portafolio

CRITERIO/ PUNTUACIÓN	4 Excelente	3 Satisfactorio	2 Necesita Mejorar	1 Deficiente
PORTADA	Incluye nombre del autor, Institución y curso. Incluye título sugerente en la portada. Considera fecha y lugar	Falta algún elemento en la presentación del trabajo	Faltan dos elementos en la presentación del trabajo.	Carece de tres o más elementos para la correcta presentación del trabajo
OBJETIVO	El objetivo del portafolios es congruente con los contenidos de las lecciones o tareas del curso. El objetivo representa el aprendizaje obtenido y la razón por la cual se estructuran de esa forma las evidencias.	El objetivo del portafolio considera sólo parcialmente los contenidos estudiados.	El objetivo del portafolio no es congruente con los contenidos o lecciones estudiadas.	No tiene objetivo explícito
EVIDENCIAS	Incluye todos los tipos de evidencias: palabras clave, estrategias, producciones escritas, mapas, etc. Las evidencias demuestran los avances en los aprendizajes esperados.	Incluye al menos tres de los tipos de evidencias solicitadas. No todas las evidencias demuestran claramente el avance de en los aprendizajes esperados.	Incluye sólo dos tipos de las evidencias solicitadas. Solamente una evidencia demuestra el avance en los aprendizajes esperados.	Incluye sólo uno o ninguna de los tipos de evidencias solicitadas. La evidencia presentada no demuestra avance en los aprendizajes.
ORGANIZACIÓN	Todos los documentos están correctamente presentados: Constan de encabezado, son claros, limpios, explicativo.	A los documentos les faltan algunos elementos de la presentación.	A los documentos les faltan más de dos elementos de presentación.	El documento solo tiene un elemento o ninguno de presentación.
ORTOGRAFIA	El portafolio de evidencias está elaborado sin errores ortográficos.	Hay hasta cinco errores ortográficos.	Hay de 6 a 10 errores ortográficos en el portafolio	Hay más de 10 errores ortográficos.

Programa del Tercer Bimestre

Competencia	Indicador de Logros	Contenido Declarativo	Contenido Procedimental	Contenido Actitudinal	Recurso	Actividad	Instrumentos de evaluación	Fecha
Elabora textos siguiendo la normativa del idioma, para los que selecciona la estructura adecuada a sus intenciones comunicativas. (4).	Aplica las normas de puntuación al escribir textos funcionales y literarios.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Signos de entonación Interrogación Admiración ➤ Signos auxiliares Comillas Paréntesis Corchetes Llaves, Guiones ➤ La oración El párrafo La estructura de un párrafo 	Utilización de los signos de puntuación para dar forma apropiada a los textos y marcar pausas y énfasis adecuados.	Reconocimiento de la importancia de la ortografía en la comunicación escrita.	Hojas de líneas.	Aplicar los signos de entonación en texto escritos. (Técnica, Frase, Foto Mural)	Diario de Clase	30/05/2017
	Identifica las funciones de los signos auxiliares en los textos.				Cuaderno de Idioma Español	Identificar las funciones de los signos auxiliares en los textos funcionales	Hoja de trabajo de aplicación	5/06/2017
	Elabora párrafos con una estructura adecuada				Fotocopias	Elaborar párrafos cohesionados, adecuados y coherencia. (Metodología a del aprendizaje cooperativo)	Redacción de oración. Lista Cotejo	12/06/2017
								03/07/2017

Competencia	Indicador de Logros	Contenido Declarativo	Contenido Procedimental	Contenido Actitudinal	Recurso	Actividad	Instrumentos de evaluación	Fecha
Desarrolla habilidades lectoras para comprender textos funcionales o literarios. (3)	Utiliza habilidades lectoras apropiadas para comprender textos de diversa índole y dificultad.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Técnicas de Comprensión Lectora. Búsqueda de ideas principales y secundarias ➤ Literatura ➤ Hispanoamericana Contexto Histórico Características Temas Autores 	Utilización de la estrategia de identificación de ideas principales y secundarias para lograr la comprensión.	Disfrute de la lectura de diferentes textos como fuente de nuevos conocimientos y experiencias.	Hojas de líneas.	Buscar ideas principales y secundarias en diferentes textos	Lista Cotejo	07/07/2017
	Busca ideas principales y secundarias.				Biblia y Popol Vuh	Lectura Cooperativa Lápices al Centro Presentación	Lista Cotejo	10/07/2017
	Comprende diferentes textos de la literatura hispanoamericana				Diario de clase.	identificar ideas principales y secundarias en texto bíblicos	Lista Cotejo	17/07/2017
						Leer un texto de la literatura para luego realizar una dramatización Cooperativa de Lit. Hispanoamericana.	Portafolio Rubrica	2/08/2017
						Metodología del aprendizaje cooperativo		
						Evaluación de cierre de Unidad		

Secuencias didácticas

Área-sub-área Comunicación y Lenguaje L1 Idioma Español	Nivel Medio- Ciclo Básico	Grado: 2do.	Sección: A y B
Clase: No.1		Tema: Signos de Entonación	
Competencia: Utiliza los signos de entonación en la escritura e identifica las funciones que cumplen en la redacción.			
Título: Los signos utilizados en la redacción.			
Método: Cooperativo	Estrategia o Técnica:	Recursos: Fotocopias, Libro de texto, hojas de líneas.	
INICIO: (Orientación hacia la tarea y activación de conocimientos previos)	Frase/foto/Mural. Presentar un texto que no utilice los signos de entonación. Reflexión sobre el tema.		
DESARROLLO: (Presentación de los contenidos, procesamiento de la nueva información)	Parada de 3 minutos: Exposición del docente sobre los signos utilizados en la redacción. Técnica 1 2 3: Realización de ejercicios en donde aplique el uso de los signos.		
CIERRE: (Recapitulación)	Corrección de tareas cooperativa: En parejas revisan sus resultados, luego utilizando la técnica de cabezas numeradas pasa un representante a presentar resultados. El secretario anota en la ficha como le resultó la actividad al grupo.		
Tarea: Redactar 10 oraciones en las que aplique los signos vistos en clase.			

INEB PIEDRA PARADA CRISTO REY Profa. Reina Cristina Simón Mejía			
Secuencia Didáctica			
Área-sub-área Comunicación y Lenguaje L1 Idioma Español	Nivel Medio- Ciclo Básico	Grado: 2do.	Sección: A y B
Clase: No.2 y 3		Tema: Signos Auxiliares	
Competencia: Utiliza los signos auxiliares en la escritura e identifica las funciones que cumplen en la redacción.			
Título: Los signos utilizados en la redacción.			
Método: Cooperativo		Estrategia o Técnica:	Recursos: Fotocopias, Libro de texto, hojas de líneas.
INICIO: (Orientación hacia la tarea y activación de conocimientos previos)		Frase/foto/Mural: Estrategia SQA Lo que sé, quiero saber y lo que aprendí (la última pregunta se contestará al final de la clase) sobre los signos auxiliares	
DESARROLLO: (Presentación de los contenidos, procesamiento de la nueva información)		Pareja Cooperativa de Lectura: Lee la información en parejas, luego realizan un esquema del mismo. Estrategia 1 2 y 4: Escribe los signos auxiliares faltantes e identifican sus funciones en los textos presentados de forma individualmente, compara con su compañero y, por último, consensuan con su equipo presentar los resultados en clase.	
CIERRE: (Recapitulación) Metacognición		Un representante a presenta resultados, utilizando la técnica de cabezas numeradas. Se realiza una reflexión en plenaria de los aprendido.	
Tarea: Recortar 20 ejemplos del uso de los signos auxiliares en varios textos.			

INEB PIEDRA PARADA CRISTO REY Profa. Reina Cristina Simón Mejía			
Secuencia Didáctica			
Área-sub-área Comunicación y Lenguaje L1 Idioma Español	Nivel Medio- Ciclo Básico	Grado: 2do.	Sección: A y B
Clase: No.4		Tema: El Resumen	
Competencia: Busca ideas principales y secundarias en diferentes textos.			
Título: El texto de ámbito académico: El resumen			
Método: Cooperativo	Estrategia o Técnica:	Recursos: Fotocopias, hojas de líneas, cuaderno de Idioma Español.	
INICIO: (Orientación hacia la tarea)	Frase/foto/Mural: Presentación de las actividades que se realizarán sobre el resumen.		
DESARROLLO: (Motivación y Activación de conocimientos previos)	Petición al oyente: Cada alumno de forma individual anota lo que le gustaría saber sobre el tema. Estrategia 1 2 y 4: Comparte con su compañero lo que le gustaría saber, luego con el grupo y anotan en una hoja las inquietudes de todo el grupo.		
CIERRE: (Presentación de contenidos)	Parejas cooperativas de lectura: Se les entregará un texto sobre el resumen, El alumno A lee el primer párrafo en voz alta, el alumno B sigue la lectura, el alumno B le pregunta ¿cuál es la idea principal? Después de consensuar subrayan la idea principal, luego se intercambian los papeles. Al finalizar hacen un esquema del tema.		
Tarea: Buscar ideas principales y secundarias y anotarlas en el diario de clase.			

INEB PIEDRA PARADA CRISTO REY Profa. Reina Cristina Simón Mejía			
Secuencia Didáctica			
Área-sub-área Comunicación y Lenguaje L1 Idioma Español	Nivel Medio- Ciclo Básico	Grado: 2do.	Sección: A y B
Clase: No.5 y 6		Tema: Ejercicios de aplicación del resumen.	
Competencia: Busca la idea principal y secundaria para comprender textos funcionales o literarios.			
Título: El texto de ámbito académico: El resumen			
Método: Cooperativo	Estrategia o Técnica:	Recursos: Fotocopias, hojas de líneas, cuaderno de Idioma Español.	
INICIO: (Procesamiento de la nueva información)	Técnica 1,2 4: Realización de ejercicios de aplicación de forma individual, comparación con el compañero de a la par, y luego con el grupo, al finalizar un representante del grupo pasa al frente a dar resultados.		
DESARROLLO: (Recapitulación)	Lápices al Centro: Se les entregará un ejercicio grupal. Cada alumno coloca sus lapiceros al centro que indica es momento de dialogar, pero no escribir (10 minutos). Después cada alumno toma su lápiz y anota las respuestas que considere correcta.		
CIERRE: (Metacognición)	Plantear el trabajo que se va realizar: Proyecto resúmenes bíblicos.		
Tarea: Identifica ideas principales en textos bíblicos fecha de entrega Julio 14.			

INEB PIEDRA PARADA CRISTO REY Profa. Reina Cristina Simón Mejía			
Secuencia Didáctica			
Área-sub-área Comunicación y Lenguaje L1 Idioma Español	Nivel Medio- Ciclo Básico	Grado: 2do.	Sección: A y B
Clase: No.7 y 8		Tema: La Oración	
Competencia: Elabora oraciones siguiendo la normativa del idioma, para los que selecciona la estructura adecuada a sus intenciones comunicativas.			
Título: La oración			
Método: Cooperativo		Estrategia o Técnica:	Recursos: Fotocopias, hojas de líneas, cuaderno de Idioma Español.
INICIO: (Orientación hacia la tarea y Motivación)		Intercambiar dificultades: Plantear las preguntas ¿Qué es una oración? ¿Cuál es su estructura? Los equipos trabajan tratando de responderlas oralmente. Luego de forma en individual cada estudiante en hojas proporcionadas por el docente responderá la pregunta según lo resuelto. Los equipos comparan respuestas y tratan de consensuar las respuestas.	
DESARROLLO: (Presentación de los contenidos)		Parada de 3 minutos: La docente dará una explicación de 10 minutos sobre la oración , durante la explicación el docente hace parada de 3 minutos para que los grupos tratan de resumir verbalmente los contenidos explicados y redactan preguntas sobre los mismos, al terminar los 3 minutos plantean las preguntas a los grupos para ser resuelta por cualquier miembro de los equipos o bien el docente.	
CIERRE: (Procesamiento de la información)		Cierre de parejas cooperativas escribientes: El docente solicita que en un minuto escriban lo más importante y dudas que les haya surgido. Luego cada integrante de grupo comparte con su equipo.	
Tarea: Redacta 10 oraciones.			

INEB PIEDRA PARADA CRISTO REY Profa. Reina Cristina Simón Mejía			
Secuencia Didáctica			
Área-sub-área Comunicación y Lenguaje L1 Idioma Español	Nivel Medio- Ciclo Básico	Grado: 2do.	Sección: A y B
Clase: No.9 y 10		Tema: El párrafo	
Competencia: Elabora párrafos siguiendo la normativa del idioma, para los que selecciona la estructura adecuada a sus intenciones comunicativas.			
Título: La oración			
Método: Cooperativo		Estrategia o Técnica:	Recursos: Fotocopias, hojas de líneas, cuaderno de Idioma Español.
INICIO: (Orientación hacia la tarea y Motivación)		Intercambiar dificultades: Plantear la pregunta ¿Qué es un párrafo, ¿Cuál es su estructura? ¿Cómo reconocemos los párrafos en los textos? Los equipos trabajan tratando de responderlas oralmente. Luego de forma en individual cada estudiante en hojas proporcionadas por el docente responderá la pregunta según lo resuelto. Los equipos comparan respuestas y tratan de consensuar las respuestas.	
DESARROLLO: (Presentación de los contenidos)		Parada de 3 minutos: La docente dará una explicación de 10 minutos sobre el párrafo , durante la explicación el docente hace parada de 3 minutos para que los grupos tratan de resumir verbalmente los contenidos explicados y redactan preguntas sobre los mismos, al terminar los 3 minutos plantean las preguntas a los grupos para ser resuelta por cualquier miembro de los equipos o bien el docente.	
CIERRE: (Procesamiento de la información)		Cierre de parejas cooperativas escribientes: El docente solicita que en un minuto escriban lo más importante y dudas que les haya surgido. Luego cada integrante de grupo comparte con su equipo.	
Tarea: Redactar 4 párrafos sobre algún tema de interés del estudiantes			

INEB PIEDRA PARADA CRISTO REY Profa. Reina Cristina Simón Mejía			
Secuencia Didáctica			
Área-sub-área Comunicación y Lenguaje L1 Idioma Español	Nivel Medio- Ciclo Básico	Grado: 2do.	Sección: A y B
Clase: No.11 y 12		Tema: El párrafo.	
Competencia: Elabora párrafos siguiendo la normativa del idioma, para los que selecciona la estructura adecuada a sus intenciones comunicativas.			
Título: La oración			
Método: Cooperativo		Estrategia o Técnica:	Recursos: Fotocopias, hojas de líneas, cuaderno de Idioma Español.
INICIO: (Procesamiento de la nueva información)		Lápices al centro: Los grupos de trabajo construyen un párrafo a partir de las indicaciones dadas por la docente. Cada integrante construye una oración para luego unificarlo y construir un párrafo.	
DESARROLLO: (Transferencia)		Podio Cooperativo: Después de la explicación del párrafo, solicito a los estudiantes lo que les ha parecido importantes, reflexionan de forma individual. Los estudiantes constatan en sus equipos para escribir 3 ideas importantes.	
CIERRE: (Metacognición)		Por este medio resuelvo: Agrupación de equipos en parejas, El estudiante A explica al B lo que ha aprendido B anota un breve recordatorio de las ideas. Se invierten los roles.	
Tarea: Construye 2 párrafo sobre el tema “Yo estudio la Shoá” presentado en el salón de clase.			

INEB PIEDRA PARADA CRISTO REY Profa. Reina Cristina Simón Mejía			
Secuencia Didáctica			
Área-sub-área Comunicación y Lenguaje L1 Idioma Español	Nivel Medio- Ciclo Básico	Grado: 2do.	Sección: A y B
Clase: No.13 y 14		Tema: Literatura Hispanoamericana Precolombina	
Competencia: Identifica elementos de la literatura Hispanoamericana en textos escritos.			
Título: La oración			
Método: Cooperativo		Estrategia o Técnica:	Recursos: Fotocopias, hojas de líneas, cuaderno de Idioma Español.
INICIO: (Orientación hacia la tarea y Motivación)		Lectura Cooperativa: Presentación de documento sobre la literatura Hispanoamericana, Azteca, Maya, Inca Temas, Contexto histórico, temas, características, géneros. Lectura de un texto narrativo de la literatura hispanoamericana.	
DESARROLLO: (Presentación de los contenidos)		Dramatización Cooperativa: A partir del tema visto, los estudiantes se organizan para dramatizar los temas un texto narrativo que presente los elementos de la literatura hispanoamericana.	
CIERRE: (Procesamiento de la información)		Cierre de parejas cooperativas escribientes: El docente solicita que en un minuto escriban lo más importante y dudas que les haya surgido. Luego cada integrante de grupo comparte con su equipo.	
Tarea: Realiza un organizador gráfico de la Literatura Hispanoamericana donde identifique los elementos de la literatura Hispanoamérica.			

Fotografía 1



Reglamento de la clase, elaborado por los grados de segundo básico del establecimiento educativo. (Fotografía tomada por Reina Cristina Simón)

Fotografía 2



Fotografías 3



Los grupos estaban organizados de forma que lograrán observar a la docente y a sus compañeras de grupo. (Fotografías tomadas por Reina Cristina Simón)