



ESCUELA UNIVERSITARIA DE POSGRADO

COMPRENSIÓN DE TEXTOS Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN
ALUMNOS DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD
NACIONAL FEDERICO VILLARREAL 2019

Línea de investigación:

Educación para la sociedad del conocimiento

Tesis para optar el grado académico de Maestra en Docencia Universitaria

Autora:

Ruiz Espíritu Elizabeth Jaqueline

Asesor:

Alva Miguel Walter Hugo
(ORCID: 0000-0001-9403-4794)

Jurado:

Aguirre Morales, Marivel Teresa
Moreno López, Wilder Emilio
Olarte Ortiz, María Nela

Lima - Perú

2021

Referencia:

Ruiz, J. (2021). *Comprensión de textos y el aprendizaje cooperativo en alumnos de la escuela de educación inicial de la Universidad Nacional Federico Villarreal 2019* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Federico Villarreal]. Repositorio Institucional UNFV. <http://repositorio.unfv.edu.pe/handle/UNFV/5434>



Reconocimiento - No comercial - Sin obra derivada (CC BY-NC-ND)

El autor sólo permite que se pueda descargar esta obra y compartirla con otras personas, siempre que se reconozca su autoría, pero no se puede generar obras derivadas ni se puede utilizar comercialmente.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



ESCUELA UNIVERSITARIA DE POSGRADO

COMPRENSIÓN DE TEXTOS Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN ALUMNOS
DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL

FEDERICO VILLARREAL 2019

Línea de investigación:

Educación para la sociedad del conocimiento

Tesis para optar el grado académico de

Maestra en Docencia Universitaria

Autora:

Ruiz Espíritu Elizabeth Jaqueline

Asesor:

Alva Miguel Walter Hugo

(ORCID: 0000-0001-9403-4794)

Jurado:

Aguirre Morales, Marivel Teresa

Moreno López, Wilder Emilio

Olarte Ortiz, María Nela

Lima – Perú
2021

DEDICATORIA.**A DIOS.**

Quien con su infinito amor me permitió lograr una de mis metas.

A mis Padres y Hermanos: Robert y Oswaldo

Que, aunque ya no están a mi lado, me enseñaron con amor la perseverancia y constancia para el logro de mis proyectos.

AGRADECIMIENTO

A mis amigos, les agradezco desde lo más profundo de mi corazón por estar siempre a mi lado, brindándome su fortaleza para terminar mi trabajo de Investigación y a todos ustedes mil gracias por todo su apoyo brindado.

Índice

Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice	iv
Índice de Tablas	vii
Índice de Figuras	viii
Resumen	ix
Abstract	x
I. Introducción	1
1.1 Planteamiento del problema	6
1.2 Descripción del problema	11
1.3 Formulación del problema	12
- Problema general	12
- Problemas específicos	12
1.4 Antecedentes	13
1.4.1. Antecedentes de comprensión lectora	13
1.4.2. Antecedentes del aprendizaje cooperativo	23
1.5. Justificación de la investigación	30
1.6 Limitaciones de la investigación	32
1.7. Objetivos	32
- Objetivo general	32
- Objetivos específicos	33
1.8 Hipótesis	33
- Hipótesis general	33
- Hipótesis específicas	33

II. Marco teórico	34
2.1. Bases teóricas.....	34
2.1.1 La comprensión lectora.....	34
2.1.1.1 La comunicación integral.....	34
2.1.1.2 La lectura	37
2.1.1.3 La importancia de la lectura.....	40
2.1.1.4 La comprensión lectora.....	42
2.1.1.5 Los niveles de comprensión lectora	47
2.1.1.6 La comprensión y la lectura comprensiva	51
2.1.1.7 La lectura explorativa y la lectura comprensiva	53
2.1.1.8 Factores de la lectura comprensiva	54
2.1.1.9 Etapas de la comprensión de texto.....	59
2.1.1.10 Condiciones de enseñanza y comprensión lectora.....	60
2.1.2. El aprendizaje cooperativo.....	61
2.1.2.1. Naturaleza del aprendizaje cooperativo	61
2.1.2.2. Modalidades del trabajo cooperativo	63
2.1.2.3. Estrategia para el aprendizaje cooperativo	64
2.1.2.4. Procedimientos del aprendizaje cooperativo	66
2.1.2.5. Dimensiones del trabajo cooperativo	68
2.2. Marco conceptual.....	71
III. Métodos	75
3.1 Tipo de investigación.....	75
3.2 Población y muestra.....	76
3.3 Operacionalización de variables	77

3.4 Instrumentos.....	81
3.4.1. Instrumento de medición de la comprensión lectora	81
3.4.2. Instrumentos de medición del aprendizaje cooperativo.....	83
3.5. Procedimientos.....	83
3.6. Análisis de datos	84
3.7. Condiciones éticas	86
IV. Resultados.....	87
4.1. Presentación, análisis e interpretación de resultados	87
4.1.1. Estadística descriptiva.....	87
4.1.2. Análisis descriptivos de las variables y sus dimensiones	89
4.1.3. Prueba de normalidad de Kolmogorov Smirnov	92
4.1.4. Estadística inferencial	99
V. Discusión de resultados	113
VI. Conclusiones.....	119
VII. Recomendaciones	121
VIII. Referencias	123
IX. Anexos	132
Anexo A Comprensión de textos y el aprendizaje cooperativo.....	132
Anexo B Prueba de comprensión lectora.....	134
Anexo C Hoja de datos	148
Anexo D Hojas de respuestas	149
Anexo E Prueba de aprendizaje cooperativo	150
Anexo F Hoja de respuestas.....	151
Anexo G Estructura base de datos SPSS	153
Anexo H Data en Excel	154

Índice de tablas

Tabla 1. Proceso de la comprensión lectora.....	47
Tabla 2. Distribución de la población.....	76
Tabla 3. Operacionalización de las variables.....	79
Tabla 4. Variable aprendizaje cooperativo.....	80
Tabla 5. Matriz de Datos.....	85
Tabla 6. Característica de la muestra según su género.....	87
Tabla 7. Características de la muestra según edad.....	88
Tabla 8. Características de la muestra según nivel de instrucción.....	89
Tabla 9. Valores de la muestra referidos a sus estadísticos descriptivos.....	90
Tabla 10. Estadísticos de asimetría y curtosis de cada uno de las variables.....	96
Tabla 11. Estadísticos de Kolmogorov – Smirnov de cada una de las variables.....	98
Tabla 12. Cuadro general de correlaciones del estudio.....	100
Tabla 13. Estadísticos descriptivos de las variables para la hipótesis general.....	101
Tabla 14. Correlaciones entre las variables para hipótesis general.....	102
Tabla 15. Estadísticos descriptivos de las variables para la hipótesis específica 1.....	104
Tabla 16. Correlaciones entre variables, para hipótesis específica 1.....	105
Tabla 17. Estadísticos descriptivos de las variables, para la hipótesis específica 2.....	107
Tabla 18. Correlaciones entre las viables, para la hipótesis específica 2.....	108
Tabla 19. Estadísticos descriptivos de las variables para la hipótesis específica 3.....	110
Tabla 20. Correlaciones entre las variables, para la hipótesis específica 3.....	111

Índice de figuras

Figura 1. Características de la muestra según su género	87
Figura 2. Distribución de la muestra según grupo etario	88
Figura 3. Distribución de la muestra según su nivel de instrucción	89
Figura 4. Puntuaciones promedio obtenidas en las áreas de estudio	92
Figura 5. Comprensión literal	93
Figura 6. Comprensión inferencial	93
Figura 7. Comprensión crítica.....	94
Figura 8. Comprensión total	94
Figura 9. Aprendizaje cooperativo.....	95
Figura 10. Promedio de las variables genéricas para la Hipótesis General	101
Figura 11. Relaciones entre la comprensión lectora total y el aprendizaje significativo.....	103
Figura 12. Promedio de las variables genéricas para la hipótesis específica.....	104
Figura 13. Relación entre las comprensión literal y aprendizaje cooperativo	106
Figura 14. Promedio de las variables genéricas para la hipótesis específica 2.....	107
Figura 15. Relación entre la comprensión inferencial y el aprendizaje cooperativo	109
Figura 16. Promedio de las variables genéricas para la hipótesis específica 3.....	110
Figura 17. Relación entre Danzas Carnavalescas de la Sierra y la identidad cultural	112

Resumen

Se realizó una investigación cuyo objetivo fue establecer la relación entre la comprensión lectora y el aprendizaje cooperativo en alumnos de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal. Como instrumento se emplearon dos cuestionarios a través de la técnica de observación por encuesta tipo Likert, validados por criterio de jueces y la confiabilidad por el Coeficiente Alpha de Cronbach, para evaluar la comprensión lectora y otro para medir a aprendizaje cooperativo. Los instrumentos se aplicaron a una muestra de 50 alumnos del Primer al Tercer Año de la Escuela de Educación Inicial. El tipo de investigación es descriptivo – explicativo y el nivel correlacional. El diseño es no experimental de corte transversal y el enfoque es “cuantitativo”. Para la contrastación de las hipótesis se utilizó el análisis de correlación Rho de Spearman. Los resultados permitieron comprobar que existe una relación directa y significativa entre la comprensión lectora y el aprendizaje cooperativo en alumnos de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal con un nivel de significación $p: 0.05$.

Palabras clave: comprensión lectora, aprendizaje cooperativo, tipos de aprendizaje.

Abstract

An investigation was carried out whose objective was to establish the relationship between reading comprehension and cooperative learning in students of the Faculty of Education of the Federico Villarreal National University. As an instrument, two questionnaires were used through the Likert-type survey observation technique, validated by judges' criteria and reliability by Cronbach's Alpha Coefficient, to evaluate reading comprehension and another to measure cooperative learning. The instruments were applied to a sample of 50 students from the First to Third Years of the Initial Education School. The type of research is descriptive - explanatory and the level is correlational. The design is non-experimental, cross-sectional and the approach is "quantitative". To contrast the hypotheses, the correlation analysis was used Rho de Spearman. The results allowed to verify that there is a direct and significant relationship between reading comprehension and cooperative learning in students of the Faculty of Education of the National University Federico Villarreal with a significance level of $p: 0.05$.

Keywords: reading comprehension, cooperative learning, types of learning.

I. Introducción

Van (2009) define la comprensión de textos o comprensión lectora en los siguientes términos:

La capacidad de un individuo para analizar, comprender, interpretar, reflexionar, evaluar y utilizar textos escritos, mediante la identificación de su estructura sus funciones y sus elementos, con el fin de desarrollar una competencia comunicativa y construir nuevos conocimientos que le permitan intervenir activamente en la sociedad. (p. 32)

Diversas investigaciones realizadas en nuestro país señalan, con referencia al desarrollo de esta competencia comunicativa, que tanto la población escolar como la población universitaria, presentan notorios déficits. La responsabilidad de esta grave situación es atribuida a multiplicidad de factores: a) Descuido por parte del entorno familiar en desarrollar en el niño y adolescente de hábitos de lectura apropiados; 2) Desatención del sistema escolar y universitario para incentivar y consolidar, mediante métodos y procedimientos adecuados, el desarrollo de la comprensión de textos; 3) Contextos socioculturales deprimidos que no sólo no facilitan el desarrollo de la comprensión de textos sino que la obstaculizan al generar limitaciones bio-cognitivas que restringen la evolución madurativa; 4) Disminución progresiva de los hábitos de lectura por la aparición de medios audiovisuales que requieren –cada vez menos- el procesamiento mental de la información.

Se aprecia que los alumnos, incluidos los de nivel universitario, no se sienten atraídos por la lectura, y la llevan a cabo obligadamente, como una responsabilidad académica obligatoria que deben cumplir ya que no se les motivado adecuadamente para disfrutar con esta actividad. A estos estudiantes se les obliga a leer textos desfasados, tanto en su presentación como en sus contenidos, lo que les genera sentimientos de aversión hacia esta tarea considerada irrelevante y poco atractiva. Hay que tener en cuenta que estos estudiantes al igual que la mayoría de la población infantil y adolescente prefieren los medios audiovisuales modernos,

tales como el cine, televisión, internet, redes sociales, etc. Por encontrar que son más fáciles y atractivos que de leer un buen libro.

De acuerdo con Díaz (2002) la comprensión de textos es un proceso complejo en el que participan tres elementos fundamentales;

1. El propio sujeto lector quien interviene en el proceso lector aportando sus experiencias, intereses, actitudes, creencias y conocimientos previos.
2. El texto que contiene los propósitos del autor, ya sea explícita o implícitamente.
3. El contexto socio-cultural y lingüístico donde se expresan los contenidos específicos, las cargas emocionales del tema, las situaciones sociales, etc.

Biggs (2005) señala que el docente, a través de la evaluación del alumno, puede contribuir al mejoramiento de la comprensión lectora y lograr que los alumnos estudien y aprendan lo que se ha propuesto. Al respecto este autor señala:

Desde el modelo interactivo se aprecia a la lectura como una tarea cognitiva de gran complejidad que involucra varios procesos mentales que actúan coordinadamente sobre la información escrita. Acorde con esto, Kleiman (1982, como se citó en Saavedra, 2011) sostiene que el camino que va de la descodificación a la comprensión del texto, exige un conocimiento general del mundo y de las acciones humanas, un conjunto de procesos perceptivos y cognitivos entre los que se incluyen eventos de discriminación perceptual, participación de memoria a largo plazo, codificación en orden serial. También requiere dirigir la atención y realizarse un procesamiento inferencial, además de incluirse procesos de comprensión lingüística que implican la recuperación e integración del significado de la palabra y el análisis de la estructura del texto. (p. 25).

Estos mecanismos no ocurren uno tras otro, sino que intervienen en un proceso interactivo persona-grupo social donde el lector va incorporando información desde todas las

instancias. Esto implica una relación dinámica entre la persona y el grupo social, en una especie de aprendizaje colaborativo mutuo.

Por su parte, el aprendizaje cooperativo, a pesar que se utiliza desde hace muchos años, se sigue aplicando y numerosos autores plantean nuevas líneas de aplicación ya que se le considera como un método de aprendizaje eficaz que, por otro lado, promueve las relaciones sociales. Su propósito es que los integrantes de un equipo aprendan los contenidos académicos, hasta lograr el máximo de sus potencialidades, y que asimilen la noción de trabajo grupal, favoreciendo las relaciones sociales y el respeto a las diferencias personales. Según indica Pujolás (2009) el aprendizaje cooperativo es un modo de aprendizaje inclusivo, un modo de aprender juntos alumnos diferentes. Para Pujolás (2009) el aprendizaje cooperativo es:

Utilizar con una finalidad didáctica el trabajo en equipos reducidos de alumnos, utilizando una estructura de la actividad de modo que se dé una participación igualitaria, para que todos los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades, se aproveche al máximo la interacción simultánea entre los integrantes, con el objetivo de que todos los miembros aprendan los contenidos más que trabajar engrupo aprendan valores como el respeto, solidaridad y ayuda mutua. (p. 13).

Rinaudo (2015) señala acerca de la relación entre la comprensión de textos y el aprendizaje cooperativo que:

Es importante aplicar el enfoque cooperativo para favorecer la comprensión de la lectura entre los estudiantes universitarios.(...) Nuestra elección del enfoque cooperativo para la enseñanza de estrategias cognoscitivas en el ámbito universitario, se basó en tres razones principales: el gran aval de experimentación que lo sustenta, su pertinencia para el trabajo con grupos numerosos de estudiantes y su adecuación para responder simultáneamente a las metas de socialización y de autonomía en el trabajo académico. (p. 1).

En efecto, numerosas investigaciones han comprobado las ventajas del trabajo cooperativo sobre el trabajo individual (competitivo), que de acuerdo a Dansereau (1988), han sido estudiadas y comprobadas en alumnos de diferente edad, en diversas áreas de conocimiento y en desiguales tipos de tareas. Por su parte, Johnson y Johnson (1990) sostienen que:

En los pasados 90 años se han llevado más de 323 estudios donde se compara el impacto relativo de situaciones de aprendizaje cooperativo, competitivo e individual. Sobre las bases de esa investigación puede concluirse que generalmente el rendimiento es más alto en situaciones cooperativas que en situaciones competitivas o individualistas. (p. 33).

Por otra parte, el aprendizaje cooperativo es altamente recomendable para trabajar con grupos numerosos. Como se verá más adelante diversas modalidades del trabajo cooperativo, tales como la tutoría dentro de grupos de estudio, la enseñanza recíproca, los juegos de rol, los grupos de estudio, favorecen la integración y la participación efectiva de grupos numerosos de alumnos, lo que imprime al aprendizaje cooperativo un efecto multiplicador entre los alumnos.

Entre las ventajas del aprendizaje cooperativo (Urbano, 2005, p. 150) reseña las siguientes:

Reduce la ansiedad: el nivel de ansiedad de las personas, cuando se les es permitido asociarse, se reduce considerablemente. Uno de los pocos métodos existentes que disminuyen el nivel de ansiedad es el del trabajo cooperativo, ya que permite que los alumnos laboren, relajados, en un entorno seguro y tranquilo. Fomenta la interacción: ésta es una de las ventajas más importantes del aprendizaje cooperativo, ya que permite que los alumnos más tímidos, durante sus intervenciones orales, se sientan más seguros gracias al apoyo constante que reciben de sus compañeros de equipo. En las “aulas cooperativas” los estudiantes aprenden a contar en compañía de los demás, además,

tienen la seguridad de saber que tendrán diversas oportunidades para ensayar su aporte para la clase, incluso antes que se lo pidan. Incrementa la confianza en uno mismo y la autoestima: las actividades cooperativas integran diversas destrezas y habilidades como la lectura, el lenguaje oral y la escritura. Los estudiantes, para participar en los debates de salón y para hablar públicamente, desarrollan una mayor confianza en sí mismos. Aumenta la motivación: un alumno motivado puede explotar con mayor eficacia sus habilidades y, por ende, dominarlas mejor; esta motivación puede ser extrínseca o intrínseca; la primera, nace del deseo de evitar un castigo o de conseguir una recompensa, en algo externo a la actividad del aprendizaje misma; la segunda, en cambio, supone que la experiencia del aprendizaje de por sí es su propia recompensa; entre las dos, la que convendría tener mayormente en cuenta es la segunda, la intrínseca. (p. 53).

Finalmente, se considera que el enfoque cooperativo es altamente pertinente para el logro de metas muy deseables en el nivel universitario: 1) El fortalecimiento de la inserción dentro de un grupo de pares y; 2) La promoción de habilidades para el trabajo independiente. Estudios realizados constatan la gran valoración que los alumnos otorgan a su integración dentro grupos de estudio, así como para el desarrollo de habilidades sociales.

La baja comprensión de textos se encuentra incluso en niveles de Educación Superior, denominándose en este caso “analfabetismo funcional”. En este caso la situación es grave porque el futuro académico y laboral de los alumnos con bajo nivel de comprensión de textos se agrava al no disponer cabalmente de esta competencia. Es obvio que, de no afrontar esta delicada situación, los futuros profesionales afrontaran complicaciones en su formación académica y en su posterior ejercicio profesional. Al respecto, Menacho (2010) señala:

...elaborada por la Organización para la Cooperación de Desarrollo Económico (OCDE) y aplicada en el Perú y otros países a los estudiantes del Primer Ciclo mostró

indicadores alarmantes sobre la comprensión lectora que han causado preocupación en todos los sectores de la sociedad peruana, pues nuestro país ocupa el último lugar. Esta realidad no solo se observa en la Educación Básica; también existe en la Educación Superior, pues es innegable que en nuestro país no se enseña a leer conforme al nuevo concepto de la lectura, la misma que significa comprensión. Los niveles de comprensión son bajísimos en todo el sistema educativo del Perú” (p. 12).

Una alternativa para afrontar la deficiente comprensión de textos en alumnos universitarios es, como lo han hecho diversas investigaciones, recurrir al aprendizaje cooperativo ya que no sólo es un paso metodológicamente correcto sino altamente estimulante desde el punto de vista motivacional.

Es un hecho fáctico que el éxito en la actividad profesional guarda una estrecha relación, con un buen nivel de lectura comprensiva. Un buen nivel de lectura comprensiva depura las herramientas cognitivas necesarias, para que el alumno consolide su pensamiento crítico, fortalezca su análisis racional y promueva su utilización constructiva. Por esta razón, es importante dilucidar si la comprensión de textos puede ser optimizada mediante la aplicación de estrategias basadas en el aprendizaje cooperativo.

1.1. Planteamiento del problema

El lenguaje, en general y específicamente la lectura, son instrumentos fundamentales de la comunicación humana y de las relaciones interpersonales. En este contexto, la denominada “comprensión de lectura”, es un requisito básico para la adecuada asimilación de los contenidos educativos, ya que el proceso de enseñanza-aprendizaje opera en gran parte a nivel de la comunicación verbal.

La lectura es una actividad compleja que ocupa un lugar predominante en la actividad educativa ya que permite el desarrollo cultural del individuo posibilitándole conocimientos que

le permiten percibir, evaluar y resolver problemas. Por otro lado, la lectura como forma de lenguaje cumple una función liberadora y socializadora. (Salazar, 2008, p. 34) expresa al respecto:

La lectura ha sido un factor de marcada importancia en la civilización del mundo y está ligada con el desarrollo social, intelectual y espiritual del hombre. Es la clave mágica que abre las puertas del conocimiento, de la cultura y de la comprensión.

En nuestro país, la actual situación de la comprensión lectora es deplorable como lo señalan las siguientes referencias:

Bardales (2017) señala:

Que los resultados de la última Evaluación Censal de Estudiantes revelan que los escolares peruanos en general mejoraron sus habilidades matemáticas, pero no se pudo ampliar el universo de los alumnos que comprenden lo que leen. Señala que es en Lima Metropolitana donde esta tendencia es más marcada. Si en el 2015 el 49,8% de los niños de 2 grado de primaria alcanzaba el nivel satisfactorio en comprensión lectora, en el 2016 este universo se redujo a 46,4%. En el 2016 solo el 14,3% de los alumnos de secundaria comprendían lo que leían de manera satisfactoria, cuando en el 2015 ese porcentaje era de 14,7%. Es decir, más del 80% de los estudiantes de secundaria no logran comprender adecuadamente lo que leen.

De la Puente (2017) reporta:

Hallazgos similares en su estudio ya que indica que el 96.7% de esta muestra se encuentra en el nivel muy bajo en comprensión de textos, es decir, no comprende lo que lee y por esto se ubica en la categoría de analfabetos funcionales. Con relación a la Comprensión de textos, es alarmante que el 96.7% de universitarios no haya comprendido, por lo menos, uno de los dos textos analizados. Antiguamente, el perfil del analfabeto funcional era el de un individuo joven o adulto, trabajador, proveniente

de los sectores más pobres, con carencias educativas, económicas y culturales, según Londoño (cómo se citó en Sánchez, 2019). La presente investigación ha demostrado que el analfabeto funcional, actualmente, dista de ser una persona que ha sufrido carencias. Encontramos que él, o su familia, cuentan con recursos económicos para acceder a una universidad particular. Finalmente señala que es alarmante comprobar que el pobre nivel de desempeño en lectura, de los jóvenes peruanos, se prolonga durante su etapa universitaria, lo que dificultará su futura colocación en el mercado laboral formal y limitará sus capacidades para la investigación e innovación.

Por su parte (UNICEF – Perú, 2017., párr. 1). ha señalado que:

Si bien Perú está cada vez más cerca de lograr la universalización de la educación primaria, existe el consenso de que asistir a la escuela no necesariamente se está traduciendo en que los niños y niñas tengan una trayectoria escolar exitosa, en la que incorporen los conocimientos y capacidades que por derecho les corresponde. El problema educativo más grave que afecta a las niñas y niños del Perú es el bajo nivel existente de comprensión lectora y razonamiento matemático. Se trata de dos competencias básicas del proceso de aprendizaje sin las cuales las niñas y los niños peruanos verán limitados su desarrollo integral y sus oportunidades de llegar a la adultez como adultos productivos y ciudadanos plenos. De acuerdo con la Evaluación Censal de Estudiantes – ECE, en el año 2007, apenas el 15,9% de las niñas y niños de segundo grado de educación primaria alcanzó un nivel de desempeño suficiente en comprensión de textos, mientras que en matemáticas lo hizo el 7,2%⁴⁴. Para el año 2014, estos valores fueron de 33% en comprensión lectora y 16.8% en Matemática.

Esta situación –por lo demás- no es reciente, ni en Latinoamérica ni en el Perú ya que según informó la UNESCO (2003) el Perú se encuentra entre los países latinoamericanos con

peores resultados en Educación, según un estudio realizado entre 43 países de varios continentes por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). El estudio se efectuó en una muestra de 4,500 a 10,000 escolares de 15 años, e incluyó pruebas de comprensión de lectura, matemáticas y ciencias aplicadas. Las pruebas fueron elaboradas por la UNESCO y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Este informe, denominado "Aptitudes básicas para el mundo del mañana", midió la capacidad intelectual de escolares de 15 años pertenecientes a 43 países, con una muestra de entre 4.500 y 10.000 alumnos en cada uno de ellos. La UNESCO realizó el estudio junto con el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (Pisa), de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

En las pruebas sobre comprensión lectora, con un máximo de 546 puntos, los estudiantes mexicanos reunieron 422, los de Argentina 418, los de Chile 410, los de Brasil 396 y los de Perú, 327. En matemáticas, con un máximo de 560 puntos, Argentina obtuvo 388, México 387, Chile, 384, Brasil 334 y Perú 292. En ciencias, con un máximo 552 puntos, México logró 422, Chile 415, Argentina 396, Brasil 375 y Perú 333.

Los escolares de América Latina tienen deficiencias "preocupantes" en sus aptitudes de lectura, matemáticas y ciencias, según un estudio elaborado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), divulgado en Santiago de Chile. La UNESCO (2003) señala que, no obstante, el crucial rol que cumple para el futuro escolar y extraescolar, la enseñanza de la lectoescritura ha perdido lugar y especificidad en los programas educativos. Esta entidad señala que a partir de la comparación de la enseñanza de la lectoescritura entre países con altos índices de habilidad lectora y aquellos que no los tienen, se puede destacar dos categorías de factores que influyen: los relacionados al estilo de enseñanza y aquellos vinculados con la disponibilidad de materiales de lectoescritura y los recursos financieros destinados a la educación.

Desde este punto de vista el analfabetismo funcional (saber leer, pero no comprender lo que se lee) implica una marginalidad social que impide al individuo alcanzar su plena autonomía y realización personal. Por otro lado, la lectura cumple con un papel informativo ya que nos permite tener un conocimiento actual y amplio de los conocimientos de toda índole, asimismo, nos permite momentos de recreación y esparcimiento. Es por todos estos aspectos que la comprensión lectora debe ocupar un lugar predominante en las actividades humanas por ser la base del desarrollo individual y colectivo.

A nuestro criterio, esta situación debe ser corregida oportunamente a fin de mejorar los niveles de comprensión lectora en alumnos de Educación Superior, para que de esta manera se encuentren en mejores condiciones para desarrollar y aprovechar sus competencias cognitivas. Consideramos que la aplicación de las estrategias de aprendizaje basadas en el aprendizaje cooperativo puede constituirse en un mecanismo propicio para mejorar la comprensión lectora. Al respecto, (Mujica, et al., 2011, p. 71) reportan que los alumnos universitarios suelen tener mayor motivación hacia la lectura de textos académicos cuando se aplican procedimientos estimulantes y motivacionalmente correctos, como es el aprendizaje cooperativo.

Por tanto, el problema puede ser delimitado en los siguientes términos:

- ✓ Delimitación Geográfica: El área geográfica de la investigación cubre la zona de Lima Metropolitana.
- ✓ Delimitación Temporal: El estudio se desarrollará en el periodo comprendido entre julio y diciembre del 2019.
- ✓ Delimitación Educativa: El estudio se plantea a nivel de Educación Superior (Maestría).

- ✓ Delimitación Conceptual: El estudio planteado considera los siguientes conceptos fundamentales: Comprensión Lectora, Educación Superior, Aprendizaje Cooperativo.

1.2. Descripción del problema

Es un hecho comprobado que con la aparición de nuevas universidades en nuestro contexto de Educación Superior se ha incrementado notablemente la cantidad de estudiantes universitarios de diferente procedencia social, cultural y académica, conformando grupos muy heterogéneos formados con diferentes metodologías y técnicas de enseñanza.

Por consiguiente, es obligación de la institución académica que los acoge reconocer que las interacciones entre docentes y alumnos, con frecuencia obstaculizan las acciones educativas. El reto, cada vez más frecuente –no sólo de la institución académica sino del propio docente, es respetar estas diferencias y, concomitantemente, desarrollar y aplicar estrategias educativas que estimulen el proceso de aprendizaje dentro de un clima de colaboración y cooperación, como una manera de integrar estos heterogéneos grupos.

Consideramos que una manera de superar el paradigma de la enseñanza individualista que estimula la competitividad individual que impide adquirir competencias ciudadanas, sociales y las de aprender a aprender, es promoviendo el denominado “aprendizaje cooperativo”. Este aprendizaje cooperativo constituye una estrategia inclusiva y participativa y no sólo un “trabajo cooperativo”, es decir, como exclusivamente una actividad concreta dentro del proceso de aprendizaje - enseñanza. Es por esta razón que planteamos analizar la relación entre el aprendizaje cooperativo y la comprensión lectora.

Es decir, asumimos el aprendizaje cooperativo como un procedimiento integrador ante la heterogeneidad del actual alumnado y su relación con la comprensión lectora, tan necesaria dentro del proceso de la comunicación integral.

A través de la observación directa de los alumnos del Primer, Segundo y Tercer año de la Escuela de Educación Inicial de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal se ha podido apreciar dificultades en la comprensión lectora de textos, tanto periodísticos como académicos. Esta situación si bien no se halla plenamente generalizada debe ser afrontada por las implicancias que conlleva las limitaciones en la comprensión lectora para su actual y futuro desempeño social, académico y laboral. Es en este contexto que se considera que la aplicación de estrategias de aprendizaje basadas en el aprendizaje cooperativo puede contribuir a mejorar la comprensión lectora como lo han comprobado investigaciones sobre el tema.

1.3. Formulación del problema

➤ *Problema general*

¿Qué relación existe entre la comprensión lectora y el aprendizaje cooperativo en alumnos del Primer, Segundo y Tercer año de la Escuela de Educación Inicial de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal?

➤ *Problemas específicos*

- a) ¿Qué relación existe entre la comprensión lectora literal y el aprendizaje cooperativo en alumnos del Primer, Segundo y Tercer año de la Escuela de Educación Inicial de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal?
- b) ¿Qué relación existe entre la comprensión lectora inferencial y el aprendizaje cooperativo en alumnos del Primer, Segundo y Tercer año de la Escuela de Educación Inicial de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal?
- c) ¿Qué relación existe entre la comprensión lectora crítica y el aprendizaje cooperativo en alumnos del Primer, Segundo y Tercer año de la Escuela de Educación Inicial de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal?

1.4. Antecedentes

1.4.1. Antecedentes de la comprensión lectora

Cuñachi y Leyva (2018) *Comprensión lectora y el aprendizaje en el área de Comunicación Integral en los estudiantes de Educación Básica Alternativa de las instituciones educativas del distrito de Chaclacayo UGEL 06 Ate - Vitarte año 2015*. Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”. Facultad de Pedagogía y Cultura Física. Las autoras en su resumen ejecutivo señalan:

El propósito de la investigación fue determinar la relación que existe entre la comprensión lectora con el aprendizaje en el área de Comunicación Integral en los estudiantes de los ciclos inicial e intermedio de Educación Básica Alternativa de dos instituciones educativas del distrito de Chaclacayo UGEL 06 Ate-Vitarte en el año 2015, con la finalidad de promover el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de Educación Básica Alternativa. La investigación realizada fue de tipo básica con un diseño correlacional-transversal, la muestra estuvo constituida por 120 estudiantes. Se recogió información, mediante dos instrumentos (cuestionarios) para la variable Comprensión lectora y la variable Aprendizaje, en el área de Comunicación Integral. Para el análisis estadístico se utilizó el software estadístico SPSS 20, Chi Cuadrado y Rho de Spearman, el procesamiento consistió en describir, analizar, correlacionar y contrastar las hipótesis planteadas. Los resultados obtenidos por el coeficiente de correlación Rho Spearman = 0.643 es equivalente a la tabla de valores de R de Pearson, donde de 0,60 a 0,79 muestra el resultado de correlación alta, donde se verifica que a mayores niveles de comprensión lectora existirán mayores niveles de aprendizaje en el área de Comunicación Integral. Existe también una correlación baja, con lo cual se verifica que a bajos niveles de comprensión lectora existirán bajos niveles de aprendizaje en el área de Comunicación Integral.

Villarroel (2017) realizó un estudio en el que comparó la comprensión lectora en los estudiantes de una universidad privada y otra estatal. La investigación tuvo como finalidad de comparar la comprensión lectora y a su vez comparar el nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico de los participantes del estudio. La investigación fue de tipo descriptivo – comparativo, con diseño no experimental y se utilizó como instrumento una prueba escrita de comprensión lectora de Martínez (2013) con su conveniente validez y confiabilidad. La prueba se aplicó en una muestra total de 556 participantes de las dos universidades. Para el procedimiento se utilizó una base de datos en Excel 2017, el SPSS versión 24 y los resultados expuestos en tablas y figuras comparando la variable de comprensión lectora y sus dimensiones: Literal, Inferencial y Crítico. El análisis e interpretación de los resultados de la contrastación de la hipótesis concluyó que: No existen diferencias significativas entre el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la facultad de Psicología de una universidad privada y una universidad estatal.

Llanos (2013) en su tesis “Nivel de Comprensión Lectora en estudiantes del I ciclo de la carrera universitaria”, para obtener el grado de Magister, Universidad de Piura - Lima, el objetivo fue identificar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de nivel superior, continuamente se utilizó la metodología descriptiva transversal, finalmente concluyó con el siguiente resultado que en el nivel literal obtuvo un 42.6% (nivel básico), 27% (nivel suficiente), 30% (nivel previo); en el nivel inferencial obtuvo un 42.8% (nivel básico), 29.4% (nivel previo) y el nivel de Comprensión Lectora por escuelas administración, comunicación, contabilidad, enfermería, ing. Industrial, medicina y psicología obtuvo el puntaje promedio estando por debajo de lo esperado.

López (2014) en su tesis titulada “Diagnóstico de la Comprensión Lectora en estudiantes universitarios de la facultad de ingeniería”, Universidad de Piura, Piura – Lima, tuvo como objetivo determinar el nivel de Comprensión Lectora en el que se encuentran los alumnos ingresantes de la Facultad de Ingeniería, para ello utilizó una muestra de 66 alumnos,

empleando una metodología descriptiva, donde llego a la conclusión de que los alumno alcanzaron un 82% en el nivel literal, para el nivel inferencial alcanzo un 54% y en el nivel crítico alcanzaron un 80% quiere decir que su nivel de comprensión lectora para del 50% siendo un porcentaje aprobatorio.

Gonzales (2012) con su tesis “Teorías implícitas de docentes de comunicación acerca de la comprensión lectora”, para obtener el grado de Magister, Pontifica Universidad Católica del Perú, Lima – Perú, tuvo como objetivo conocer las teorías implícitas utilizado por los docentes en la enseñanza de comprensión lectora, se abarco una muestra de 2500 alumnos con 153 docentes, utilizando una metodología descriptiva, donde llega a la conclusión que se muestra un proceso de desarrollo e integración, así mismo la teoría implícita asume como indicador del nivel de desconocimiento en los docentes de comunicación, esta teoría se identificado en 5 docentes por lo cual 3 docentes se encuentran entre representaciones y la teoría de Comprensión Lectora, en otros se identificó la teoría implícita interpretativa e interactiva de la Comprensión Lectora, finalmente se encontró un solo caso con la teoría implícita critica valorativa.

Cáceres (2016) en la “Implementación y aplicación de estrategias didácticas para la mejora de los niveles de Comprensión Lectora en los estudiantes del 1 ciclo del Instituto Superior Tecnológico Particular Pablo Casals”, para obtener el grado de Magister, Universidad Católica Los Ángeles, Trujillo – Lima, planteó como objetivo establecer la capacidad comprensiva de textos del estudiantes y teniendo como referencia el diagnóstico obtenido, compara resultados luego de aplicar estrategias para mejorar la comprensión lectora, se utilizó una muestra de 120 alumnos, aplicando una metodología descriptiva - correlacional, llegó a la conclusión que al haber utilizado las implementación y estrategias han logrado elevar su nivel de Comprensión Lectora, en el nivel literal estuvo en 33% y logro alcanzar un 70% , el nivel inferencial era de 23% y logro un 59%, en el nivel crítico estuvo en 34% y logró un 68 % y por

último en el nivel creativo estuvo con un 21% y obtuvo 64% lo cual se evidencia un gran porcentaje de mejora de los niveles de Comprensión Lectora.

Palacios (2015) en Colombia, estudió el mejoramiento de la comprensión lectora en alumnos de segundo semestre del programa de Español y Literatura de la Universidad Tecnológica del Chocó “Diego Luis Córdoba”. Esta autora entre sus principales conclusiones indica: En este trabajo de investigación se planteó el mejoramiento de la comprensión de textos de los estudiantes de segundo semestre del programa de Español y Literatura de la Universidad Tecnológica de Chocó, desde un análisis cualitativo y cuantitativo. Para ello, se realizó un diagnóstico con el objetivo de conocer las experiencias de los alumnos en relación con la lectura, identificar algunas actitudes de los alumnos frente a la misma, y evaluar el nivel de comprensión de lectura adquirido por los estudiantes para proponer una estrategia didáctica que mejore su competencia lectora. En ese sentido, esta investigación se inscribe teóricamente en conceptos lingüísticos propuestos por reconocidos autores que se han ocupado de los procesos de lectura, a saber: Cassany et al. (1997) entre otros. Los resultados se valoraron a partir de aquellos cambios observados durante la aplicación de la estrategia didáctica lo cual les permitió: desarrollar habilidades para construir y reconstruir el significado de los textos que leen mediante la realización de actividades puntuales de lectura comprensiva. Esta autora entre sus principales conclusiones manifiesta:

- 1) Se pudo determinar que los estudiantes del segundo semestre del programa de Español y Literatura de la UTCH, presentan como problemas más relevantes, el hecho de que no leen por crear hábito, sino porque el estudio se los exige. Además, lo anterior no les permite crear hábitos de lectura, ni tener la cultura de la compra de libros que les permita utilizar estrategias efectivas que le faciliten la comprensión de los textos que leen.

- 2) En el proceso de enseñanza de la comprensión lectora se debe ir más allá de una simple lectura sin ningún propósito de aprendizaje. Por eso, cada taller, elaborado y

desarrollado en la propuesta, tiene un objetivo que busca que el ejercicio de lectura trascienda mediante la resolución de actividades de comprensión lectora diseñadas con una clara intención didáctica respondiendo a criterios de análisis e interpretación de textos.

3) El desarrollo de estrategias didácticas integradoras, que favorezcan la comprensión lectora en los estudiantes del segundo semestre del programa de Español y Literatura, resultaron muy productivas. Esto, dado que les permitió analizar, comprender e interpretar diferentes tipos de textos potencializando así un mejor desempeño en la clase de “taller de comprensión y producción de texto”.

4) El desarrollo de estrategias de lectura en los estudiantes universitarios fomenta en ellos, su autonomía en el proceso de comprensión, así como también, le exige una mayor demanda cognitiva al extraer el sentido del texto que lee. Esta autonomía, le permite ir siendo consciente de sus debilidades y, poco a poco, ir las transformando en fortalezas mediante el dominio de su propio ritmo de lectura.

5) La comprensión lectora no se potencia por el solo uso de un tipo específico de texto, sino que se logra con el uso de estrategias de lectura en el proceso de enseñanza aprendizaje. Pues, es esto finalmente, lo que le va a permitir al estudiante sobresalir en cualquier disciplina académica. Para ello, es necesario realizar actividades puntuales de lectura comprensiva para evitar los problemas tan relevantes que presentan nuestros estudiantes de nivel superior, sobre todo para comprender textos escritos; sobre todo, en la universidad, donde las deficiencias en comprensión lectora se agudizan por la complejidad de los textos que allí se trabajan. (p. 9).

Neira (2015) en Chile, investigó la lectura en la Educación superior analizando el uso de estrategias en la comprensión de textos especializados y no especializados en estudiantes de Primer año. Universidad de Concepción. Esta autora entre sus principales conclusiones señala:

1) La comprensión lectora se ve afectada por las características de los estudiantes de primer año de universidad solo cuando se leen textos de carácter general, situación en la que se observan diferencias significativas de acuerdo con el establecimiento de egreso de Enseñanza Media y la carrera cursada. Sin embargo, cuando se leen textos especializados, no se observan diferencias significativas.

2) Existe una correlación positiva, pero más bien baja, entre las pruebas Lectum 7 y Letextes, lo que podría ser un indicador de que la lectura de textos generales y la lectura de textos especializados corresponda a dos procesos cualitativamente distintos, que ponen en juego distintos elementos. Asimismo, se observa una correlación entre las dimensiones de la comprensión medidas por Lectum 7, por lo que son interdependientes, mientras en Letextes las dimensiones no correlacionan, son independientes unas de otras. Esto implica que la comprensión de carácter general es integral, mientras la comprensión de carácter especializado es fragmentada en estos estudiantes.

3) Los lectores usan distintas estrategias y con distinta frecuencia para enfrentar los textos de carácter general y los textos especializados. El empleo de estrategias es mayor en número y frecuencia en la lectura de textos especializados, lo que podría indicar que se trata de un proceso de mayor complejidad, más consciente y que requiere de un procesamiento estratégico.

4) Entre las estrategias, se destaca la inferencia puente, puesto que resulta ser predictora del buen desempeño lector tanto de la comprensión de textos generales como de textos especializados, lo que indica que esta estrategia constituye un sello del buen lector. Por esta razón, permite determinar correctamente la clasificación de los estudiantes en lectores hábiles y menos hábiles.

5) La complejidad en la lectura de textos especializados radica, por una parte, en las características textuales de este tipo de discurso, las que incluyen gran condensación de

información, impersonalización e incorporación de distintas voces y, por otra, en sus características contextuales, como el género discursivo y la comunidad disciplinar en la que se inserta.

6) La evidencia arrojada por esta investigación indica que el nivel de especialización de los textos influye en el procesamiento de la lectura. Esto se observa en las diferencias entre las estrategias empleadas en la lectura de un cuento y la de un artículo especializado, las que dejan en evidencia que el procesamiento del primero se realiza de abajo-arriba (bottom-up) y el procesamiento del segundo ocurre de arriba-abajo (top-down).

7) Existe una mayor correlación entre las dimensiones de la prueba Lectum 7 de lo que existe en la prueba Letextes, lo que se debe a que la primera fue desarrollada con mayor testeado de los ítems que se incluyeron en cada dimensión, mientras que la segunda es una prueba construida para esta investigación y no tiene un estudio previo mayor, por lo que su consistencia interna no está depurada.

8) Dado que el estudiante es un lector lego, la lectura del texto especializado en los primeros años de universidad es dependiente del contexto pedagógico, es decir, el estudiante requiere del apoyo de un experto para lograr comprender, no solo el texto aisladamente, sino cómo este funciona al interior de una comunidad discursiva. (p. 114).

Salas (2012) analizó el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del Tercer Semestre del Nivel Medio Superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Esta autora en su resumen ejecutivo señala textualmente:

El presente trabajo, tiene como propósito responder a las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuál es el nivel de desarrollo de la comprensión lectora que tiene los estudiantes del nivel medio superior?, ¿Qué dificultades en relación a la comprensión lectora presentan?, ¿Cuáles son las estrategias implementadas por el maestro en el aula, para desarrollar la comprensión lectora? y por último, ¿Cuáles podrían ser los logros

obtenidos por los estudiantes de bachillerato una vez aplicadas las estrategias de comprensión lectora por el docente en el aula?, además de cumplir con dos objetivos, por un lado, el de conocer y describir los logros y dificultades de los alumnos del nivel medio superior, en especial los de la Preparatoria No.1 en relación a la comprensión lectora y por otro, proponer acciones y estrategias con base en las fuentes teóricas consultadas, así como en los resultados encontrados en la población seleccionada, con la finalidad de promover el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes. El trabajo propone acciones y estrategias con base en las fuentes teóricas consultadas, así como en los resultados encontrados en la población seleccionada, con la finalidad de promover el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes. La investigación, se realizó con el grupo 312, de estudiantes que cursaron la unidad de aprendizaje de literatura durante el tercer semestre, en el período escolar de agosto a diciembre de 2010. Utilicé la descripción de los niveles empleados por PISA, prueba que se encarga de revisar las competencias matemáticas, del área de ciencias y lectoras y, de ENLACE que se encarga de diagnosticar los niveles de logro académico que los alumnos han adquirido en temas y contenidos vinculados con los planes y programas de estudio vigentes y que por ende contribuyen a mejorar la calidad educativa del nivel medio superior. Como bases teóricas consideré las centradas en el aprendizaje y basadas en las competencias, además, de las del aprendizaje significativo de Ausubel (1995), las concepciones y estrategias de Camacho, Cassany, Díaz-Barriga, Lomas y Solé (2006), entre otros. Utilicé la metodología de investigación acción y el método cualitativo. Algunos de los instrumentos empleados para la recolección de datos fueron: la observación participante, cuestionarios y textos relacionados con las estrategias preinstruccionales, las cuales preparan y alertan al estudiante en relación al qué y cómo va a aprender el contenido; las estrategias coinstruccionales, las cuales apoyan durante

el proceso de la enseñanza; y las estrategias posinstruccionales, las cuales permiten formar en el alumno una visión sintética y crítica del material. Se inició el trabajo con una primera etapa de problematización de la comprensión lectora en donde se aplicó un cuestionario a los maestros que imparten los cursos de comunicación y lenguaje, para continuar con una segunda etapa de diagnóstico, en la cual se utilizaron dos instrumentos: un cuestionario (diagnóstico uno) y una lectura con un cuestionario (diagnóstico dos) a los estudiantes. Durante la tercera etapa, trabajé en la explicación de la propuesta de las estrategias de enseñanza aprendizaje, que promovieron el desarrollo de la comprensión lectora. La 7 explicación de las estrategias se llevó a cabo en tres momentos: antes, durante y después del ejercicio aplicado. Antes de avanzar a la cuarta etapa, trabajé en la reconstrucción de la propuesta y en el rediseño de las estrategias, con la finalidad de mejorar la propuesta de acuerdo a las necesidades de los estudiantes en relación a los niveles de comprensión lectora en que se encontraban. La aplicación de la estrategia, fue la actividad que se llevó a cabo durante la cuarta etapa del proceso metodológico, para ello, fue necesaria la aplicación de un texto literario y un cuestionario para que los alumnos identificaran las diferentes actividades que ponen en práctica al momento de la comprensión de textos. Durante la quinta etapa del proceso metodológico, se llevó a cabo una evaluación de la propuesta diseñada para finalmente, terminar con la reflexión que representó la culminación de este trabajo que a continuación presento en extenso. (p. 7).

Oré (2012) en su tesis “La Comprensión Lectora, hábitos de estudios y rendimiento académico en estudiantes del I año de una Universidad Privada de Lima Metropolitana”, para obtener el grado de Magister, Universidad Mayor de San Marcos, Lima – Perú, tuvo como objetivo plantear el análisis de los resultados de las evaluaciones de comprensión de textos, hábitos de lectura y aprendizaje determinar los niveles y dificultades de la comprensión lectora,

se utilizó una muestra de 114 estudiantes, siguiendo una metodología de descriptiva – correlacional, llegando a la conclusión que en la Comprensión Lectora el nivel dependiente (dificultad) está con 31.5%, en el nivel dependiente (malo) es de 43.5% y en el nivel (pésimo) está en 23.6%, en los hábitos de lectura tienen un 47.2% de ser positivos y el 37.5 muestra ser negativos y por último en el rendimiento académico se encuentra con notas de 11 y 13 que predomina un nivel regular con 41.0% y en el nivel bueno están con notas de 14 y 17 que es un porcentaje de 38.2%.

Cabanillas (2014) analizó la Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH. La investigación se orientó a comprobar si existían diferencias significativas en la comprensión lectora del grupo de estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga. Un grupo trabajó con la estrategia didáctica enseñanza directa, con respecto al grupo de estudiantes al cual no se le aplicó dicha estrategia. Se formuló la siguiente hipótesis: Existen diferencias significativas en el nivel de comprensión lectora del grupo de estudiantes que trabajó con la estrategia enseñanza directa, con respecto al grupo al que no se le aplicó tal estrategia. La población de estudio estuvo conformada por 42 estudiantes del 1er Ciclo de la Escuela mencionada, que tuvo un promedio de 18 años de edad, 36 eran del sexo femenino, que nunca habían recibido enseñanza sistemática de comprensión lectora, con poco hábito de lectura y bajo nivel de comprensión lectora. Se administró una prueba de comprensión lectora utilizando un diseño de preprueba-posprueba y grupo de control, asignando aleatoriamente los 42 sujetos de la población a dos grupos: uno experimental y otro de control. También se aplicaron 2 encuestas, una para toda la población de estudiantes y otra para los 10 docentes de la Facultad de Ciencias de la

Educación que vienen enseñando en la Facultad las asignaturas más relacionadas con la enseñanza de la comprensión lectora: Métodos del Trabajo Intelectual, Español y Literatura. Los resultados indicaron que las puntuaciones iniciales de comprensión lectora de la población estudiada eran muy bajas, pues la mayoría de los estudiantes (83.34%) tuvieron puntajes que fluctuaban entre 2 a 7 puntos. Pero después de realizado el tratamiento experimental, se observó que hubo diferencias estadísticamente significativas en el nivel de comprensión lectora del grupo de estudiantes que recibió el tratamiento "estrategia enseñanza directa", con respecto al grupo al cual no se le aplicó dicho tratamiento, pues el nivel de significancia entre estos dos grupos fue de 0.009. Siendo de resaltar que el Grupo de Control Después tuvo una media numérica de 7.19 mientras que el Grupo Experimental Después, lo tuvo de 9.10; es decir, ésta fue mayor que la primera en casi 2 puntos (1.91); apreciándose que existió un mejor desempeño en comprensión lectora en el grupo experimental. En conclusión, la estrategia enseñanza directa mejoró significativamente (tanto estadística como pedagógico-didácticamente) la comprensión lectora de los estudiantes del 1er Ciclo de la Escuela de Formación Profesional de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH.

1.4.2. Antecedentes del aprendizaje cooperativo

Morán (2018) analizó el trabajo cooperativo de los estudiantes de la facultad de educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos del Distrito de Lima - Callao. Esta autora resume su investigación en los siguientes términos:

La tesis Trabajo cooperativo de estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao -2017.; tuvo como objetivo determinar e identificar la dimensión y los indicadores predominantes del trabajo cooperativo. La investigación se desarrolló con el enfoque cuantitativo, descriptiva explicativa,

de tipo sustantiva, con un diseño no experimental de corte transversal. La población de carácter censal estuvo conformada por 103 estudiantes. El instrumento utilizado para la recolección de datos fue la encuesta validada por medio de juicio de expertos y su confiabilidad fue realizada por Alpha de Cronbach, cuyo valor fue 0.913, con alta confiabilidad. Los resultados de esta investigación se realizaron a través de la regresión logística identificando la dimensión predominante o de mayor peso es la es la organización del trabajo en grupo de los estudiantes, asimismo los indicadores de cada una de las dimensiones fueron la concepción del trabajo en grupo en la primera, en la segunda criterios para organizar los grupos y por último eficacia del trabajo grupal. Se concluyó que:

Primera: La dimensión predominante del trabajo cooperativo de los estudiantes de la Facultad de Educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima -Callao, 2017 es la dimensión organización del trabajo en grupo, por tener mayor peso pero que ésta a su vez no es significativa estadísticamente.

Segunda: El indicador predominante de la dimensión generalidades sobre el trabajo en grupo de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017es el indicador concepción del trabajo en grupo, pero que ésta a su vez no es significativa estadísticamente.

Tercera: El indicador predominante de la dimensión organización del trabajo en grupo de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017, es el indicador criterios para organizar los grupos.

Cuarta: El indicador predominante de la dimensión funcionamiento de los grupos de trabajo de los estudiantes de la facultad de educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos del distrito Lima - Callao, 2017, es el indicador eficacia del trabajo grupal. (p. 102).

Apari (2018) analizó el trabajo cooperativo en la comprensión lectora del adulto en proceso de alfabetización del CEBA. Esta autora resume su investigación en los siguientes términos:

La presente investigación “El trabajo cooperativo en la comprensión lectora del adulto en proceso de alfabetización del CEBA”, determina los efectos de un programa de trabajo cooperativo en la comprensión lectora de los adultos del Centro de Educación Básica Alternativa (CEBA) Alfonso Ugarte San Juan de Lurigancho 2017. Es un estudio con enfoque cuantitativo que corresponde a una investigación aplicada, de diseño cuasiexperimental, con muestreo aleatorio simple no probabilístico. La muestra estuvo conformada por 60 adultos, entre varones y mujeres. La mitad de ellos pertenecientes al grupo de control y la otra mitad al grupo experimental. La implementación del programa en doce sesiones, permitió la aplicación de un conjunto métodos de aprendizaje cooperativo (rompecabezas, aprendiendo juntos, investigación grupal y cooperación estructurada) para elevar el nivel de comprensión lectora en los adultos. Se utilizaron los siguientes instrumentos, un test de comprensión lectora, validado por juicio de expertos, para la aplicación del pretest y postest; además de una guía de observación para medir la dimensión literal, inferencial y criterial de la comprensión lectora. En la comprobación de la hipótesis general se percibió que en el post test grupo control y experimental, sí se hallaron diferencias numéricas significativas en el rango promedio (22,35 y 38,65) y en la suma de rangos (670,50 y 1159,50); asimismo, en los estadísticos de contraste se advirtió que, la significancia Sig. = 0,000 es menor que $\alpha=0,05$ (Sig. < α) y $Z = -3,626$ es menor que -1,96 (punto crítico), por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis alternativa (H_i), evidenciándose que sí se hallaron diferencias significativas entre los grupos, constatándose de esta manera que la aplicación del

programa trabajo cooperativo presenta efectos en la comprensión lectora del adulto en proceso de alfabetización del CEBA Alfonso Ugarte San Juan de Lurigancho”. (p. XI).

Santiago (2018) estudió el aprendizaje cooperativo como estrategia para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de 5° Grado de Primaria. Esta autora resume su investigación en los siguientes términos:

Se aplicó la estrategia de aprendizaje cooperativo con el objetivo general de fortalecer en los alumnos de 5° grado de primaria la comprensión lectora de manera conjunta a partir de la estrategia antes mencionada. En este trabajo participaron 19 estudiantes de 5° grado, de la Escuela Primaria “Club de Leones Núm. 2” de la ciudad de Poza Rica, Veracruz, México, durante el periodo octubre 2016 a febrero del 2017; la metodología de trabajo en una primera etapa implicó el primer acercamiento con una guía de observación abierta por parte de la gestora, un test de estilos de aprendizaje, aplicados a los alumnos con el propósito de identificar el estilo que más predominaba en dicho grupo y conocer más a fondo el aprendizaje de cada estudiante; en una segunda fase de dicho acercamiento se aplicó un FODA para detectar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de la institución escolar en las áreas de administración, académicas, infraestructura y normatividad, posteriormente se obtuvo un diagnóstico de necesidades a partir de la aplicación de un cuestionario para los alumnos, en el que se integró una lectura corta y nueve preguntas enfocadas en los tres niveles de la comprensión lectora. La tercera etapa fue la planeación, se diseñaron y se formularon los objetivos del plan de mejora a realizar. La cuarta etapa fue la implementación y acción de la estrategia con una serie de actividades donde los participantes en pequeños grupos de aprendizaje cooperativo desarrollaron habilidades; la integración de los diferentes grupos de trabajo se consideró: equipos de base, esporádicos y libres. La quinta etapa abarcó la evaluación de la intervención donde los resultados más relevantes que se obtuvieron fueron: los equipos esporádicos son los que mejores resultados mostraron de acuerdo a las escalas

estimativas que se utilizaron para evaluar los procesos de aprendizaje y donde se pudo comprobar que los estudiantes son capaces de desarrollar habilidades como la organización, responsabilidad, interacción y roles de manera conjunta y con base a ello fortalecer su aprendizaje en la lectura. La última etapa, es la culturización y difusión que permite socializar los resultados y alcances logrados desde el inicio hasta el final del proyecto de intervención. (p. 4).

Linares (2017) analizó el aprendizaje cooperativo y su influencia en el rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria. Esta autora resume su investigación en los siguientes términos:

El estudio tuvo como objetivo determinar en qué medida el aprendizaje cooperativo influye positivamente en el rendimiento académico en el área de matemática de los alumnos del primer grado de educación secundaria en la Institución Educativa Privada “San Juan Bautista de la Salle”. Fue un estudio cuasi- experimental, con una muestra a 40 estudiantes, ambos grupos del 1er año de la Institución Educativa Privada “San Juan Bautista de la Salle”; 20 del grupo experimental y 20 del grupo control. A través del método de t de Student se demostró estadísticamente un mejoramiento de las calificaciones de los estudiantes en las capacidades razonamiento y demostración, comunicación en matemática y resolución de problemas; con lo cual comprueba la hipótesis principal: “El aprendizaje cooperativo influye positivamente en el rendimiento académico en el área de matemática de los alumnos del primer grado de educación secundaria en la Institución Educativa Particular “San Juan Bautista de la Salle. (p. 13).

Guijarro (2014) en España, llevó a cabo la investigación denominada: Los equipos de alto rendimiento como instrumento de la gestión del conocimiento en las organizaciones del sector público. Su objetivo fue identificar los factores que facilitan el proceso de gestión del

conocimiento a través de equipos de alto rendimiento –EAR- en las organizaciones del sector público, y que impacto consiguen en los stakeholders afectos”. El segundo objetivo fue determinar la contribución de los equipos de alto rendimiento –EAR- al proceso de compartición de conocimiento en las organizaciones del sector público. El tercer objetivo fue evaluar el impacto de los equipos de alto rendimiento –EAR- en la mejora de los resultados clave de las organizaciones del sector público; la enfoque de investigación mixto donde se tuvo que trabajar la triangulación metodológica, entre los enfoques cuantitativos y cualitativos puede ocurrir de dos modos: mediante triangulación secuencial o mediante triangulación simultánea, la investigación concluyó que los equipos de alto rendimiento son un instrumento para la participación de las personas y otros grupos de interés, así como para creación de conocimiento dentro de las organizaciones del sector público español; El impacto de los equipos de alto rendimiento dentro de los grupos de interés afectos a las organizaciones del sector público español. Asimismo, determinar las características, alcances y resultados para la gestión del conocimiento en las organizaciones del sector público español por parte de los Equipos de Alto Rendimiento. Según el autor Guijarro en su tesis realizada sobre los equipos de alto rendimiento como instrumento de la gestión del conocimiento en las organizaciones del sector público aporta de mucha importancia ya que mejoró gracias a los instrumentos con resultados claves para el mejoramiento participativo de las personas.

Medrano, Osuna y Garibay (2015) en su estudio: “La eficiencia del aprendizaje cooperativo en la enseñanza de la química en el nivel medio superior / the efficiency of cooperative learning in teaching chemistry at the high school level”. El objetivo de la investigación fue: comparar el método de enseñanza tradicional con el método de aprendizaje cooperativo en el rendimiento académico y los efectos de ambos en estudiantes del primer semestre de bachillerato en el curso de Química I. La muestra se llevó a cabo con un total de 40 estudiantes ordenados en dos grupos. El de tipo cuasi-experimental con grupo control y

grupo experimental fue el diseño. En el grupo control se trabajó a partir del método de enseñanza tradicional, mientras que en el grupo experimental se aplicaron tres estrategias cooperativas. Así mismo, se le administró un test de conocimientos de la primera unidad a ambos grupos para determinar la equivalencia entre ellos, tomándose en cuenta los tres parciales realizados durante el semestre como instrumentos de evaluación. Los datos fueron estadísticamente analizados gracias al programa SPSS versión 20. El resultado fue un incremento significativo en el rendimiento escolar del grupo experimental. Los autores aportaron en el aprendizaje cooperativa en la química nivel medio superior se compara 40 estudiantes divididos en dos grupos el diseño tipo cuasi experimental con grupo experimental grupo control, en el grupo experimental se aplicaron tres estrategias cooperativas mientras que el grupo control fue trabajado con el método de enseñanza tradicional los datos satisfactorios fueron del grupo 21 experimental un buen rendimiento escolar.

Menacho (2010) estudió la influencia de la lectura cooperativa en la comprensión lectora de los alumnos del IX ciclo de la especialidad de Educación Primaria EBI de la escuela de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional “Santiago Antúnez de Mayolo”. Este autor resume su investigación en los siguientes términos:

Se estudió el problema de las limitaciones en la comprensión lectora de los alumnos del IX ciclo de la Especialidad de Educación Primaria EBI de la escuela de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y Comunicación (FCSEC) de la Universidad Nacional “Santiago Antúnez de Mayolo” (UNASAM), intentando mejorarla con la estrategia de la Lectura Cooperativa. La Hipótesis que se expresa es: La lectura cooperativa influye en la mejora de la comprensión lectora en los alumnos del IX ciclo de la Especialidad de Educación Primaria EBI de la escuela de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación de la Universidad Nacional —Santiago Antúnez de Mayolo. La

población de estudio estuvo conformada por 520 estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y Comunicación (FCSEC), los que no tenían experiencia en actividades para mejorar la comprensión lectora. La muestra experimental estuvo conformada por los 30 alumnos del IX ciclo de la Especialidad de Educación Primaria EBI de la Facultad mencionada, y 29 alumnos del VIII ciclo conformaron el grupo de control. Se administró una prueba de comprensión lectora utilizando un diseño de prueba pre test y post test, tanto al grupo control constituido por 29 alumnos como al grupo experimental conformado por 30 estudiantes. También se aplicó una encuesta al inicio del trabajo para ver el grado de aceptación que tendrían los textos informativos en la lectura de los participantes. Los resultados muestran que las puntuaciones iniciales de comprensión lectora de la población estudiada eran muy bajas tanto de los alumnos del grupo control como los del grupo experimental. Pero después de realizado el tratamiento experimental, se observó que hubo diferencias estadísticamente significativas en el nivel de comprensión lectora del grupo de estudiantes que recibió el tratamiento de la “Lectura Cooperativa”. En conclusión, la estrategia de Lectura Cooperativa ha mejorado significativamente la comprensión lectora en los alumnos del IX ciclo de la Especialidad de Educación Primaria EBI de la escuela de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación de la Universidad Nacional “Santiago Antúnez de Mayolo”. (p.6).

1.5. Justificación de la investigación

La investigación se fundamenta en las siguientes consideraciones generales:

- a) La comprensión lectora es una competencia cuyo desarrollo y consolidación debe ser estimulado permanentemente por su innegable relevancia para el exitoso desempeño de la persona en el ámbito personal, educativo, social, académico y laboral.

b) Actualmente se dispone de medios para evaluar objetivamente la comprensión lectora en alumnos de Educación Superior, al contarse con los instrumentos de medición pertinentes.

c) El trabajo cooperativo constituye una alternativa eficaz para lograr la integración plena del alumnado.

d) Coelho (1998) indica que el hecho de que en el aprendizaje cooperativo todos los integrantes del grupo participen en el logro de los mismos objetivos posibilita el desarrollo de una identidad compartida con un mismo propósito, favoreciendo las relaciones personales positivas.

Por tanto, los resultados, conclusiones y recomendaciones que se obtendrán del presente estudio proporcionarán criterios actualizados y válidos relativos a la consolidación de la comprensión lectora en población de Educación Superior, lo cual será de gran utilidad para todas aquellas personas vinculadas, directa o indirectamente, con el quehacer educativo.

Entre otras, la investigación se justifica por las siguientes razones:

a. Permite conocer de manera específica, el nivel de comprensión lectora y de aprendizaje cooperativo que presentan los alumnos del Primer, Segundo y Tercer año de la Escuela de Educación Inicial de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal de Lima Metropolitana.

b. Posibilita relacionar la comprensión lectora con el aprendizaje cooperativo en los alumnos del Primer, Segundo y Tercer año de la Escuela de Educación Inicial de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal de Lima Metropolitana.

➤ ***Justificación teórica***

La presente investigación permite comprobar mediante un estudio de campo y una comprobación estadística una serie de postulados teóricos referidos al hecho que la

comprensión lectora se relaciona de manera directa y significativa con el aprendizaje cooperativo en los alumnos del Primer, Segundo y Tercer año de la Escuela de Educación Inicial de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal de Lima Metropolitana.

➤ ***Justificación práctica***

La mejora de la comprensión lectora y del aprendizaje cooperativo permite optimizar el desempeño personal, social, académico y laboral posterior, lo cual incidirá positivamente en la consolidación de la adaptación de la persona a su medio ambiente y en la optimización de su rendimiento académico.

➤ ***Justificación metodológica***

Consideramos que el diseño metodológico de tipo “correlacional” es el modelo metodológico apropiado para comprobar la relación entre la comprensión lectora y el aprendizaje cooperativo en los alumnos del Primer, Segundo y Tercer año de la Escuela de Educación Inicial de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal de Lima Metropolitana.

1.6. Limitaciones de la investigación

No se perciben mayores limitaciones para la realización de la presente investigación. Estadísticamente se asumirá un nivel de significación de $p= 0.05$.

1.7. Objetivos de la investigación

➤ ***Objetivo general***

Determinar la relación que existe entre la comprensión lectora y el aprendizaje cooperativo en alumnos del Primer, Segundo y Tercer año de la Escuela de Educación Inicial de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal.

➤ ***Objetivos específicos***

a) Determinar la relación que existe entre la comprensión lectora literal y el aprendizaje cooperativo en alumnos del Primer, Segundo y Tercer año de la Escuela de Educación Inicial de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal.

b) Determinar la relación que existe entre la comprensión lectora inferencial y el aprendizaje cooperativo en alumnos del Primer, Segundo y Tercer año de la Escuela de Educación Inicial de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal.

c) Determinar la relación que existe entre la comprensión lectora crítica y el aprendizaje cooperativo en alumnos del Primer, Segundo y Tercer año de la Escuela de Educación Inicial de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal.

1.8. Hipótesis

Hipótesis general

Existe una relación directa y significativa entre la comprensión lectora y el aprendizaje cooperativo en alumnos del Primer, Segundo y Tercer año de la Escuela de Educación Inicial de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal.

Hipótesis específicas

a) Existe relación directa y significativa entre la comprensión lectora literal y el aprendizaje cooperativo en alumnos del Primer, Segundo y Tercer año de la Escuela de Educación Inicial de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal.

b) Existe relación directa y significativa entre la comprensión lectora inferencial y el aprendizaje cooperativo en alumnos del Primer, Segundo y Tercer año de la Escuela de Educación Inicial de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal.

c) Existe relación directa y significativa entre la comprensión lectora crítica y el aprendizaje cooperativo en alumnos del Primer, Segundo y Tercer año de la Escuela de Educación Inicial de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal.

II. Marco teórico

2.1. Bases teóricas

2.1.1. *La comprensión lectora*

2.1.1.1. **La comunicación integral.**

Se considera que los jóvenes de hoy necesitan desarrollar las competencias comunicativas requeridas para interactuar en los múltiples ámbitos de relación social en los que intervienen: la familia, instituciones educativas, organizaciones sociales, etc. Esta compleja red de intercambios exige una competencia comunicativa, que tiene que ser desarrollada y enriquecida especialmente por las instituciones educativas. Se debe promover variadas y auténticas experiencias comunicativas, buscando que los jóvenes universitarios sean capaces de expresar y comprender mensajes orales, escritos y audiovisuales. Asimismo, el incremento de los canales de comunicación con los cuales tienen contacto: radio, televisión, prensa, publicidad y redes de información. El incremento de los medios computarizados que procesan y difunden la información, exigen construir una relación de complementariedad entre la práctica social de la lectoescritura y los medios de comunicación. Todo esto exige el manejo no sólo del lenguaje verbal, sino también de otros lenguajes, como los que emplean la imagen, sonido, movimiento; además de aprovechar todas las posibilidades expresivas, gráfico – plástico y corporales.

La Comunicación Integral busca desarrollar las competencias comunicativas y lingüísticas para que se logre comprender y expresar mensajes orales y escritos de manera competente, en distintas situaciones comunicativas y con diversos interlocutores; asimismo, para que puedan comprender y producir distintos tipos de texto, para informarse, satisfacer sus necesidades funcionales de comunicación y disfrutar de ellos. Considerando que el lenguaje es el vehículo para entender, interpretar, apropiarse, y organizar la información que proviene de la realidad, la Comunicación Integral se convierte en el eje central en la formación de

capacidades: cognitivas, desarrollo del pensamiento, capacidad de representación y de la lógica; afectivas y creativas, las que se logran en la interacción social, como la autoestima, autonomía, asertividad, etc.; metacognitivas, desarrollo de la capacidad de crítica y de reflexión sobre los procesos de aprendizaje y las estrategias utilizadas para ello. La puesta en práctica de la comunicación integral implica el desarrollo de diversos tipos de comunicación como: comunicación oral, comunicación escrita (interrogación y producción de textos); reflexión sobre el propio lenguaje oral y el funcionamiento lingüístico de los textos; la lectura de imágenes y textos icono - verbales, además de expresión y apreciación artística. Revisaremos brevemente algunos tipos de comunicación:

a) *Comunicación oral.*

El lenguaje oral surge ante la necesidad de comunicarse con otros. Todos aprendemos a hablar, escuchando y hablando con las personas que nos rodean, por una necesidad fundamental del ser humano, la de comunicarse. El lenguaje posibilita la comunicación y el intercambio entre las personas. Mantiene relaciones complejas y profundas con el pensamiento. Es el instrumento mediador en la construcción de conocimientos y, por lo tanto, desempeña un papel fundamental en el desarrollo de los niños y las niñas. Por medio del lenguaje se aprende a interactuar en la sociedad, a integrarse a su cultura, y a apropiarse de sus modos de pensar, de hacer, de sus creencias y de sus valores. El lenguaje se construye en interacción con las otras personas, las características de esta adquisición serán muy variadas, dependiendo en gran medida del contexto sociocultural. Desde muy temprana edad debe comenzarse a trabajar para que los niños expresen en forma espontánea y con seguridad sus necesidades, afectos, ideas, fantasías, intereses y opiniones por medio de formas de expresión más organizadas. Entre estas formas se consideran: la conversación que comprende el diálogo y la entrevista; la narración, la argumentación y la descripción.

El diálogo se entiende como un intercambio de ideas que se realiza con un propósito definido y es aceptado por quienes intervienen en él: lograr un acuerdo, tomar una decisión, construir un conocimiento. Por su parte, la entrevista se realiza a partir de una planificación previa con la participación de otras personas teniendo en cuenta, tanto al interlocutor como el tema sobre el cual se pretende obtener información, la selección de las preguntas pertinentes para el tema que se desea saber, etc. La narración que implica la apropiación de secuencias temporales y la comprensión de la estructura del relato. La argumentación que supone un proceso de fundamentación de las propias opiniones para delimitarlas y contrastarlas con otros puntos de vista. De esta manera se promoverá que los jóvenes reflexionen sobre sus afirmaciones y sobre la responsabilidad que les corresponde como emisores. La descripción que aborda las características generales y específicas de un objeto, de una persona, o de un proceso, a partir de la observación y la búsqueda de información en fuentes escritas.

b) Comunicación escrita.

Lectura

La lectura es un proceso complejo, conformado por múltiples estrategias ligado a la necesidad de disfrutar, informarse, actuar. Al igual que la escritura, la lectura desde un primer momento es una actividad de comprensión y construcción de significados, es aprender a “interrogar” un texto para comprenderlo. En este sentido, cada persona construye sus significados a partir de sus encuentros e interacciones con las ideas, contenidas en diferentes tipos de textos de su entorno social y cultural.

Producción de textos

La producción de textos es un proceso dinámico de construcción cognitiva, ligado a la necesidad de expresar y de comunicar. De modo que para la persona producir un texto es escribir “de verdad”, desde el inicio, textos auténticos y funcionales, en situaciones reales de uso y de comunicación, relacionados con sus necesidades y deseos gratificantes. La producción

de textos se convierte en un proceso altamente educador, ya que contribuye a la formación de un pensamiento organizado y sirve a la construcción de un conocimiento, puesto que la persona que tiene que escribir se ve obligada a sistematizar su experiencia. La reflexión sobre el funcionamiento lingüístico de los textos, es un medio para mejorar la capacidad comunicativa. No es suficiente hablar, leer y producir textos, es indispensable reflexionar sobre los procesos y estrategias que facilitan o entorpecen su desarrollo, para identificarlos y transformarlos en herramientas de ayuda futura. La reflexión está centrada en el desarrollo de la función comunicativa. La reflexión acerca del propio lenguaje oral permitirá comenzar a pensar sobre las características y regularidades de la lengua que se utiliza y sobre sus propios modos de producción. Si bien se aprende a leer y producir textos, leyendo y produciendo, es indispensable, además, aprender mediante la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje y las estructuras de la lengua, que se manifiestan en los distintos tipos de texto.

El mundo contemporáneo exige el desarrollo de una nueva capacidad: lectura y producción de imágenes y textos icono- verbal, difundido con profusión gracias a la imprenta, televisión y cine. Se debe desarrollar la capacidad de comprender y tomar una posición crítica frente a los mensajes e información a veces explícitos y otras implícitos o subliminales que transmiten imágenes y textos mixtos o icono - verbales (textos que tienen imagen y escritura). Las imágenes y fotografías usadas en libros, revistas, periódicos, folletos, carteles, encartes, catálogos, afiches, trípticos, etc. requieren de una apreciación crítica que se debe desarrollar de manera sistemática, con la finalidad de formar lectores críticos y productores creativos.

2.1.1.2. La lectura.

La lectura es una actividad, tanto perceptiva como intelectual, que consiste en el reconocimiento de elementos gráficos significativos (letras y palabras) que ponen en relación con los conceptos, ideas y valores que la contienen. La lectura, en tanto actividad perceptual, implica el reconocimiento visual del símbolo escrito; como actividad intelectual, implica procesos

cognitivos superiores: juicio, análisis, síntesis, comprensión y sistematización de la información. La lectura es un proceso complicado y complejo, y hoy en día se considera que saber leer es esencial para un adecuado desenvolvimiento social, debido a que gran parte de la información que adquirimos está codificada en forma escrita.

Por ser la lectura un proceso complejo, como hemos mencionado anteriormente, son muchos los autores que la han definido. Braslavsky (2005) plantea que: “Leer es encontrar ante un signo escrito su sonorización plena de sentido” (p. 32). La lectura es por tanto un proceso por el cual los signos escritos adquieren significado. Es importante señalar que, al momento de leer, el sujeto debe ser capaz de comprender lo que está leyendo. Lo anteriormente mencionado se complementa con la definición de Condemarín (2015) quien afirma que: “La lectura es un proceso complejo y variable que supone el desarrollo de un conjunto de hábitos y habilidades que van desde el simple descifrado de los signos escritos, hasta la comprensión de los mismos”. (p.45)

La lectura

Implica un reconocimiento visual de los símbolos, la sonorización de los mismos y la relación del conjunto de palabras con las diferentes imágenes internas. En nuestro país se registran permanentemente alumnos con bajo de comprensión al momento de leer y es que la lectura no es un simple proceso de decodificación, sino tal como plantea Molina (2001) es:

El acto de agrupar los signos escritos y decodificarlos no es un acto mecánico, como si apretáramos botones, apareciesen las palabras y obtuviéramos los registros, es decir reconociéramos los significados. El camino que va desde el ojo hasta el cerebro es más complejo pues implica una elaboración, dado que el cerebro no sólo registra, sino que interpreta el sentido de las impresiones o imágenes captadas de acuerdo a lo que cada persona es en particular. (p.32).

Molina (2001) afirma que: “Saber leer supone una especie de interacción por la cual el sentido codificado por un autor en estímulos visuales se transforma en sentido en la mente del lector”. (p. 34).

Si se concibe la lectura como la percepción y comprensión del lenguaje escrito en forma semejante a la percepción y comprensión del lenguaje hablado, es obvio precisar, que el sujeto que se inicia en la lectura no está realmente aprendiendo un código simbólico completamente nuevo, sino ante un equivalente escrito de su código hablado, cuyo vocabulario y sintaxis ya -de alguna manera- conoce.

Con relación a la lectura, puede señalarse que la lectura es un proceso complejo, conformado por múltiples estrategias ligado a la necesidad de disfrutar, informarse, actuar. Al igual que la escritura, la lectura desde un primer momento es una actividad de comprensión y construcción de significados. La persona construye sus significados a partir de sus encuentros e interacciones con las ideas, contenidas en diferentes tipos de textos de su entorno social y cultural.

Leer es buscar activamente el significado de un texto, en relación con las necesidades, intereses y proyectos del lector. La única meta de todo acto de lectura, es comprender el texto que uno está leyendo, con el propósito de utilizarlo de inmediato, para su información, su placer, etc. Respecto de la lectura Calvino (2009) ha precisado:

La lectura no es comparable con ningún otro medio de aprendizaje y de comunicación, ella tiene un ritmo propio gobernado por la voluntad del lector, la lectura es una correspondencia con nosotros mismos, no solo con el libro, sino con nuestro mundo interior a través del mundo que el libro nos abre. (p. 21)

Concluyendo diremos que la lectura es un proceso activo que facilita una amplia capacidad de conocimiento y aprendizaje. Es un proceso de desarrollo, no es un fin en sí mismo, sino por el contrario, un medio para llegar a un fin: la formación de la persona.

2.1.1.3. La importancia de la lectura.

La lectura es una actividad compleja que debe ocupar un lugar predominante en la actividad educativa ya que permite el desarrollo cultural del individuo dotándolo de conocimientos que le permiten ser un elemento capaz de percibir, evaluar y resolver problemas. La lectura como forma de lenguaje cumple una función liberadora y socializadora. Salazar (2008) expresa:

La lectura ha sido un factor de marcada importancia en la civilización del mundo y está ligada con el desarrollo social, intelectual y espiritual del hombre. Es la clave mágica que abre las puertas del conocimiento, de la cultura y de la comprensión. (p.34).

Aliendres (2009) manifiesta en este sentido: "La lectura es uno de los procesos más importantes para llevar a cabo con éxito cualquier tipo de estudio" (p.4). Con relación a la relevancia de la lectura en el proceso de educativo Frost (2000) ha manifestado que:

Uno de los factores más importantes que contribuyen a una experiencia académica exitosa es la calidad de la enseñanza temprana de la lectoescritura. Los alumnos que tienen una buena enseñanza temprana de la lectoescritura tienen mayor probabilidad de poder leer y escribir sin dificultad. El reciente incremento en la cantidad de programas preescolares y de Recuperación de la Lectura, y la adición de programas de escuela de verano de intervención temprana han sido una ventaja para los jóvenes de Chicago (...) La lectoescritura temprana es la base de una buena educación. Es demasiado importante para ponerlo en manos de maestros sin capacitación o con una capacitación insuficiente. La responsabilidad de apoyar a nuestros alumnos más pequeños a desarrollar las habilidades de la lectura y la escritura debe ser otorgada a los mejores maestros dentro del edificio escolar. (p.3)

Al respecto, el Ministerio de Educación (2000) ha señalado la importancia del desarrollo de la lectoescritura, incluso desde los primeros niveles educativos:

En la sociedad actual, las personas intervienen en múltiples ámbitos de relación: la familia, las instituciones, las organizaciones sociales, el mundo laboral y comercial, etc. Esta compleja red de intercambios individuales exige de toda una competencia comunicativa, que tiene que ser desarrollada y enriquecida especialmente por la escuela, de manera que los niños y niñas sean capaces de expresarse eficientemente y comprender plenamente los mensajes que reciben. (p.32).

Desde este punto de vista el analfabetismo implica una marginalidad social que impide al individuo alcanzar su plena autonomía personal. Por otro lado, la lectura cumple con un papel informativo ya que nos permite tener un conocimiento actual y amplio de los conocimientos de toda índole, asimismo, nos permite momentos de recreación y esparcimiento.

La finalidad de enseñar a leer debe ser la comprensión de la lectura, lo cual le servirá al alumno como un medio para enriquecerse cognoscitiva, afectiva y socialmente. Así mismo, el sujeto debe tener la capacidad de enlazar la información escrita que recibe con la información previa que posee y así ser capaz de emitir juicios y críticas. Es por todos estos aspectos que la lectura debe ocupar un lugar predominante dentro de las materias escolares, por ser la base del desarrollo individual y colectivo.

La lectura se puede explicar a partir de dos componentes:

a) El acceso léxico, el proceso de reconocer una palabra como tal. Este proceso comienza con la percepción visual. Una vez que se han percibido los rasgos gráficos (letras o palabras) puede ocurrir un acceso léxico directo, cuando nos encontramos con una palabra familiar que reconocemos de un solo golpe de vista; o bien un acceso léxico indirecto, cuando nos encontramos términos desconocidos o difíciles de leer. Entonces hemos de acudir a

nuestros conocimientos sobre segmentación de palabras, o atender a las condiciones contextuales que hacen que el acceso léxico sea más rápido.

b) La comprensión; aquí se distinguen dos niveles.

✓ El más elemental es comprensión de las proposiciones del texto. A las proposiciones se las considera las “unidades de significado” y son una afirmación abstracta acerca de una persona u objeto. La comprensión de las proposiciones se realiza a partir de la conjunción de los elementos textuales (información proporcionada por texto mismo) y de los elementos subjetivos (conocimientos previos). Este primer nivel, junto al acceso léxico son considerados micro procesos de la inteligencia y se realizan de forma automática en la lectura fluida.

✓ El nivel superior de la comprensión es el de la integración de la información suministrada por el texto. Consiste en ligar unas proposiciones con otras para formar una representación coherente de lo que se está leyendo como un todo. Este nivel es consciente y no automático y está considerado como un macroproceso.

Estos macroprocesos son posibles a partir del conocimiento general que el sujeto tiene sobre el mundo; es decir, para que se produzca una verdadera comprensión es necesario poseer unos conocimientos generales sobre aquello que se está leyendo. Además, también serían imposibles sin un conocimiento general sobre la estructura de los textos.

2.1.1.4. La comprensión lectora.

El interés por la comprensión lectora no es nuevo. Desde principios de siglo, educadores y psicólogos han considerado su importancia para la lectura y se han ocupado de determinar lo que sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto. El interés por el fenómeno se ha intensificado en años recientes, pero el proceso de la comprensión en sí mismo no ha sufrido cambios análogos. Como bien señala Roser (2005).

Cualquiera que fuese lo que hacían los niños y adultos cuando leían en el antiguo Egipto, en Grecia o en Roma, y cualquiera que sea lo que hacen hoy para extraer o aplicar significado en un texto, es exactamente lo mismo. Lo que ha variado es nuestra concepción de cómo se da la comprensión; sólo cabe esperar que esta novedosa concepción permita a los especialistas en el tema de la lectura desarrollar mejores estrategias de enseñanza. (p. 56).

En los años 60 y los 70, un cierto número de especialistas en la lectura postuló que la comprensión era el resultado directo de la decodificación: Si los alumnos eran capaces de denominar las palabras, la comprensión tendría lugar de manera automática. Con todo, a medida que los profesores iban desplazando el eje de su actividad a la decodificación, comprobaron que muchos alumnos seguían sin comprender el texto; por tanto, la comprensión no tenía lugar de manera automática. En ese momento, los pedagogos desplazaron sus preocupaciones al tipo de preguntas que los profesores formulaban. Dado que los maestros hacían, sobre todo, preguntas literales (Si – No), los alumnos no se enfrentaban al desafío de utilizar sus habilidades de inferencia y de lectura y análisis crítico del texto.

El eje de la enseñanza de la lectura se modificó y los maestros comenzaron a formular al alumnado interrogantes más variadas, en distintos niveles, según la taxonomía de Barret para la Comprensión Lectora. Pero no pasó mucho tiempo sin que los profesores se dieran cuenta de que esta práctica de hacer preguntas era, fundamentalmente, un medio de evaluar la comprensión y que no añadía ninguna enseñanza. Esta forma de entender el problema se vio respaldada por el resultado de la investigación sobre el número de preguntas en la clase y cómo se utilizaban los textos escolares para responderlas.

En la década de los 70 y los 80, los investigadores adscritos al área de la enseñanza, la psicología y la lingüística se plantearon otras posibilidades en su afán de resolver las preocupaciones que entre ellos suscitaba el tema de la comprensión y comenzaron a teorizar

acerca de cómo comprende el sujeto lector, intentando luego verificar sus postulados a través de la investigación.

Se entiende por lectura la capacidad de entender un texto escrito. Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura. Leer es, antes que nada, establecer un diálogo con el autor, comprender sus pensamientos, descubrir sus propósitos, hacerle preguntas y tratar de hallar las respuestas en el texto. Leer es también relacionar, criticar o superar las ideas expresadas; no implica, aceptar tácitamente cualquier proposición, pero exige del que va a criticar u ofrecer otra alternativa, una comprensión cabal de lo que está valorando o cuestionando. La eficacia de la lectura depende de que estos dos aspectos estén suficientemente desarrollados.

Esto tiene unas consecuencias:

- ✓ el lector activo es el que procesa y examina el texto
- ✓ objetivos que guíen la lectura: evadirse, informarse, trabajo, aprendizaje.
- ✓ interpretación de lo que se lee (el significado del texto se construye por parte del lector)

La comprensión tal, y como se concibe actualmente, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en una interacción activa con el texto. Se considera que la comprensión a la que el lector llega durante la lectura se deriva, en parte, de sus experiencias acumuladas a lo largo de su vida, experiencias que entran en juego a medida que decodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor.

La interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión. En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente; este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es, el proceso de la comprensión. Decir que uno ha comprendido un texto, equivale a afirmar que ha encontrado un cobijo mental, un hogar, para la información contenida en el

texto, o bien que ha transformado un hogar mental previamente configurado para acomodarlo a la nueva información.

La comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen: es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto. Sin importar la longitud o brevedad del párrafo, el proceso se da siempre de la misma forma.

En definitiva, leer, más que un simple acto mecánico de descifrado de signos gráficos, es por encima de todo un acto de razonamiento, ya que de lo que se trata es de saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporcionen el texto y los conocimientos del lector, y, a la vez, iniciar otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprensiones producidas durante la lectura.

Se llevaron a cabo múltiples investigaciones referentes a este tema, y puede destacarse la del autor Hall (2008), el cual sintetiza en cuatro puntos lo fundamental de éste área:

- ✓ La lectura eficiente es una tarea compleja que depende de procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos.
- ✓ La lectura es un proceso interactivo que no avanza en una secuencia estricta desde las unidades perceptivas básicas hasta la interpretación global de un texto, sino que el lector experto deduce información de manera simultánea de varios niveles distintos, integrando a la vez información grafo fónica, mor fémica, semántica, sintáctica, pragmática, esquemática e interpretativa.
- ✓ El sistema humano de procesamiento de la información es una fuerza poderosa, aunque limitada, que determina nuestra capacidad de procesamiento textual.
- ✓ La lectura es estratégica. El lector eficiente actúa deliberadamente y supervisa constantemente su propia comprensión. Está alerta a las interrupciones de la comprensión, es

selectivo en dirigir su atención a los distintos aspectos del texto y precisa progresivamente su Interpretación textual.

Desde un enfoque constructivista la lectura es básica para el proceso de aprendizaje. El aprendizaje significativo es formarse una representación, un modelo propio, de aquello que se presenta como objeto de aprendizaje; implica poder atribuirle significado al contenido en cuestión, en un proceso que conduce a una construcción personal, subjetiva, de algo que existe objetivamente. Este proceso remite a la posibilidad de relacionar de una forma no arbitraria y sustantiva lo que ya se sabe y lo que se pretende saber.

Cuando un lector comprende lo que lee, está aprendiendo, en la medida en que su lectura le informa, le permite acercarse al mundo de significados de un autor y le ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados aspectos. La lectura nos acerca a la cultura, siempre es una contribución esencial a la cultura propia del lector. En la lectura se da un proceso de aprendizaje no intencionado incluso cuando se lee por placer.

En una gran variedad de contextos y situaciones, leemos con la finalidad clara de aprender. No sólo cambian los objetivos que presiden la lectura, sino generalmente los textos que sirven a dicha finalidad presentan unas características específicas (estructura expositiva) y la tarea, unos requerimientos claros, entre ellos controlar y frecuentemente demostrar que se ha aprendido. Debemos observar si enseñamos a un alumno a leer comprensivamente y a aprender, es decir, que pueda aprender de forma autónoma en una multiplicidad de situaciones (éste es el objetivo fundamental de la escuela).

La lectura es una actividad, tanto perceptiva como intelectual, que consiste en el reconocimiento de elementos gráficos significativos (letras y palabras) que ponen en relación a los conceptos, ideas y valores que la contienen. La lectura, en tanto actividad perceptual, implica el reconocimiento visual del símbolo escrito; como actividad intelectual, implica procesos cognitivos superiores: juicio, análisis, síntesis, comprensión y sistematización de la información.

Por otro lado, si se concibe la lectura como la percepción y comprensión del lenguaje escrito en forma semejante a la percepción y comprensión del lenguaje hablado, es obvio precisar, que la persona que se inicia en la lectura no está realmente aprendiendo un código simbólico completamente nuevo, sino ante un equivalente escrito de su código hablado, cuyo vocabulario y sintaxis ya -de alguna manera- conoce.

La comprensión de lo leído es, pues, un proceso mental muy complejo que abarca, al menos, cuatro aspectos básicos: Interpretar, Retener, Organizar y Valorar, cada uno de los cuales supone el desarrollo de habilidades diferentes.

Tabla 1

Proceso de la comprensión lectora

Interpretar es:	Hay que Retener:	Organizar consiste:	Para Valorar hay que:
Formarse una opinión	Conceptos fundamentales	Establecer consecuencias	Captar el sentido de lo leído
Sacar ideas centrales	Datos para responder a preguntas	Seguir instrucciones	Establecer relaciones causa-efecto
Deducir conclusiones	Detalles aislados	Esquemmatizar	Separar hechos de las opiniones
Predecir consecuencias	Detalles coordinados	Resumir y generalizar	Diferenciar lo verdadero de lo falso Diferenciar lo real de lo imaginario.

Nota. Fuente: Hall (2008)

2.1.1.5. Los niveles de comprensión lectora.

Atoc (2002) manifiesta que, “considerando que la comprensión lectora es un proceso de construcción de significado personal del texto mediante la interacción activa con el lector, se debe desarrollar con énfasis los tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico”.

a. El nivel de comprensión literal: Es una capacidad básica que se debe trabajar con los estudiantes, ya que esto permitirá extrapolar sus aprendizajes a los niveles superiores, además sirve de base para lograr una óptima comprensión. Es el reconocimiento de todo aquello que está explícito en el texto. Se estimulará:

- ✓ Identificar detalles
- ✓ Precisar el espacio, tiempo, personajes
- ✓ Secuenciar los sucesos y hechos
- ✓ Captar el significado de palabras y oraciones
- ✓ Recordar pasajes y detalles del texto
- ✓ Encontrar el sentido a palabras de múltiple significado
- ✓ Identificar sinónimos, antónimos y homófonos
- ✓ Reconocer y dar significado a los prefijos y sufijos de uso habitual, etc.

Mediante este trabajo se podrá comprobar si el alumno puede expresar lo que ha leído con un vocabulario diferente, y si lo hace, le será fácil desarrollar el siguiente nivel de comprensión.

Pistas para formular preguntas literales.

- ✓ ¿Qué...?
- ✓ ¿Quién es...?
- ✓ ¿Dónde...?
- ✓ ¿Quiénes son...?
- ✓ ¿Cómo es...?
- ✓ ¿Con quién...?
- ✓ ¿Para qué...?
- ✓ ¿Cuándo...?
- ✓ ¿Cuál es...?

- ✓ ¿Cómo se llama...?

b. El nivel de comprensión inferencial: Es establecer relaciones entre partes del texto para inferir información, conclusión o aspectos que no están escritos. Este nivel es de especial importancia, pues quien lee va más allá del texto, el lector completa el texto con el ejercicio de su pensamiento; por ello, tendremos que enseñar:

- ✓ A predecir resultados,
- ✓ Deducir enseñanzas y mensajes
- ✓ Proponer títulos para un texto
- ✓ Plantear ideas fuerza sobre el contenido
- ✓ Recomponer un texto variando hechos, lugares, etc.
- ✓ Inferir el significado de palabras
- ✓ Deducir el tema de un texto
- ✓ Elaborar resúmenes
- ✓ Prever un final diferente
- ✓ Inferir secuencias lógicas
- ✓ Interpretar el lenguaje figurativo
- ✓ Elaborar organizadores gráficos, etc.

Es necesario señalar que, si hacemos comprensión inferencial a partir de una comprensión literal pobre, lo más probable es que tengamos una comprensión inferencial también pobre Pinzas (2007).

Pistas para formular preguntas inferenciales.

- ✓ ¿Qué pasaría antes de...?
- ✓ ¿Qué significa...?
- ✓ ¿Por qué...?
- ✓ ¿Cómo podrías...?

- ✓ ¿Qué otro título...?
- ✓ ¿Cuál es...?
- ✓ ¿Qué diferencias...?
- ✓ ¿Qué semejanzas...?
- ✓ ¿A qué se refiere cuando...?
- ✓ ¿Cuál es el motivo...?
- ✓ ¿Qué relación habrá...?
- ✓ ¿Qué conclusiones...?
- ✓ ¿Qué crees...?

c. El nivel de comprensión criterio: Implica un ejercicio de valoración y de formación de juicios propios del lector a partir del texto y sus conocimientos previos, con respuestas subjetivas sobre personajes, autor, contenido e imágenes literarias. Es la elaboración de argumentos para sustentar opiniones, esto supone que los docentes promuevan un clima dialogante y democrático. Por consiguiente, hemos de enseñar a los estudiantes a:

- ✓ Juzgar el contenido de un texto
- ✓ Distinguir un hecho de una opinión
- ✓ Captar sentidos implícitos
- ✓ Juzgar la actuación de los personajes
- ✓ Analizar la intención del autor
- ✓ Emitir juicio frente a un comportamiento
- ✓ Juzgar la estructura de un texto, etc.

Pistas para formular preguntas criterio.

- ✓ ¿Crees que es...?
- ✓ ¿Qué opinas...?
- ✓ ¿Cómo crees que...?

- ✓ ¿Cómo podrías calificar...?
- ✓ ¿Qué hubieras hecho...?
- ✓ ¿Cómo te parece...?
- ✓ ¿Cómo debería ser...?
- ✓ ¿Qué crees...?
- ✓ ¿Qué te parece...?
- ✓ ¿Cómo calificarías...?
- ✓ ¿Qué piensas de...?

En resumen, hemos descrito los tres niveles de la comprensión lectora que el Ministerio de Educación del Perú (2000) considera y que todo maestro debe desarrollar y todo alumno debe lograr. La comprensión literal consiste a entender lo que el texto dice de manera explícita. La comprensión inferencial se refiere a comprender a partir de indicios que proporciona el texto. La comprensión criterio se refiere a evaluar el texto ya sea su tema, personaje, mensaje, etc. Es indispensable desarrollar y fortalecer los tres niveles de comprensión en las personas, ya que nos ubicamos en el continente como uno de los países más bajos en comprensión lectora y razonamiento matemático de sus estudiantes.

2.1.1.6. La comprensión y la lectura comprensiva.

Es necesario, previamente, especificar el concepto de comprensión para entender a cabalidad la noción de lectura comprensiva. La comprensión es una función básica del pensamiento por el cual se capta el significado e intención del estímulo visual y/o auditivo en función a conocimientos o asociaciones que anteriormente se habían formado. Completando esta definición Crowder (2002) considera que:

Comprender significa descubrir conexiones existentes objetivamente que el individuo no ha visto antes, significa hallar lo que buscaba, tomar conciencia de lo que antes no

había sido descubierto. En este sentido, la comprensión es el nacimiento de una nueva asociación. (p. 18).

El éxito de la comprensión está en relación a conocimientos logrados en experiencias pasadas, relacionados con los conocimientos que se van logrando. La lectura no sólo implica descifrar correctamente un mensaje escrito, sino que supone "comprender" el texto descifrado. Al respecto, Carlino (2006) expresa: "El propósito principal de la lectura no es reconocer palabras, sino comprender y aprender los conceptos descritos en un texto" (p. 96).

Por su parte, Sánchez (2002) señala que: "La comprensión de la lectura está determinada por la capacidad que tiene el lector para captar o aprender las ideas o conocimientos contenidos en las palabras" (p. 23).

En este tipo de comprensión el individuo sabe lo que se les está comunicando, sin tener necesariamente que relacionarse con otros materiales. Según Bloom (como se citó a Sánchez, 2002) la comprensión, engloba cinco aptitudes relacionadas entre sí:

- ✓ captación y retención de lo leído
- ✓ organización de lo leído
- ✓ valoración del contenido
- ✓ interpretación
- ✓ apreciación de las características del texto.

Según Bibisni (como se citó a Crowder 2002) la comprensión de la lectura involucra: "En primera instancia la comprensión se limita a las ideas explícitas, pero al ganar profundidad tiene en cuenta otros elementos como las ideas implícitas o el goce estético, llegando a acercarse a un análisis crítico lo leído". En este sentido la comprensión estaría referida a una actividad que va de lo simple o específico a lo complejo (deducción). Entre las habilidades que debe presentar un buen lector es la capacidad para reconocer y comprender la idea principal o central de un texto. El término "idea principal" se refiere a la oración (expresión) que resumen con precisión el

contenido de un párrafo. Por lo general, la idea principal de un párrafo bien organizado no se encuentra en forma explícita en éste, el lector debe inferirla, considerando lo expresado en la oración tema y sus oraciones de apoyo. Por lo tanto, la idea principal es aquella que resume en una sola oración todas las ideas expresadas en el párrafo, es decir, resume las ideas expuestas en la oración tema y en las oraciones de apoyo.

2.1.1.7. La lectura explorativa y la lectura comprensiva.

Para dominar un contenido, para comprenderlo, en resumen, para estudiar, se debe hacer una doble lectura: a) Lectura Explorativa, b) Lectura Comprensiva.

Lectura Explorativa. Es una lectura rápida. Su finalidad puede ser triple:

- ✓ Lograr la visión global de un texto: De qué trata. Qué contiene
- ✓ Preparar la Lectura Comprensiva de un texto
- ✓ Buscar en un texto algún dato aislado que interesa.

Sus procedimientos son:

- ✓ Fijarse en los título y epígrafes.
- ✓ buscar nombres propios o fechas que puedan orientar.
- ✓ tener en cuenta que la idea más importante suele expresarse al principio del párrafo

en el que luego se desarrolla, o al final del párrafo como conclusión de la argumentación.

✓ Tener en cuenta que un mapa, una grafía, un cuadro cronológico etc., pueden proporcionar tanta información como la lectura de varias páginas: hay que observarlos.

Lectura comprensiva: Es una lectura reposada. Su finalidad es entenderlo todo. El procedimiento es:

✓ Buscar en el diccionario todas las palabras cuyo significado no se posee por completo.

- ✓ Aclarar dudas con ayuda de otro libro: atlas, enciclopedia, libro de texto; preguntar a otra persona (profesor, etc.) si no se puede hacer enseguida se ponen interrogantes al margen para recordar lo que se quería preguntar.

- ✓ Reconocer los párrafos de unidad de pensamiento
- ✓ Observar con atención las palabras señal.
- ✓ Distinguir las ideas principales de las secundarias.
- ✓ Perseguir las conclusiones y no quedarse tranquilo sin comprender cuáles son y cómo se ha llegado a ellas.

Una lectura comprensiva hecha sobre un texto en el que previamente se ha hecho una lectura explorativa es tres veces más eficaz y más rápida que si se hecho directamente.

2.1.1.8. Factores de la lectura comprensiva.

La comprensión de cada lector está condicionada por un cierto número de factores que han de tenerse en cuenta al entrenar la comprensión:

- ✓ El tipo de texto: exige que el lector entienda cómo ha organizado el autor sus ideas. Los textos narrativos y expositivos se organizan de manera distinta, y cada tipo posee su propio léxico y conceptos útiles. Los lectores han de poner en juego procesos de comprensión diferentes cuando leen los distintos tipos de texto.

- ✓ El lenguaje oral: un factor importante que los profesores han de considerar al entrenar la comprensión lectora es la habilidad oral de un alumno y su capacidad lectora. La habilidad oral de un alumno está íntimamente relacionada con el desarrollo de sus esquemas y experiencias previas. El lenguaje oral y el vocabulario oral configuran los cimientos sobre los cuales se va edificando luego el vocabulario lector, que es un factor relevante para la comprensión. Por tanto, el alumno carente de un buen vocabulario oral estará limitado para desarrollar un vocabulario con sentido suficientemente amplio, lo cual, a su vez, habrá de limitarlo en la comprensión de textos.

✓ Las actitudes: las actitudes de un alumno hacia la lectura pueden influir en su comprensión del texto. Puede que el alumno en una actitud negativa posea las habilidades requeridas para comprender con éxito un texto, pero su actitud general habrá de interferir con el uso que haga de tales habilidades. Las actitudes y creencias que un individuo se va forjando en relación con varios temas en particular pueden afectar a su forma de comprenderlos.

✓ El propósito de la lectura: el propósito de un individuo al leer influye directamente en su forma de comprender lo leído y determina aquello a lo que esa persona habrá de atender (atención selectiva).

✓ El estado físico y afectivo general.

Dentro de las actitudes que condicionan la lectura consideramos la más importante la motivación, por ello le dedicaremos una atención especial.

Ninguna tarea de lectura debería iniciarse sin que las personas se encuentren motivados para ello, sin que esté claro que le encuentran sentido. Para esto, es necesario que el niño sepa qué debe hacer, que se sienta capaz de hacerlo y que encuentre interesante lo que se le propone que haga. La primera condición remite a los objetivos que presiden la lectura, las otras dos se pueden analizar conjuntamente.

Un factor que contribuye a que se encuentre interesante leer un determinado material consiste en que éste le ofrezca al alumno unos retos que pueda afrontar. Así, parece más adecuado utilizar textos no conocidos, aunque su temática o contenido deberían resultar en mayor o menor grado familiares al lector; en una palabra, se trata de conocer y tener en cuenta el conocimiento previo de los niños con relación al texto que se trate y de ofrecer la ayuda necesaria para que puedan construir un significado adecuado acerca de él. También hay que tener en cuenta que hay situaciones de lectura más motivadoras que otras; por ejemplo, la práctica de una lectura fragmentada, muy frecuente en las escuelas, es más adecuada para

trabajar la lectura en determinados aspectos que para que los niños lean. En cualquier caso, este tipo de lectura nunca debería ser utilizado en exclusividad.

Las situaciones de lectura más motivadoras son también las más reales: es decir, aquellas en las que la persona lee para evadirse para sentir el placer de leer, cuando se acerca al rincón de biblioteca o acude a ella. O aquellas otras en las que con un objetivo claro aborda un texto y puede manejarlo a su antojo, sin la presión de una audiencia. La motivación está estrechamente relacionada con las relaciones afectivas que los alumnos puedan ir estableciendo con la lengua escrita. Aunque muchas veces se atiende sobre todo a la presencia y funcionalidad de lo escrito en el aula, esta vinculación positiva se establece principalmente cuando el alumno ve que sus profesores y las personas significativas para él, valoran, usan y disfrutan de la lectura y la escritura y, por supuesto, cuando él mismo puede disfrutar con su aprendizaje y dominio.

Para que una persona se sienta implicado en la tarea de la lectura o simplemente para que se sienta motivado hacia ella, necesita tener unos indicios razonables de que su actuación será eficaz, o cuando menos, que no va a consistir en un desastre total. No se puede pedir que tenga ganas de leer aquel para quien la lectura se ha convertido en un espejo que le devuelve una imagen poco favorable de sí mismo. Sólo con ayuda y confianza la lectura dejará de ser para algunos una práctica abrumadora y podrá convertirse en lo que siempre debería ser: un reto estimulante.

A continuación, nos centraremos en los factores que condicionan la comprensión desde el punto de vista del lector:

a) La intención de la lectura: determinará, por una parte, la forma en que el lector abordará el escrito y, por otra, el nivel de comprensión que tolerará o exigirá para dar por buena su lectura. Desde este punto de vista se caracterizan las diferentes maneras de abordar el escrito según el objetivo de lectura:

✓ lectura silenciosa integral: cuando se lee un texto entero con el mismo tipo básico de actitud lectora.

✓ Lectura selectiva: guiada por un propósito ordenador o para extraer una vaga idea global. Se caracteriza por la combinación de lectura rápida de algunos pasajes y de lectura atenta a otros.

✓ Lectura exploratoria: producida a saltos para encontrar un pasaje, una información determinada.

✓ Lectura lenta: para disfrutar de los aspectos formales del texto, para recrear sus características incluso fónicas, aunque sea interiormente.

✓ Lectura informativa: de búsqueda rápida de una información puntual tal como un teléfono en el listín, un acto en un programa, una palabra en el diccionario, etc.

b) Los conocimientos aportados por el lector: el lector debe poseer conocimientos de tipo muy variado para poder abordar con éxito su lectura. La comprensión del texto resulta muy determinada por su capacidad de escoger y de activar todos los esquemas de conocimiento pertinentes para un texto concreto. Los conocimientos previos que el lector utiliza se pueden describir agrupados en dos apartados:

- ✓ el conocimiento de la situación comunicativa-
- ✓ los conocimientos sobre el texto escrito:
 - conocimientos paralingüísticos.
 - Conocimientos de las relaciones grafo fónicas.
 - Conocimientos morfológicos, sintácticos y semánticos.
 - Conocimientos textuales.

c) Conocimientos sobre el mundo: Por ejemplo, las noticias del periódico son un buen ejemplo para constatar la necesidad de conocimiento previo, ya que casi siempre apelan a la información que el lector ya posee sobre los conocimientos que tratan.

Condemarín (2005) manifiesta que los factores que determina la comprensión de textos son muy numerosos. Dichos factores son derivados del: emisor, texto y del receptor. Todos éstos pueden influir en la comprensión, pero en muchos casos se puede prescindir de algunos de ellos y enfatizar uno más que otro.

Factores de la comprensión lectora derivados del emisor

- ✓ Conocimientos de los códigos manejados por el autor.
- ✓ Conocimientos de los esquemas cognoscitivos del autor.
- ✓ Conocimiento del patrimonio cultural del autor y de las circunstancias de la escritura.

Factores de la comprensión lectora derivados del texto

- ✓ Factores físicos de un texto, que influyen en su legibilidad.
- ✓ Factores lingüísticos de un texto que influye en la comprensión de lectura.
- ✓ Factores de la comprensión de lectura derivados del contenido del texto.

Factores de la comprensión lectora provenientes del lector

- ✓ Los códigos del lector.
- ✓ Los esquemas cognoscitivos del lector.
- ✓ El patrimonio cultural del lector.
- ✓ Las circunstancias de la lectura.

Recientemente, Mosenthal (como se citó a Pinzás, 1996) ha expresado que los factores que intervienen o influyen sobre la comprensión de la lectura, en una situación de aula son:

- ✓ La profesora y los compañeros.
- ✓ Texto de lectura (y materiales auxiliares)
- ✓ El lector (sus características, antecedentes y contexto).
- ✓ El salón de clases.

- ✓ Las tareas (instrucciones, procedimientos, actividades, métodos, etc.).

2.1.1.9. Etapas de la comprensión de textos.

De acuerdo a Bloom (como se citó a Sánchez Carlessi, 2002) la comprensión de lectura supone tres tipos de etapas:

a). Traducción: Es la comprensión puesta de manifiesto en el cuidado exactitud con que el sujeto separa frases de una comunicación y la analiza e interpreta.

b). Interpretación: Es el resumen de una comunicación. Implica reordenar la comunicación recibida y la capacidad de distinguir lo esencial de lo secundario.

c). Extrapolación: Es la extensión de la comunicación más allá de la información recibida.

El proceso de comprensión de textos supone la participación del proceso intelectual. Este proceso se refiere a las funciones más generalizadas del pensamiento, al desarrollo conceptual complejo, los procesos de análisis, comprensión, organización del aprendizaje y la solución de problemas racionales. Las principales operaciones y procesos del pensamiento son:

- **El Análisis:** Implica el fraccionamiento del todo en sus partes constitutivas. Supone, en la lectura, separar el material esencial del secundario, identificando las ideas dominantes. El análisis puede dividirse en tres tipos: a) Análisis de los elementos: fraccionar el material en sus partes constructivas (palabras, frases); b) Análisis de las relaciones: determinarlas relaciones entre los elementos (frases o párrafos de la lectura); c) Análisis de los principios de organización: implica la identificación de los principios de organización del texto.

- **La síntesis:** Es la reunión de los elementos y partes para conformar un todo, implica combinar el material leído y las experiencias, reconstruirlos e integrarlos en un todo.

- **Comparación:** Es una operación analítico-sintético, que permite la relación entre los objetos, cualidades o partes de estos.

- **La generalización:** Proceso mentales por el cual se extiende a una clase completa de objetos lo observado en algunos objetos de la misma clase. La generalización conduce a la formación de conceptos.

- **La abstracción:** Consiste en tomar en cuenta aquello que es general y dejar de lado aquello que es secundario.

- **El concepto:** Engloba las características comunes y esenciales de los objetos.

- **El juicio:** Es la afirmación o negación de algunas relaciones entre los objetos. Del juicio se desprenden las conclusiones, que pueden ser inductivas o deductivas.

2.1.1.10. Condiciones de enseñanza y comprensión lectora.

Una de las inquietudes de quienes trabajan en el área educativa es de encontrar los medios para desarrollar conocimientos y destrezas que permitan un mejor desempeño del alumno, entre otros aspectos, el de la lectura comprensiva. Perfetti (Pinzás: 1996) ha expresado que la comprensión depende de:

1. El conocimiento que el lector tenga del significado de las palabras.
2. Su conocimiento de temas relacionados con el contenido del texto.
3. Sus procesos de inferencia con el material que va leyendo.

Crowder (2002) ha encontrado que se puede lograr un mejoramiento de la comprensión a través de: 1) Aumento de vocabulario; 2) Capacitación en el procesamiento del texto; 3) Repertorios de conocimiento de base.

- **Vocabulario:** Se ha reconocido desde siempre los buenos lectores conocen más palabras que los malos lectores. Una de las razones por la que el conocimiento del vocabulario se relaciona con la comprensión de lectura es que muchos de los procesos para comprender un texto (en el cual las palabras son conocidas) también se emplean para deducir el significado de las palabras que no son conocidas. Los programas de enseñanza que, según las investigaciones realizadas, influyen en la comprensión se caracterizan por: el empleo de las palabras, el estímulo del procesamiento

activo, la mayor práctica de las palabras que deben aprenderse, y por la múltiple exposición de las palabras en contextos diferentes.

- **Capacitación del proceso de la comprensión:** La comprensión también puede mejorarse a través de la enseñanza directa de "como" comprender el texto en sí. Crowder (2002) realizó un estudio de cómo la capacitación de los procesos específicos puede mejorar las habilidades en la lectura en estudiantes de secundaria. En dicho estudio, se capacitó a los alumnos en los siguientes aspectos: 1) Para que identifiquen el tema principal de un pasaje (haciendo preguntas que se dirijan al punto central); 2) Resumen del pasaje; 3) Se les enseñó a formular preguntas que un profesor podría formular respecto a lo que se estaba leyendo. Al finalizar el estudio aprendieron a pensar en la "estructura y propósito" de lo que leían. La investigación demostró la importancia de "integrar y organizar información" a nivel del texto.

- **Conocimiento de base:** Las nuevas investigaciones señalan que aquello que los lectores saben antes de leer influyen en la calidad y cantidad de su comprensión. El conocimiento de base puede proporcionar una estructura que ayuda al lector a organizar la información en el texto, a determinar qué información es importante y sacar deducciones sobre relaciones no establecidas.

Por otro lado, investigaciones de Ferreiros (2004) han comprobado que existen dos condiciones comunes para que se comprenda los textos:

- Que se destaque claramente la figura en la que recae el sentido sobre el fondo de la diversidad de pormenores y detalles.

- Que sean asequibles al niño la lógica de las conexiones (entre palabras, oraciones y entre los dibujos que ilustran el libro).

2.1.2. El aprendizaje cooperativo

2.1.2.1. Naturaleza del aprendizaje cooperativo.

Se considera que el aprendizaje cooperativo es un sistema de aprendizaje considera prioritariamente la utilización del trabajo grupal para mejorar el aprendizaje, tanto como

grupal. Se plantean al respecto dos objetivos básicos: 1) Aprender los contenidos educativos programados y, 2) Asegurarse que todos los integrantes del grupo lo hagan. La finalidad esencial de este sistema de aprendizaje es que, en el modelo cooperativo, el éxito en el proceso educativo se logra a través del éxito grupal. Sin embargo, existen algunas consideraciones esenciales para que un trabajo grupal sea considerado un “trabajo cooperativo”:

- Planteamiento de un objetivo común.
- El objetivo común debe involucrar los esfuerzos grupales.
- Dentro del grupo debe existir la responsabilidad individual en la que todos intervienen en la propia tarea y en la de los otros.

Johnson y Johnson (2004) señalan las características consideradas definitorias del trabajo cooperativo:

A. Interdependencia positiva. Se aplica para referirse a la doble responsabilidad que afrontan los integrantes de un grupo. Esto conlleva un realizar la tarea asignada individualmente y asegurarse que todos los integrantes del grupo también lo hagan.

B. Interacciones cara a cara. Son las interacciones, básicamente sociales, que se establecen entre los integrantes del grupo en las que éstos mutuamente se animan y apoyan. En este proceso los **integrantes** se consultan, comparten recursos, intercambian información y recursos, se recomiendan modificaciones, etc.

C. Responsabilidad personal individual. En el trabajo cooperativo cada persona es responsable de su trabajo individual y debe rendir cuentas al grupo de esta responsabilidad. Para cumplir este fin es conveniente trabajar en grupos pequeños donde es más fácil llevar controles individuales.

D. Destrezas interpersonales y habilidades sociales. Se pretende lograr que el alumnado conozca y confíe en el resto del grupo, que la comunicación sea fluida, que reciba fluidamente el apoyo que se le da y que, ayude a los otros a resolver constructivamente los conflictos.

E. Autoevaluación frecuente. Implica la revisión constante del trabajo grupal. Es una forma de verificar eficazmente el logro de los objetivos educativos planteados.

2.1.2.2. Modalidades del trabajo cooperativo.

Entre las principales modalidades del trabajo cooperativo pueden señalarse las siguientes:

Tutoría entre desiguales. Consiste en emparejar al alumnado que presenta diferentes niveles de conocimientos y competencias para lograr un aprendizaje concreto y compartido. Se establece una relación desigual estos alumnos ya que uno de ellos ejerce la función de tutor y el otro la función de tutoriado.

A. Enseñanza recíproca. Se plantea un objetivo recíproco: que cada persona enseñe a otra y, a su vez, aprenda de ésta. Se intenta a través de la conformación de grupos altamente heterogéneos, es decir, con diversos tipos de conocimientos, de modo que pueda darse de modo eficaz el intercambio de información educativa.

B. Mosaico o rompecabezas. Cada integrante del grupo tiene una parte de la información necesaria para completar la tarea educativa. Esto lo convierte en “especializado” en una porción del tema. Se intenta que los diversos “especialistas” transmitan eficazmente estos conocimientos parciales de manera que, con el concurso de todos, se construya el conocimiento integral.

C. Juegos de rol (Role-play). Esta modalidad implica numerosas sub modalidades. Una de la más habitual es la consiste en dividir la clase en dos grupos aleatorios para que

asuman la defensa y/o cuestionamiento de determinada medida polémica, que puede ser de carácter escolar o social. Ambos grupos deben elaborar un listado de las opiniones a favor y en contra, defendiendo siempre el punto de vista que se les ha asignado. Cada grupo trata de encontrar argumentos en contra. Se debaten y rebaten los puntos de vista contrarios. En una tercera instancia cada individuo defiende su opinión personal. Se recomienda una sesión de síntesis en la que se analizan los principales argumentos.

D. Grupos de investigación. Se indica un tema sobre el que hay que desarrollar una investigación. Cada miembro del grupo elige el subtema sobre el que va a trabajar. Se conforman los grupos, se estructura la tarea y se lleva a cabo el trabajo grupal.

2.1.2.3. Estrategias para el aprendizaje cooperativo.

Smith (2006) señala algunas estrategias para el aprendizaje cooperativo:

A. Aprendizaje cooperativo en la composición: cuando se asigne una composición o una tarea se pueden utilizar los grupos cooperativos. El docente forma pares, entre los cuales por lo menos uno de ellos debe ser bueno en la lectura, y se otorgan tareas de composiciones individuales. El estudiante A le describe al estudiante B aquello que planea escribir. El alumno B lo oye, hace preguntas y, a partir de ello, prepara un bosquejo de la composición de su compañero. Este procedimiento se aplica, posteriormente, se le aplica al estudiante B, también. Los dos estudiantes investigan independientemente sobre el material que requieren para su composición, prestando atención en caso encuentren algo que pueda servir a la composición de su compañero. Trabajan de manera conjunta al escribir el primer párrafo de cada composición, para así corroborar que están empezando bien. Después, cada estudiante continuará escribiendo su trabajo individualmente. Una vez culminado el trabajo, se revisan y leen mutuamente, corrigiendo cosas como la ortografía, la gramática, la puntuación y otros puntos que hayan sido especificados anteriormente por el docente. Los estudiantes revisan una

vez más la composición del otro, asegurándose de que se haya corregido las faltas debidas; y, finalmente, firman la composición del compañero, garantizando que no han encontrado errores en el trabajo.

B. Aprendizaje cooperativo en la preparación para un examen: los docentes les entregarán a los estudiantes (a) preguntas de estudio basadas en el material que se tomará en el examen y (b) tiempo de la clase para estudiar para el examen. Los estudiantes se juntan en grupos cooperativos de cuatro (lo recomendable) e intentan de contestar correctamente todas las preguntas planteadas, llegando finalmente a un consenso. Se cerciora que cada uno de los miembros del grupo sepa y entienda cómo contestar correctamente la pregunta. Luego del repaso, el estudiante responde a las preguntas del examen individualmente. Los maestros les darán a los alumnos preguntas basadas en el material del examen el tiempo en la clase para prepararse para el examen debería contestar todas las preguntas.

C. Aprendizaje cooperativo en la preparación de una clase: se utiliza cuando se necesita que los alumnos realicen una presentación de clase; en este modelo de aprendizaje, se le asignan trabajos cooperativos que requieren que cada grupo de estudiantes prepare y realice una presentación o exposición, en el que se evidenciaron los resultados obtenidos. Primero, se agrupa a los estudiantes en grupos de cuatro, a cada grupo se le otorga un tema y se les pide que preparen y realicen una presentación. La presentación deberá tener un tiempo límite, así como la activa participación de todos los involucrados y el uso de medios audiovisuales. Se dará el tiempo para que coordinen, se preparen y practiquen. Deberán participar cada uno de los integrantes del grupo. La clase se dividirá en cuatro grupos que se ubicaran en cada esquina del aula. Cada integrante del grupo realizará la presentación para una cuarta parte de la clase simultáneamente a los demás. De este modo, todos los integrantes del grupo demuestran son asumen responsabilidad individual y demuestran manejo del tema. (p. 83).

2.1.2.4. Procedimientos del aprendizaje cooperativo.

(Díaz-Aguado, 2005, p. 205) indica que los más usuales procedimientos de aprendizaje cooperativo son:

A. Equipos cooperativos y juegos de torneo: los alumnos son ordenados en grupos heterogéneos. La primaria función del grupo es enseñarles a sus integrantes para tener la certeza de que, para el torneo, todos estarán preparados. Aquí, cada estudiante colaborará con sus compañeros que tengan un nivel de rendimiento similar al suyo (aquellos que suelen sentarse con él), representando de este modo al grupo que se hizo cargo de su preparación. Las calificaciones logradas por cada estudiante se suman a la calificación promedio de grupo de trabajo. Seguidamente, el docente alista un marcador que las considera. La constitución de los equipos para los torneos se modifica en función a las variaciones sufridas durante el rendimiento. Según el autor indica que los procedimientos de aprendizaje cooperativo son equipos cooperativos y juegos de torneo, todos tienen que estar preparados para el torneo se califica por medio de trabajo en grupo.

B. Equipos cooperativos y divisiones de rendimiento: Se reemplaza los torneos por exámenes obtiene los puntos para el grupo que lo ha entrenado. Equipos cooperativos y divisiones de rendimiento: procedimiento educativo con características similares al anterior, con la diferencia que se reemplazan los torneos por exámenes que deben ser realizados de manera individual, el cual el docente califica en función a equipos del mismo nivel (en lugar de confrontarlo con toda el aula). Una particularidad de este procedimiento es la confrontación del rendimiento logrado en el test por cada estudiante con el rendimiento logrado en el anterior procedimiento. El estudiante que logre el mejor resultado, obtiene los puntos a favor del grupo que lo ha entrenado.

C. **Equipos cooperativos e individualización asistida:** mezcla herramientas de la instrucción individualizada con el aprendizaje cooperativo, con el propósito de adecuar ese aprendizaje a escalas de rendimiento altamente heterogéneos. Se realizan grupos heterogéneos de entre cinco (máximo) o cuatro estudiantes. Cada estudiante, con un texto dispuesto por unidades en relación a su nivel de rendimiento, se desarrolla dentro de su grupo. Dentro de cada unidad, los estudiantes ejecutan de manera regular un conjunto de actividades. Los integrantes de cada grupo trabajan en dúos escogidos por propia elección, corrigiéndose mutuamente los ejercicios e intercambiando las hojas de respuesta. En caso obtengan un porcentaje sobre o igual al 80% pasan a la evaluación de la unidad, la cual es corregida y revisada por otro estudiante-monitor. El puntaje de cada grupo se obtiene de la sumatoria de las puntuaciones que todos sus integrantes logran, así como también de la cantidad de pruebas que ejecutan. Combina el aprendizaje cooperativo con la instrucción individualizada en grupos heterogéneos las puntuaciones son para todo grupo.

D. **Rompecabezas:** Los alumnos son juntados en grupos heterogéneos. El material académico se reparte y fracciona en cierta cantidad de secciones, según la cantidad de integrantes que conforma el grupo. Aquí cada estudiante repasa y estudia su sección en "grupos de expertos" agrupándose con integrantes de grupos diferentes a 58 quienes les haya tocado estudiar su misma sección. Después de ello, cada estudiante comparte con los miembros de su equipo el trabajo ejecutado y, al final, cada integrante es interrogado sobre la entera unidad, pero de manera individual y evaluado de la misma forma según sus respuestas, de forma personal (no grupal). Los alumnos son dirigidos a grupos heterogéneos. Cada estudiante aporta y es evaluado según su respuesta de forma personal.

E. **Aprendiendo juntos:** Los estudiantes trabajan en grupos pequeños (alrededor de 3 integrantes) y heterogéneos. La tarea se traza de manera que para su realización se presente una dependencia recíproca (con división de actividades que posteriormente se integran o con

un único material). Se revisa y evalúa lo logrado por el equipo en relación de criterios específicos, manifestados previamente; el grupo con mejor desempeño será recompensado. Los estudiantes trabajan en grupos pequeños se evalúa al producto del equipo se recompensa al grupo que mejor realizado.

F. Investigación de grupo: Se forma grupos de estudiantes por grupos (de 2-6 integrantes) según las preferencias personales de los estudiantes. Aquí, cada grupo opta por elegir un tema presente en el programa y reparte entre sus miembros las tareas específicas para desarrollarlo y realizar un informe final. El docente alienta y aconseja un plan que permita a los estudiantes desarrollar adecuadamente la tarea dejada, haciendo uso de distintos materiales, fuentes de información y debatiéndose entre los integrantes del grupo, al finalizar, al que expone ante la clase, tanto el docente como los estudiantes calificaron el resultado de su trabajo. Son forma grupos de estudiantes por equipos aquí cada grupo opta por un tema para realizar un informe. El docente alienta y aconseja a los integrantes del grupo. (p. 205).

2.1.2.5. Dimensiones del trabajo cooperativo.

García, González y Mérida (2012) consideran en su importante estudio las siguientes dimensiones del trabajo cooperativo:

Dimensión 1: Generalidades sobre el trabajo en grupo

Para García et al (2012):

Son aspectos que no deben faltar en todo grupo de trabajo cómo es la idea de trabajo grupal y que se encarga de clarificar los significados y representaciones mentales que el alumnado tiene con respecto al trabajo en conjunto; implica, asimismo la explicación de las ideas referidas al apoyo que otorga trabajar grupal para el desarrollo social, académico y cognitivo de sus integrantes, así como la conveniencia del trabajo grupal para su formación personal, como también el valor que tiene para el alumnado respecto

a los beneficios del trabajo grupal para potenciar y mejorar su aprendizaje autónomo, su futuro desempeño profesional y su capacidad de interactuar socialmente. (p.98).

Según el autor la dimensión “Generalidades sobre el trabajo en grupo” se encarga de potenciar el desarrollo cognitivo, social y académico del estudiante tanto para su formación, su aprendizaje autónomo y su futuro profesional.

Dimensión 2: Organización del trabajo en grupo

Para García et al (2012):

Es la preparación pensada detenidamente en todos los detalles necesarios para el trabajo en cooperación, así como la planificación del docente de las labores de los grupos. Esta dimensión admite conocer el punto de vista que tiene el conjunto de alumnos con respecto al ajuste de los trabajos en grupo. (p. 100).

Se explora los trabajos cooperativos que propone el profesorado, para evaluar si la complejidad, tutorización, coordinación y cantidad son congruentes con la adquisición de aprendizajes consistentes. Para tener en cuenta los criterios utilizados para ordenar los grupos, es importante conocer la opinión que los estudiantes tienen del uso de criterios para organizar los equipos de trabajo. Al respecto, se hacen preguntas acerca de los criterios que se utilizan para organizar los grupos:

- Si son personales o académicos.
- Su estabilidad temporal por actividad: anual, cuatrimestral, semanal.
- Por su composición si es heterogénea u homogénea.
- Es de interés, investigar el valor que se le da al conjunto de estudiantes en función al menester del coordinador de grupo, así como la cantidad adecuada de integrantes con los que se conformará el grupo de trabajo, por último, se establecen las normas de trabajo.

- La regulación interna del grupo, a través de preguntas de opinión al conjunto de estudiantes con respecto a la presencia de alguna norma explícita que ayude a la dinámica de funcionamiento del grupo. Concretamente, se indaga si la reglamentación ha de ser diseñada por el alumnado, el profesorado o, en todo caso, por la convergencia de ideas de ambos grupos. (p.98).

Para García et al (2012) la organización grupal es la planificación del trabajo de grupo por parte del docente esta dimensión se basa en la opinión que tiene el alumnado respecto a los trabajos grupales que diseña el profesorado; también explora la valoración del alumnado en relación a la necesidad del coordinador del grupo es necesario las normas de los grupos nos ocupamos de la relación interna del grupo, si han las normas ha de ser diseñadas por el profesorado, por el profesora, por el alumnado o negociadas entre ambos agentes.

Dimensión 3: Funcionamiento de los grupos de trabajo

Para García et al (2012) el funcionamiento de la parte interna del grupo, incluye preguntas relacionadas con el conjunto secuencial de acciones y actividades que se han llevado a cabo durante el proceso del trabajo en grupo. Es especial el interés por las tareas o fases que el estudiante asume con anterioridad para la elaboración del producto grupal o resultado, el cual, por lo general, se plasma en un trabajo académico o documento, asimismo en la eficiencia del trabajo en grupo que nos permite saber más de las condiciones internas y externas del grupo en las que se generan unos mejores niveles de producción y rendimiento.

Se pregunta al estudiante por aquellos requisitos que otorgan buenos logros dentro de la eficacia grupal, haciendo referencia al ámbito de la evaluación.

Según el autor debe interesar las tareas que asume el estudiante en la elaboración del resultado del producto grupal que permite conocer las condiciones externas e internas del grupo, en consecuencia, preguntamos al estudiante por los requisitos que favorecen logros elevados en el trabajo grupal.

2.2. Marco conceptual

- Aprendizaje cooperativo formal: Duran entre una clase y varias semanas, aseguran que los alumnos se involucren de manera activa en el trabajo intelectual de organizar el material, explicarlo, resumirlo e integrarlo en las estructuras conceptuales existentes. Son el corazón del aprendizaje cooperativo.

- Aprendizaje cooperativo informal: Duran entre unos minutos y una clase Se los usa durante la enseñanza directa (explicaciones, demostraciones, películas) para concentrar la atención de los alumnos en los materiales que deben aprender, crear un clima favorable para el aprendizaje, ayudar a establecer expectativas sobre lo que abarcará la actividad, asegurar que los alumnos procesen cognitivamente el material que se está enseñando y proporcionar un cierre a la sesión educativa.

- Aprendizaje cooperativo: Estudiantes que trabajan juntos, durante una clase o hasta varias semanas, para alcanzar metas de aprendizaje compartidas y para completar tareas y deberes específicos.

- Aprendizaje: Cambio relativamente permanente del comportamiento del educando que proviene de la práctica o de la experiencia y que en consecuencia, tiene tres pasos: adquisición inicial, retención y uso.

- Comprensión Lectora: Es un proceso a través del cual el lector extrae contenidos explícitos del texto para deducir las ideas del autor así expresar opiniones, emitir juicios valorativos en relación al texto a través de los niveles: literal, reorganizativa, inferencial y crítico. Comprensión lectora: Proceso a través del cual el lector elabora un nuevo significado en interacción con el texto. Esto implica contar con las habilidades de decodificación y luego proceder a la interacción con el texto para desarrollar la comprensión. Muchos autores afirman que el proceso de comprensión lectora es de tipo interactivo y que el significado no es algo que está en el texto,

- **Comprensión y Producción de textos:** Componente que consta de dos competencias las cuales se articulan para lograr que el estudiante lea, comprenda y produzca diversos tipos de textos literarios y no literarios.

- **Estrategia de aprendizaje cooperativo:** Es un proceso planificado, intencionado, donde se utiliza los procedimientos que permiten integrar el desarrollo personal del alumno y su responsabilidad con los otros.

- **Evaluación:** Es una toma de conciencia del grado de desarrollo de las competencias exigidas para tomar decisiones de cómo mejorarlo. Es valorar el propio proceso de enseñanza - aprendizaje.

- **Expresión y Comprensión Oral:** Componente que busca que los estudiantes se expresen con claridad, fluidez y coherencia, utilizando adecuadamente recursos verbales.

- **Grupos cooperativos de base:** Son grupos heterogéneos, de largo plazo (duran por lo menos un año) y con miembros estables; su objetivo principal es hacer que los integrantes del grupo se ofrezcan entre sí el apoyo, la ayuda y el aliento necesarios para progresar académicamente. Los grupos de base ofrecen a los alumnos relaciones comprometidas de largo plazo.

- **Inferencia:** Deducción, suposición o hipótesis de lo que presume que podría suceder en un texto.

- **Inferencial:** Es la acción de interpretar aquello que el autor quiere comunicar, pero que no se encuentra explícito en el texto.

- **Inteligencia Verbal:** Es la habilidad para el dominio de las formas simbólicas del idioma. Se refiere a la capacidad de comprender las ideas expresadas con palabras y símbolos. Usualmente se verifica por medio de test de vocabulario con representaciones pictóricas.

• **Lectura:** La lectura es una actividad, tanto perceptiva como intelectual, que consiste en el reconocimiento de elementos gráficos significativos (letras y palabras) que ponen en relación a los conceptos, ideas y valores que la contienen. La lectura, en tanto actividad perceptual, implica el reconocimiento visual del símbolo escrito; como actividad intelectual, implica procesos cognitivos superiores: juicio, análisis, síntesis, comprensión y sistematización de la información. Lectura: La lectura es la actividad interpretativa que realiza el lector ante un texto proceso de reconocimiento de formas y de activación de sentido. Estas operaciones suponen no sólo una competencia lingüística, sino también el poseer unos saberes sociales, culturales y psicológicos que rigen el uso contextual de la lengua y su interpretación.

• **Literal:** Es un adjetivo empleado para referirse a aquella interpretación que se hace de un texto y que es fiel o se apega al sentido original de las palabras plasmadas en él.

• **Material didáctico:** Son todos los objetos, equipos y aparatos tecnológicos, espacios y lugares de interés cultural, programas o itinerarios medio ambientales, materiales educativos que, en unos casos utiliza diferentes formas de representación simbólica, y en otros son referentes directos de la realidad. Son empleados por los docentes en su labor diaria.

• **Metacognición:** Es la forma en que una persona es consciente de su propio razonamiento y pensamiento, aplicando el mismo a su modo de actuar y aprender.

• **Nivel criterio:** Capacidad que implica una formación de juicios propios, con respuestas de carácter subjetivo, una identificación con los personajes del libro, con el lenguaje del autor, una interpretación personal a partir de lo leído.

• **Nivel inferencial:** Capacidad en la cual el lector activa su conocimiento previo y formula predicciones y suposiciones sobre el contenido del texto, a partir de los indicios que proporciona la lectura. Haciendo conjeturas que, a lo largo de la lectura, se va comprobando si se confirma o no.

- Nivel literal: Capacidad de reconocer todo aquello que explícitamente figura en el texto.

- Organización: Es la jerarquización que se da entre los niveles, funciones, elementos, actividades, procesos, entre otros.

- Proceso enseñanza-aprendizaje: Desarrollo de acciones de confianza y aprendizaje conducentes a conseguir la formación y capacitación del docente y alumno de acuerdo con los objetivos del programa.

- Sesión de aprendizaje cooperativo: Es una herramienta curricular organizada con secuencia lógica, utiliza estrategias cooperativas para lograr un conocimiento nuevo en los estudiantes.

III. Método

3.1. Tipo de Investigación

El tipo de investigación fue el descriptivo – explicativo según (Sánchez, 2005, p. 14-15) ya que se describieron las variables y se explicó el nivel de relación entre ellas. El método utilizado fue el método hipotético-deductivo. Este método, según Bunge (2006) sigue el siguiente proceso: 1) A través de observaciones realizadas de un caso particular se plantea un problema; 2) Se formula una hipótesis explicativa; 3) A través de un razonamiento deductivo se intenta validar la hipótesis empíricamente (cuantitativamente). El enfoque de la investigación será el cuantitativo ya que los cuestionarios que se aplicarán proporcionarán puntajes numéricos los cuales serán procesados estadísticamente a fin de comprobar el grado de correlación entre las variables consideradas. El estudio será de corte transversal ya que los datos de la investigación serán recogidos en un lugar y momento determinados.

El nivel de la investigación fue el “correlacional” Sánchez (2005) y Cazau (2006) señala:

La investigación correlacional tiene como finalidad medir el grado de relación que eventualmente pueda existir entre dos o más conceptos o variables, en los mismos sujetos. Más concretamente, busca establecer si hay o no una correlación, de qué tipo es y cuál es su grado o intensidad (cuán correlacionadas están).

Por tanto, el objetivo esencial de la investigación correlacional fue determinar cómo se comportará un concepto o variable conociendo el comportamiento de otra u otras variables relacionadas, es decir, su objetivo es predecir. Hernández (2010) señala que la investigación correlacional asocia variables mediante un patrón predecible para un grupo o población:

Este tipo de estudios tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular. En ocasiones sólo se analiza la relación entre dos variables, pero con

frecuencia se ubican en el estudio relaciones entre tres, cuatro o más variables. Los estudios correlacionales, al evaluar el grado de asociación entre dos o más variables, miden cada una de ellas (presuntamente relacionadas) y, después, cuantifican y analizan la vinculación. Tales correlaciones se sustentan en hipótesis sometidas a prueba. (p. 82).

El diseño es no experimental de corte transeccional. Es decir, no se manipularán las variables y la información se obtendrá en un solo momento.

Por esta razón, las puntuaciones obtenidas de los instrumentos aplicados fueron ingresadas a un programa estadístico computarizado (Statistical Package for Social Science, SPSS Ver.22 para Windows. A continuación, se correlacionaron las mencionadas variables, utilizando para ello el análisis de correlación con la finalidad de establecer si existían o no relaciones significativas entre ellas.

3.2. Población y muestra

La población de la investigación estuvo conformada por los alumnos (as) que actualmente cursan el Primer, Segundo y Tercer año de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Nacional Federico Villarreal. La distribución de la población puede apreciarse en la siguiente tabla:

Tabla 2

Distribución de la Población

Año	Cantidad de alumnos	Porcentaje
Primer año	25	50%
Segundo año	15	30%
Tercer año	10	20%

Nota. Fuente: OSA-2019

Dado el reducido tamaño de la población se decidió no aplicar un muestreo probabilístico ya que la muestra se vería muy reducida, por tanto, se decidió utilizar un

muestreo “no probabilístico” de tipo opinático o criterio. En consecuencia, se aplicará un “censo” utilizándose como muestra la totalidad de la población. Hernández et al (2010), sostienen que este tipo de estratificación aumenta la precisión de la muestra e implica el uso deliberado de diferentes tamaños de muestra para cada estrato.

Por consiguiente, la muestra estará conformada por 50 alumnos del Primer, Segundo y Tercer Año de la Escuela de Educación Inicial de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal. El criterio de inclusión será ser alumno activo de la institución educativa seleccionada. El criterio de exclusión será no ser alumno activo de la institución educativa seleccionada. La unidad de análisis será cada uno de los alumnos que estudian en la mencionada institución educativa.

3.3. Operacionalización de variables

Comprensión de textos.

Definición conceptual: La comprensión de textos es la capacidad de entender lo que se lee, tanto en referencia al significado de las palabras que forman un texto como con respecto a la comprensión global en un escrito. Es decir, la comprensión de textos implica la construcción de una representación semántica, coherente e integrada del mismo. Complementariamente supone que el lector sea capaz de develar las relaciones de coherencia entre las frases.

Definición operacional: La comprensión de textos, tal como la define la prueba de comprensión de textos utilizada en el presente estudio, es una actividad, tanto perceptiva como intelectual, que consiste en el reconocimiento de elementos gráficos significativos (letras y palabras) vinculados estrechamente con los conceptos, ideas y valores que los contienen. Comprende tres niveles:

- **Comprensión literal:** Capacidad básica que permite extrapolar los aprendizajes a niveles superiores. Es el reconocimiento de todo aquello que está explícito en el texto
- **Comprensión inferencial:** Es establecer relaciones entre partes del texto para inferir información, conclusión o aspectos que no están escritos.
- **Comprensión criterio:** Implica un ejercicio de valoración y de formación de juicios propios del lector a partir del texto y sus conocimientos y experiencias previos,

Aprendizaje Cooperativo

Definición conceptual: El aprendizaje cooperativo es un amplio y variado conjunto de métodos de instrucción estructurados, en lo que los estudiantes trabajan juntos en grupos o equipos, ayudándose mutuamente para llevar a cabo actividades preferentemente de naturaleza académica. El aprendizaje cooperativo es una serie de estrategias instruccionales que incluyen la interacción cooperativa de estudiante a estudiante sobre un tema específico como parte integral del proceso de aprendizaje.

Definición operacional: El aprendizaje cooperativo, tal como se evalúa en la presente investigación es el uso instructivo a cargo de pequeños grupos para que los estudiantes trabajen juntos y aprovechen al máximo, tanto el trabajo propio como el aprendizaje en colaboración.

Tabla 3*Operacionalización de las variables*

Variable Comprensión Lectora				
Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala y Valores	Niveles o Rangos
Nivel literal	Recuerda Identifica Nombra Empareja Observa Percibe	Lect.1:1,2,3 Lect. 2: 1,2,3 Lect. 3: 1,2,3	Correcto (1) Incorrecto (0)	General Alto (19 - 27) Medio (09 – 18) Bajo (00 – 08)
Nivel Inferencial	Generaliza Resume Sintetiza Analiza Describe Explica	Lect.1:4,5,6 Lect. 2: 4,5,6 Lect. 3: 4,5,6		Por dimensión Alto (07 – 08) Medio (09 – 05) Bajo (00 – 02)
Nivel Crítico	Clasifica Compara Critica Juzga Evalúa	Lect.1:7,8,9 Lect. 2: 7,8,9 Lect. 3: 7,8,9		

Nota. Estos valores han sido tomados de la tesis de Martínez (2013) “*La autoestima y su relación con la comprensión lectora en los alumnos del programa de diseño gráfico del instituto IDAT*”, tesis desarrollada para obtener el grado de Magister en Educación, Universidad Cesar Vallejo, Lima – Perú.

Tabla 4

Variable aprendizaje cooperativo

Variable	Dimensiones	Indicadores
Aprendizaje Cooperativo	Interdependencia Positiva	Se identifica como miembro de su equipo: -Valora el aporte en equipo al respetar la opinión de sus pares. -Asume la importancia de su participación para el logro del aprendizaje de su compañero. -Fortalece el vínculo existente entre el grupo basándose en el apoyo mutuo.
	Interacción cara a cara	Participa con responsabilidad interactuando con los miembros de su equipo: -Reconoce la necesidad e importancia del apoyo mutuo intercambiando opiniones entre sus pares. -Argumenta la importancia de intercambiar aprendizaje generando retroalimentación.
	Responsabilidad individual	Participa con responsabilidad interactuando con los miembros de su equipo: -Reconoce la necesidad e importancia del apoyo mutuo intercambiando opiniones entre sus pares. -Argumenta la importancia de intercambiar aprendizaje generando retroalimentación.
	Habilidades estrategias sociales	Aplica habilidades intrapersonales e interpersonales: -Demuestra responsabilidad al participar dentro de un equipo. -Demuestra tolerancia y respeto al resolver conflictos constructivamente. -Selecciona y desarrolla estrategias para el logro de una meta en común.
	Estrategias cooperativas	Resuelve ejercicios de situaciones problemáticas aplicando técnicas cooperativas.

3.4. Instrumentos

La técnica que se empleó en la presente investigación fue la “observación por encuesta”. Según García (1993) la encuesta es:

Una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características. (p. 142)

Complementariamente, Sierra (1994) señala que: “La observación por encuesta, consiste en la obtención de datos de interés sociológico mediante la interrogación a los miembros de la sociedad, es el procedimiento sociológico de investigación más importante y el más empleado” (p. 83).

Los instrumentos que se utilizaron en la investigación son dos cuestionarios tipo Likert elaborados expresamente para evaluar las variables consideradas en el estudio. Estos instrumentos fueron respondidos por los alumnos de la institución educativa. Ambos cuestionarios antes de ser aplicados definitivamente fueron sometidos a estudios de validez aplicando el criterio de expertos y a estudios de confiabilidad utilizando la Prueba Alpha de Cronbach.

3.4.1. Instrumento de medición de la comprensión lectora

El instrumento que se utilizó en la investigación fue un cuestionario elaborado expresamente para evaluar la variable comprensión lectora por Martínez (2013).

Ficha técnica

- Nombre: Prueba de Comprensión lectora
- Autora: Martínez Espinoza, Santos
- Año: 2013

- Validado en el Perú por: Edmundo Barrantes Rios, Fredy Ochoa Tataje e Irma Carhuacho, en el año 2013, al someter el instrumento a juicio de expertos.

- Duración: 25 min. Aproximadamente
- Objetivo: Determinar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes.
- General: Alto (19 – 27), Medio (9 – 18), Bajo (0 – 8)
- Estructura: Esta prueba está compuesta por 3 lecturas para conocer el nivel de comprensión lectora.

- La Primera Lectura tiene 9 preguntas, divididas en 3 preguntas literales; 3 preguntas inferenciales y 3 preguntas criterio.

- La Segunda Lectura tiene 9 preguntas, divididas en 3 preguntas literales; 3 preguntas inferenciales y 3 preguntas criterio.

- La Tercera Lectura tiene 9 preguntas, divididas en 3 preguntas literales; 3 preguntas inferenciales y 3 preguntas criterio.

Validación y confiabilidad del instrumento

- Validez: La herramienta de trabajo fue validada en el 2013 por 3 expertos: Edmundo Barrantes Rios, Fredy Ochoa Tataje e Irma Carhuacho al someter el instrumento a juicio de expertos.

- Confiabilidad: La confiabilidad del instrumento se estableció utilizando la prueba estadística del KR 20 (Kuder - Richardson), para la variable y sus dimensiones usando una muestra piloto de 30 estudiantes. Se obtuvo un coeficiente de correlación de $r = 0.702$. Según el índice de valoración de Kuder y Richardson 20, este resultado indica que el instrumento es confiable.

Índice valorativo de Kuder - Richardson

0,53 a menos Confiabilidad nula

0,54 a 0,60 Confiabilidad baja

0,61 a 0,70	Confiable
0,71 a 0,81	Muy confiable
0,82 a 0,99	Excelente confiabilidad
1,0	Confiabilidad perfecta

3.4.2. Instrumento de medición del aprendizaje cooperativo

Ficha técnica

- Nombre: Lista de Chequeo de Aprendizaje Cooperativo
- Autora: Obregón, Vilma.
- Año: 2014
- Duración: 15 min. Aproximadamente
- Objetivo: Determinar los niveles de aprendizaje cooperativo de los estudiantes.
- Estructura: Esta prueba está compuesta por observaciones valorativas del docente

con relación a los niveles de aprendizaje cooperativo aplicado por los alumnos.

Validación y confiabilidad del instrumento

- Validez: El instrumento fue validado por 3 expertos. Es decir, se someterá el instrumento al juicio de expertos.

- Confiabilidad: La confiabilidad del instrumento se determinó utilizando la prueba estadística del KR 20 (Kuder - Richardson) por tratarse de una prueba cualitativa. Se encontró una correlación de 0.93 entre ambas mitades.

3.5. Procedimientos

Se llevaron a cabo los siguientes procedimientos para la recopilación de los datos:

1. Se coordinó con los responsables de la institución educativa para el acceso y la aplicación de los instrumentos.

2. Se aplicó una prueba piloto para determinar la funcionalidad del instrumento (que

su redacción fuera clara y fácilmente comprensible).

3. Se determinó la validez de los instrumentos mediante el criterio de expertos.
4. Se determinó la confiabilidad de los instrumentos mediante el estadístico Alpha de Cronbach.
5. Se aplicaron los instrumentos.
6. Se recabaron los instrumentos respondidos.
7. Se calificaron los instrumentos respondidos.
8. Las puntuaciones previamente tabuladas fueron trasladadas al Programa Estadístico SPSS V. 22 para los análisis estadísticos del caso.
9. Se llevaron a cabo los procedimientos estadísticos del caso y se procedió al proceso de comprobación de las hipótesis planteadas.
10. Se efectuaron los análisis de resultados y se plantearon las respectivas conclusiones y se formularán las recomendaciones pertinentes.

3.6. Análisis de datos

Siendo el nivel de la investigación el correlacional se aplicó para la contrastación de las hipótesis el análisis de correlación. El Coeficiente de Correlación, tal como señalan Mason y Lind (1998) expresa el grado de asociación o afinidad entre las variables consideradas. El Coeficiente de Correlación, puede ser positivo (el incremento en una variable implica un incremento en la otra variable, el decremento en una variable implica el decremento de la otra variable); negativo (el incremento en una variable implica el decremento de la otra variable); significativo (la asociación de las variables tiene valor estadístico); no significativo (la asociación de las variables no tiene valor estadístico)". El valor del coeficiente oscila entre 0 y 1, mientras más se acerque al 1 la relación entre las variables es más intensa. La fórmula de la correlación Rho Spearman es:

Para el ingreso de los datos se construyó una matriz de datos de la siguiente manera:

Tabla 5

Matriz de datos

	Comprensión Lectora (S ₁)	Aprendizaje Cooperativo (S ₂)
O ₁	R ₁	R ₂
o		
o		
o		
o		
O ₁₆₀	R _{160/1}	R _{160/2}

En donde O son las “unidades de análisis”, es decir, la muestra a los que se le aplicarán el cuestionario sobre Comprensión Lectora (S₁) y el Aprendizaje Cooperativa (S₂). La letra "R" se refiere a los valores correlacionales obtenidos en ambas variables.

Estadística descriptiva

a) Fórmula de la Media (Medida de Tendencia Central):

$$\bar{x} = \frac{\sum X}{n}$$

b) Fórmula de la desviación estándar (Medida de variabilidad):

$$s = \sqrt{\frac{\sum fX^2 - \frac{(\sum fX)^2}{n}}{n - 1}}$$

3.7. Consideraciones éticas

1 Se realizó la investigación teniendo en cuenta los procedimientos establecidos en la universidad y se solicitaron las autorizaciones pertinentes, para la toma de muestra, sin falseamiento de datos.

2 La investigación buscó mejorar el conocimiento y la generación de valor en las instituciones educativas y sus grupos de interés.

3 El trabajo de investigación guardó la originalidad y autenticidad buscando un aporte por parte de la tesis hacia la comunidad científica.

4 Los encuestados fueron informados acerca de la investigación y dieron su consentimiento informado y voluntario antes de convertirse en participantes de la investigación.

5 Los participantes en la investigación fueron seleccionados en forma justa y equitativa sin prejuicios personales o preferencias. Se respetó la autonomía de los participantes.

6 Se respetaron los resultados obtenidos, sin modificar las conclusiones, simplificar, exagerar u ocultar los resultados. No se utilizaron datos falsos ni se elaboraron informes intencionados.

7 No se cometió plagio, se respetó la propiedad intelectual de los autores y se citó de manera correcta cuando se usaron partes de textos o citas de otros autores.

8 Se contó con el previo consentimiento confirmado de los encuestados.

IV. Resultados

4.1 Presentación, análisis e interpretación de resultados

4.1.1 Estadística descriptiva

a. Características de la muestra según género

La muestra de la investigación estuvo conformada por 50 estudiantes de los cuales 23 pertenecían al género masculino y 27 al género femenino. Esto se aprecia en la siguiente tabla:

Tabla 6

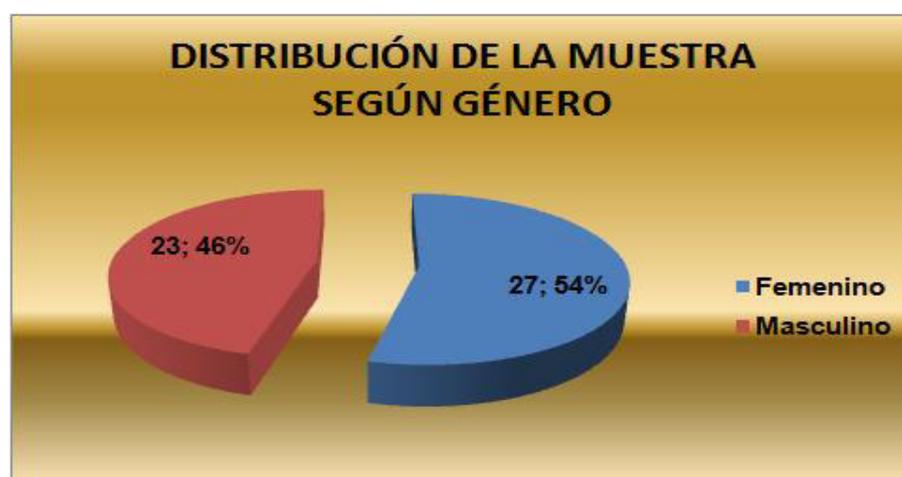
Características de la muestra según su género

Género	
Masculino	Femenino
23	27

Esta distribución se aprecia en el siguiente gráfico:

Figura 1

Características de la muestra según su género



b. Características de la muestra según grupo etario

La muestra de la investigación se distribuyó según edad de la siguiente manera, de acuerdo con la siguiente tabla:

Tabla 7

Características de la muestra según la edad

Grupo etario	
18	11
19	12
20	14
21	13

Se aprecia que el grupo mayoritario es el que tiene como rango de edad los 16 años.

Esta distribución se aprecia en el siguiente gráfico:

Figura 2

Distribución de la muestra según grupo etario



Se aprecia que el grupo minoritario es el que tiene como edad los 14 años.

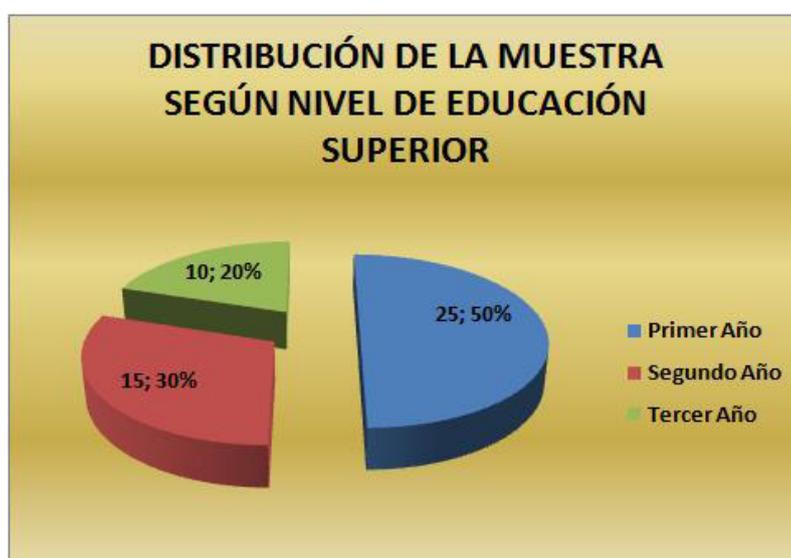
c. Características de muestra según nivel de educación superior

La muestra de la investigación se distribuyó según su nivel de instrucción de la siguiente manera:

Tabla 8*Características de la muestra según su nivel de instrucción*

Nivel de Instrucción	
Primer Año	25
Segundo Año	15
Tercer Año	10

Esta distribución se aprecia en el siguiente gráfico:

Figura 3*Distribución de la muestra según su nivel de instrucción*

4.1.2 *Análisis descriptivo de las variables y sus dimensiones*

La muestra de la investigación presentó en sus variables los siguientes valores en sus estadísticos descriptivos:

Tabla 9*Valores de la muestra referidos a sus estadísticos descriptivos*

		Estadísticos				
		Comprensión Literal	Comprensión Inferencial	Comprensión Crítica	Comprensión Total	Aprendizaje Cooperativo
N	Valido	50	50	50	50	50
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		8,2600	7,1200	6,7600	7,3796	9,5800
Mediana		8,0000	7,0000	6,0000	6,8350	9,0000
Moda		6,00	5,00	6,00	6,67	8,00
Desviación estándar		2,38028	2,25551	2,08552	2,00766	3,44099
Varianza		5,666	5,087	4,349	4,031	11,840
Rango		8,00	8,00	8,00	7,67	12,00
Mínimo		4,00	4,00	4,00	4,33	4,00
Máximo		12,00	12,00	12,00	12,00	16,00
Suma		413,00	356,00	338,00	368,98	479,00

En la Tabla 8 apreciamos las medidas de tendencia central: media, mediana y moda.

La media aritmética es la suma de todos los datos dividida entre el número total de datos. Es el promedio del puntaje obtenido por la muestra.

La mediana es el valor que ocupa el lugar central entre todos los valores del conjunto de datos, cuando estos están ordenados en forma creciente o decreciente.

La moda de un conjunto de datos es el dato que más veces se repite, es decir, aquel que tiene mayor frecuencia absoluta. En caso de existir dos valores de la variable que tengan la mayor frecuencia absoluta, habría dos modas. Si no se repite ningún valor, no existe moda.

En la Tabla 9 apreciamos la medida de dispersión conocida como “desviación estándar”. La desviación estándar es un promedio de las desviaciones individuales de cada observación con respecto a la media de una distribución. Mientras mayor es la desviación estándar, mayor es la dispersión de la población.

La varianza es una medida de dispersión que representa la variabilidad de una serie de datos respecto a su media. Formalmente se calcula como la suma de los residuos al cuadrado divididos entre el total de observaciones.

El puntaje mínimo es la menor puntuación obtenida por la muestra en cada una de las variables.

El puntaje máximo es la mayor puntuación obtenida por la muestra en cada una de las variables.

El rango da la idea de proximidad de los datos a la media. Se calcula restando el dato menor al dato mayor. Este dato permite obtener una idea de la dispersión de los datos, cuanto mayor es el rango, más dispersos están los datos de un conjunto.

La suma es la adición de todos los valores encontrados

En la figura 4 apreciamos los promedios obtenidos por la muestra en las respectivas áreas de estudio. Esta distribución se aprecia en el siguiente gráfico:

Figura 4

Puntuaciones promedio obtenidas en las áreas de estudio



4.1.3 Prueba de Normalidad de Kolmogorov Smirnov

Con el propósito de determinar qué tipos de correlación aplicar (Correlación Paramétrica o Correlación No Paramétrica) se utilizó la Prueba de correlación de Rho de Spearman.

Con este propósito, en primer lugar, solicitaremos los histogramas de las respectivas variables del estudio:

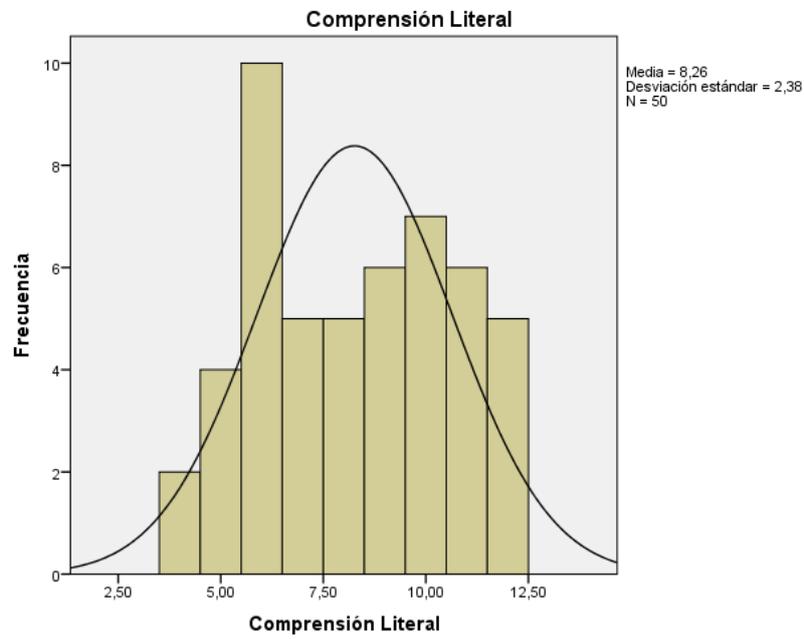
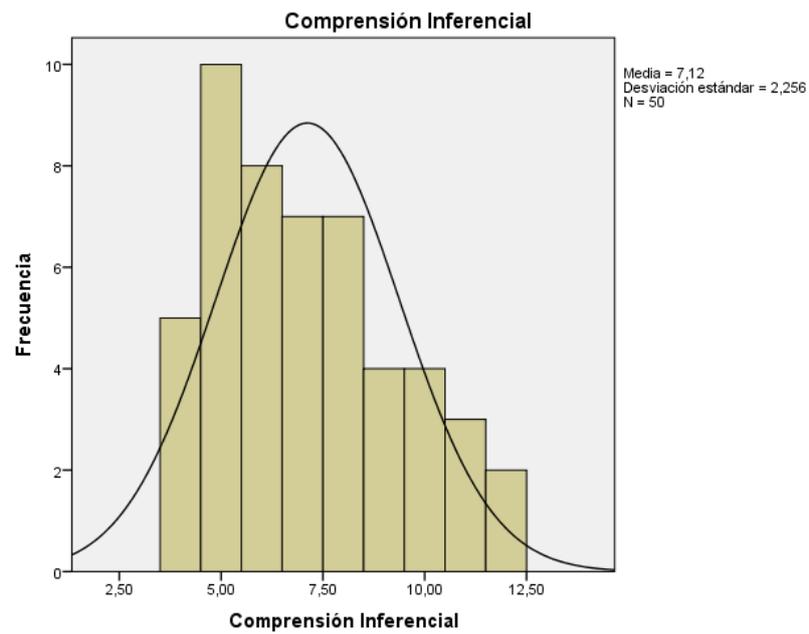
Figura 5*Comprensión Literal***Figura 6***Comprensión Inferencial*

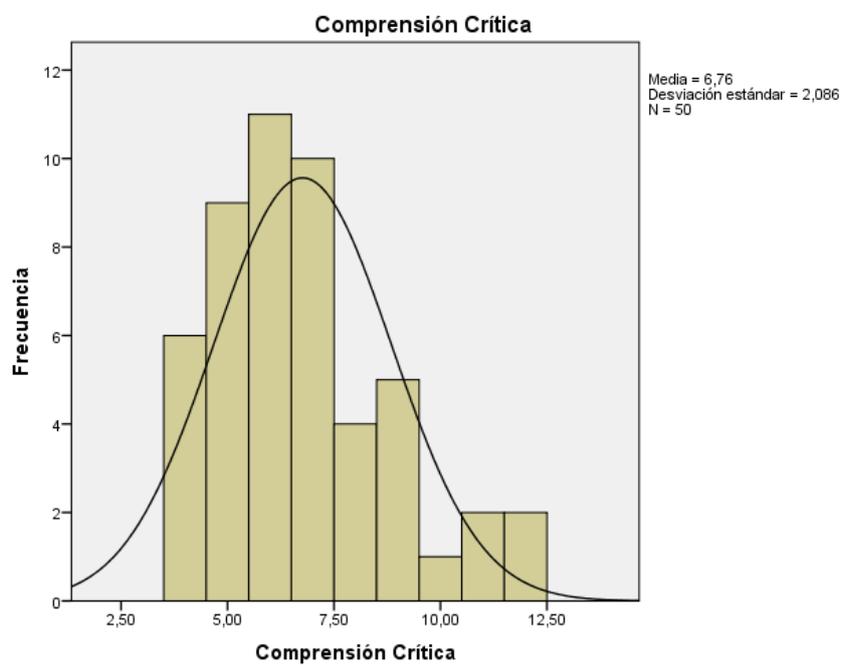
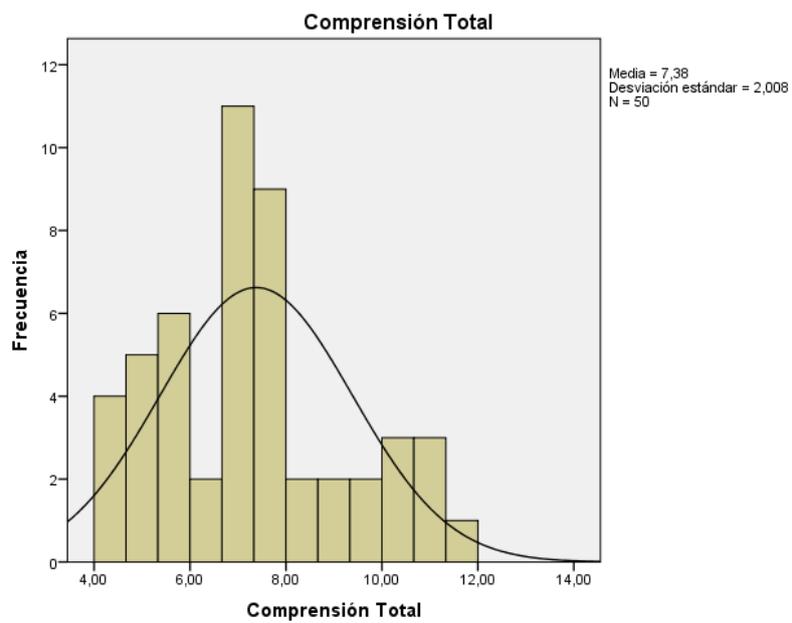
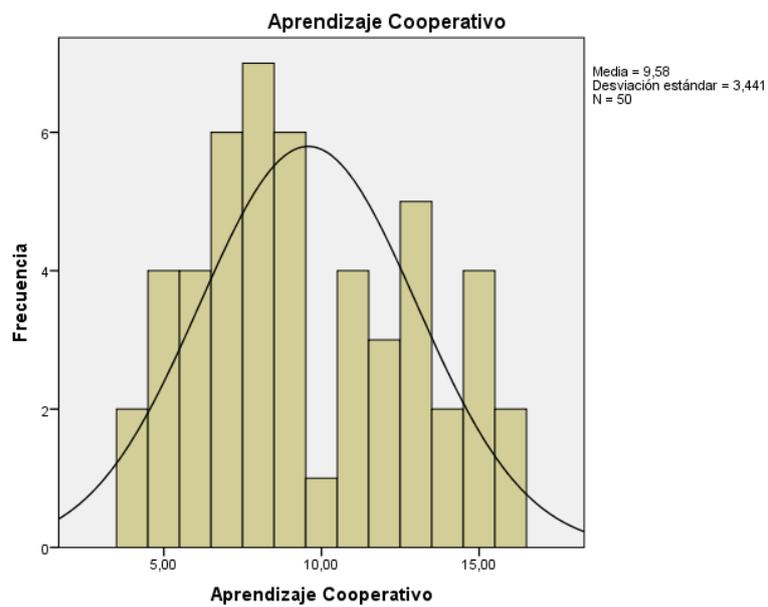
Figura 7*Comprensión Crítica***Figura 8***Comprensión Total*

Figura 9*Aprendizaje Cooperativo*

A continuación, apreciamos en la siguiente tabla la asimetría y curtosis de cada uno de los gráficos:

Tabla 10

Estadísticos de Asimetría y Curtosis de cada una de las variables

		Estadísticos				
		Comprensión Literal	Comprensión Inferencial	Comprensión Crítica	Comprensión Total	Aprendizaje Cooperativo
N	Válido	50	50	50	50	50
	Perdidos	0	0	0	0	0
Asimetría		0,009	,512	,839	,535	,285
Error estándar de asimetría		,337	,337	,337	,337	,337
Curtosis		-1,205	-669	-268	-394	-1,040
Error estándar de curtosis		,662	,662	,662	,662	,662

Los datos recabados de asimetría y curtosis nos indican la probabilidad de que las distribuciones obtenidas no tengan una distribución normal.

Para comprobar la normalidad de la distribución de cada una de las variables consideradas planteamos la respectiva hipótesis alterna seguida de la hipótesis nula:

H₁: La distribución de las variables en estudio difiere de la distribución normal.

H₀: La distribución de las variables en estudio NO difiere de la distribución normal.

El nivel de significancia asumido es el Alfa = 0.05 (95%).

El estadístico de Prueba es la Prueba de Kolmogorov – Smirnov la cual arrojó los siguientes resultados:

Tabla 11:

Estadísticos de Kolmogorov – Smirnov de cada una de las variables

		Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra				
		Comprensión Literal	Comprensión Inferencial	Comprensión Crítica	Comprensión Total	Aprendizaje Cooperativo
N		50	50	50	50	50
Parámetros normales	Media	8,2600	7,1200	6,7600	7,3796	9,5800
	Desviación estándar	2,38028	2,25551	2,08552	2,00766	3,44099
Máxima diferencias extremas	Absoluta	,149	,150	,174	,138	,147
	Positiva	,149	,150	,174	,138	,147
	Negativo	,128	,083	,093	,084	,100
Estadístico de prueba		,149	,150	,174	,138	,147
Sig. Asintótica (bilateral)		.007 ^c	.006 ^c	.001 ^c	.018 ^c	.009 ^c

Nota 1. La distribución de prueba es normal.

Nota 2. Se calcula a partir de datos.

Nota 3. Corrección de significación de Liliefors

El valor calculado de P es el valor z de Kolmogorov – Smirnov o Estadístico de Prueba para cada una de las variables (Ver Tabla 10. Estadístico de Prueba).

Como el valor P encontrado para todas las variables es menor que el Nivel de Significancia 0.05. se asume la Hipótesis Alternativa que indicaba que la distribución de la variable en estudio difiere de la distribución normal. Es decir, la distribución de los puntajes no es una distribución normal y no puede aplicarse la estadística paramétrica (Correlación Producto Momento de Pearson).

En consecuencia, deberá aplicarse la Correlación de Spearman que se utiliza cuando las variables son numéricas pero que no tienen una distribución normal.

4.1.4 Estadística inferencial

a) Comprobación de las hipótesis

En la tabla que se presenta a continuación apreciamos un consolidado de todas las correlaciones del estudio. Como se observa todas son correlaciones positivas y significativas.

Tabla 12

Cuadro general de correlaciones del estudio

Correlaciones Rho de Spearman			Comprensión Literal	Comprensión Inferencial	Comprensión Crítica	Comprensión Total	Aprendizaje Cooperativo
Rho de Spearman	Comprensión Literal	Coefficiente de correlación	1,000	,546**	,810**	,894**	,705**
		Sig. (bilateral) N	50	,000 50	,000 50	,000 50	,000 50
	Comprensión Inferencial	Coefficiente de correlación	,546**	1,000	,668**	,806**	,537**
		Sig. (bilateral) N	,000 50	,000 50	,000 50	,000 50	,000 50
	Comprensión Crítica	Coefficiente de correlación	,810**	,668**	1,000	,923**	,756**
		Sig. (bilateral) N	,000 50	,000 50	,000 50	,000 50	,000 50
	Comprensión Total	Coefficiente de correlación	,894**	,806**	,923**	1,000	,751**
		Sig. (bilateral) N	,000 50	,000 50	,000 50	,000 50	,000 50
	Aprendizaje Cooperativo	Coefficiente de correlación	,705**	,537**	,756**	,751**	1,000
		Sig. (bilateral) N	,000 50	,000 50	,000 50	,000 50	,000 50

Nota. **La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

b) Comprobación de la hipótesis general

Esta Hipótesis planteaba que: “Existe una relación directa y significativa entre la comprensión lectora y el aprendizaje cooperativo en alumnos del Primer, Segundo y Tercer año de la Escuela de Educación Inicial de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal”.

En primer lugar, se procedió a solicitar al programa estadístico SPSS los estadísticos descriptivos de ambas variables, lo cual se aprecia en la siguiente tabla:

Tabla 13

Estadísticos descriptivos de las variables para la Hipótesis General

Estadísticos descriptivos			
	Media	Desviación estándar	N
Comprensión Crítica	6,7600	2,08552	50
Aprendizaje Cooperativo	9,5800	3,44099	50

Estos valores se pueden apreciar en el siguiente gráfico:

Figura 10

Promedio de las variables genéricas para la Hipótesis General



A continuación, se procedió a solicitar al programa estadístico SPSS la Correlación de Spearman para ambas variables, lo cual se aprecia en la siguiente tabla:

Tabla 14

Correlaciones entre las variables. para la Hipótesis General

			Correlaciones	
			Comprensión Literal	Aprendizaje Cooperativo
Rho de Spearman	Comprensión Total	Coeficiente de correlación	1,000	,751**
		Sig. (bilateral) N	50	,000 50
	Aprendizaje Cooperativo	Coeficiente de correlación	,751**	1,000
		Sig. (bilateral) N	,000 50	50

Nota. **La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Interpretación

El procesamiento estadístico evidenció una correlación de 0.75 lo que constata que existe una relación directa y significativa entre ambas variables.

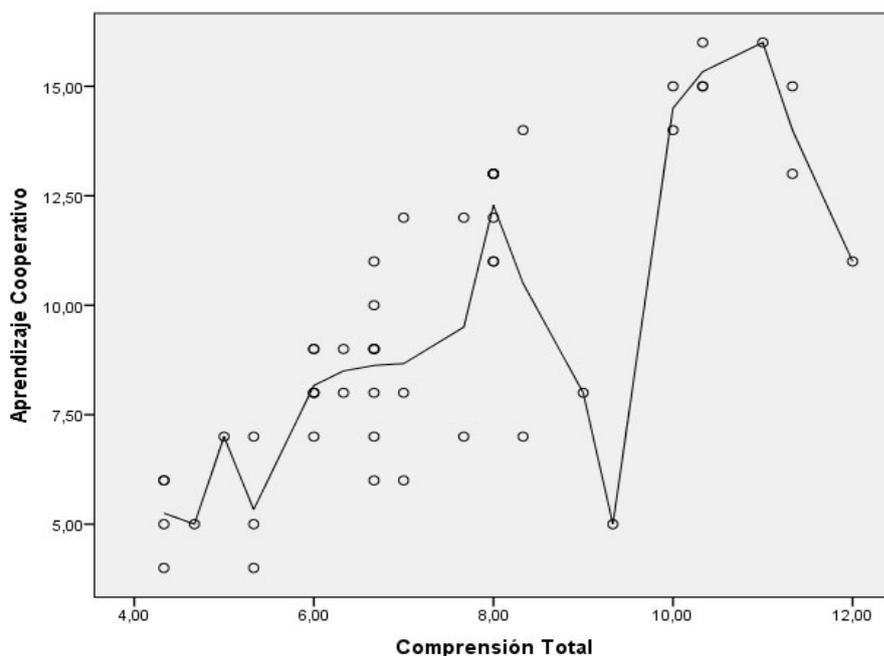
Conclusión

Es decir que, a medida que se incrementa los valores en Comprensión Lectora Total se incrementa de manera directa y significativa el Aprendizaje Cooperativo. Por tanto, se consideró comprobada la Hipótesis General.

Esta relación puede apreciarse en el siguiente gráfico:

Figura 11

Relación entre la Comprensión Lectora Total y el Aprendizaje Cooperativo



En este gráfico se observa que al aumentar el valor de la variable Comprensión Lectora Total aumenta correlativamente el valor de la variable Aprendizaje Cooperativo.

a. Comprobación de la hipótesis específica 1

Esta Hipótesis planteaba que: “Existe relación directa y significativa entre la comprensión lectora literal y el aprendizaje cooperativo en alumnos del Primer, Segundo y Tercer año de la Escuela de Educación Inicial de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal”.

En primer lugar, se procedió a solicitar al programa estadístico SPSS los estadísticos descriptivos de ambas variables, lo cual se aprecia en la siguiente tabla:

Tabla 15

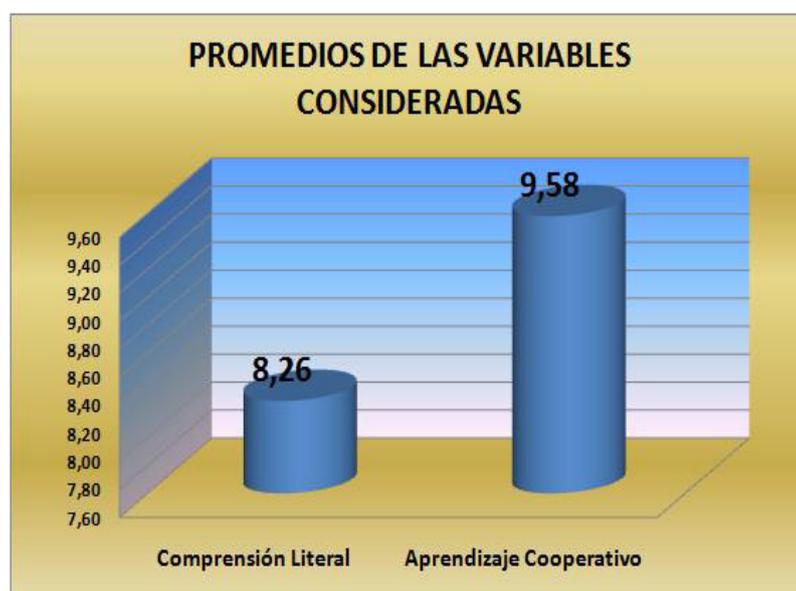
Estadísticos descriptivos de las variables, para la Hipótesis Específica 1

Estadísticos descriptivos			
	Media	Desviación estándar	N
Comprensión Literal	8,2600	2,38028	50
Aprendizaje Cooperativo	9,5800	3,44099	50

Estos valores se pueden apreciar en el siguiente gráfico:

Figura 12

Promedio de las variables genéricas para la Hipótesis Específica 1



A continuación, se procedió a solicitar al programa estadístico SPSS en su versión 22, la Correlación de Spearman entre ambas variables, lo cual se aprecia en la siguiente tabla:

Tabla 16

Correlaciones entre las variables, para la Hipótesis Específica 1

			Correlaciones	
			Comprensión Literal	Aprendizaje Cooperativo
Rho de Spearman	Comprensión Literal	Coeficiente de correlación	1,000	,705**
		Sig. (bilateral) N		,000 50
	Aprendizaje Cooperativo	Coeficiente de correlación	,705**	1,000
		Sig. (bilateral) N	,000 50	50

Nota. **La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Interpretación

El procesamiento estadístico evidenció una correlación de 0.75 lo que constató que existe una relación directa y significativa entre ambas variables.

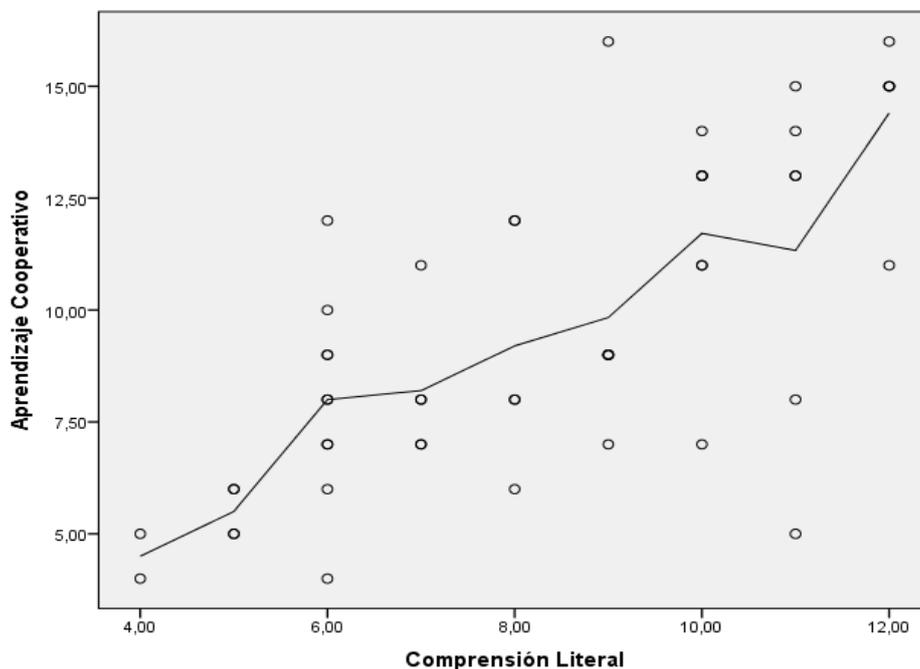
Conclusión

Se concluyó que, a medida que se incrementan la Comprensión Literal se incrementa la variable Aprendizaje Cooperativo. Por tanto, se consideró comprobada la Hipótesis Específica 1.

Esta relación puede apreciarse en el siguiente gráfico:

Figura 13

Relación entre las Comprensión Literal y Aprendizaje Cooperativo



En este gráfico se observa que al aumentar el valor de la variable Comprensión Literal aumenta correlativamente el valor Aprendizaje Cooperativo.

b. Comprobación de la hipótesis específica 2

Esta Hipótesis planteaba que: “Existe relación directa y significativa entre la comprensión lectora inferencial y el aprendizaje cooperativo en alumnos del Primer, Segundo y Tercer año de la Escuela de Educación Inicial de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal”.

En primer lugar, se procedió a solicitar al programa estadístico SPSS los estadísticos descriptivos de ambas variables, lo cual se aprecia en la siguiente tabla:

Tabla 17

Estadísticos descriptivos de las variables, para la Hipótesis Específica 2

Estadísticos descriptivos			
	Media	Desviación estándar	N
Comprensión Inferencial	7,1200	2,25551	50
Aprendizaje Cooperativo	9,5800	3,44099	50

Estos valores se pueden apreciar en el siguiente gráfico:

Figura 14

Promedio de las variables genéricas para la hipótesis específica 2



A continuación, se procedió a solicitar al programa estadístico SPSS la Correlación de Spearman para ambas variables, lo cual se aprecia en la siguiente tabla:

Tabla 18

Correlaciones entre las variables, para la Hipótesis Específica 2

			Correlaciones	
			Comprensión inferencial	Aprendizaje Cooperativo
Rho de Spearman	Comprensión Inferencial	Coeficiente de correlación	1,000	,537**
		Sig. (bilateral) N	50	,000 50
	Aprendizaje Cooperativo	Coeficiente de correlación	,537**	1,000
		Sig. (bilateral) N	,000 50	50

Nota. **La correlación es significativa en el nivel 0.01 (2 colas)

Interpretación

El procesamiento estadístico evidenció una correlación de 0.53 lo que permite comprobar que existe una relación directa y significativa entre ambas variables.

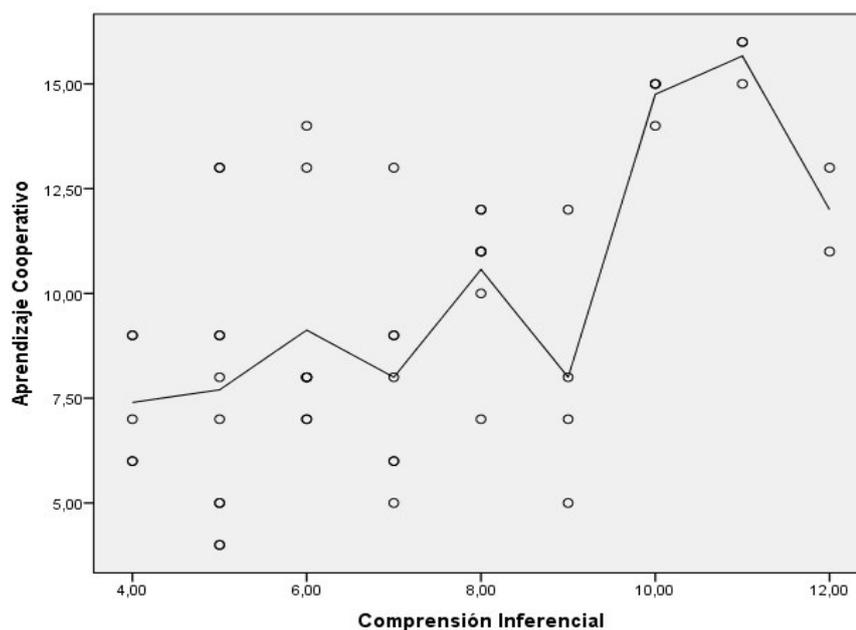
Conclusión

Por tanto, se concluye que, a medida que se incrementa el valor de la variable Comprensión Inferencial se incrementa correlativamente el valor de la variable Aprendizaje Cooperativo. Por tanto, se consideró comprobada la Hipótesis Específica 2.

Esta relación puede apreciarse en el siguiente gráfico:

Figura 15

Relación entre la Comprensión Inferencial y el Aprendizaje Cooperativo



En este gráfico se observa que al aumentar el valor de la variable Comprensión Inferencial aumenta correlativamente el valor de la variable Aprendizaje Cooperativo.

c. Comprobación de la hipótesis específica 3

Esta Hipótesis planteaba que: “Existe relación directa y significativa entre la comprensión lectora crítica y el aprendizaje cooperativo en alumnos del Primer, Segundo y Tercer año de la Escuela de Educación Inicial de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal”.

En primer lugar, se procedió a solicitar al programa estadístico SPSS los estadísticos descriptivos de ambas variables, lo cual se aprecia en la siguiente tabla:

Tabla 19

Estadísticos descriptivos de las variables para la Hipótesis Específica 3

	Media	Desviación estándar	N
Comprensión Crítica	6,7600	2,08552	50
Aprendizaje Cooperativo	9,5800	3,44099	50

Estos valores se pueden apreciar en el siguiente gráfico:

Figura 16

Promedio de las variables genéricas para la Hipótesis Especifica 3



A continuación, se procedió a solicitar al programa estadístico SPSS la Correlación de Spearman para ambas variables, lo cual se aprecia en la siguiente tabla:

Tabla 20*Correlaciones entre las variables, para la hipótesis específica 3*

		Correlaciones		
Rho de Spearman			Comprensión crítica	Aprendizaje cooperativo
	Comprensión crítica	Coefficiente de correlación	1,000	,756**
		Sig. (bilateral)		,000
		N	50	50
	Aprendizaje cooperativo	Coefficiente de correlación	,756**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	50	50

Nota: ** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas)

Interpretación

El procesamiento estadístico evidenció una correlación de 0.75 lo que constató que existía entre ambas variables una relación directa y significativa.

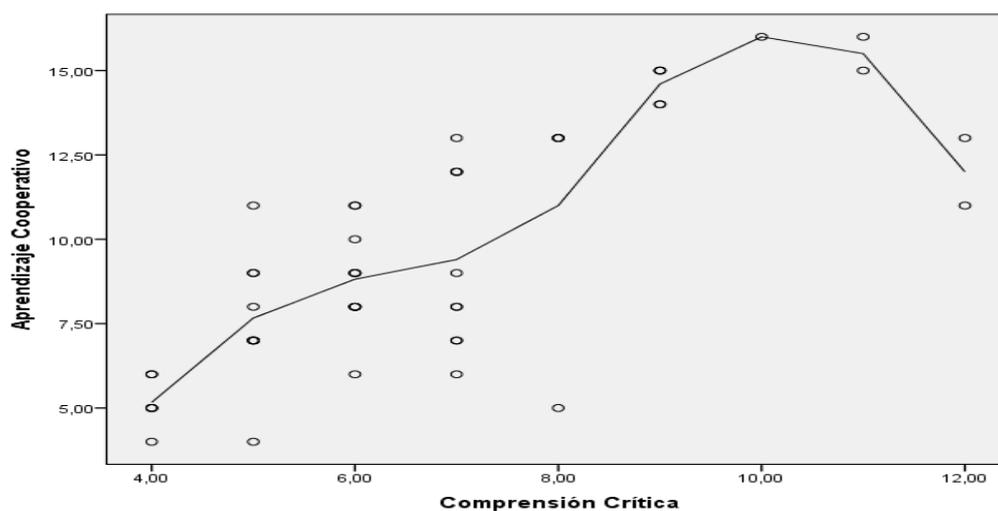
Conclusión

Se concluyó que, a medida que se incrementa la variable comprensión crítica se incrementa correlativamente de manera directa y significativa el aprendizaje cooperativo. Por tanto, se consideró comprobada la Hipótesis Específica 3.

Esta relación puede apreciarse en el siguiente gráfico:

Figura 17

Relación entre Danzas Carnavalescas de la Sierra y la Identidad Cultural



En este gráfico se observa que al aumentar el valor de la variable comprensión crítica aumenta correlativamente el valor de la variable aprendizaje significativo.

V. Discusión de resultados

Las puntuaciones recabadas en las diferentes variables del estudio no presentaron, de acuerdo a la Prueba de Kolmogorov – Smirnov, una distribución normal, razón por la cual se descartó el uso de la Prueba Paramétrica de Correlación Producto – Momento de Pearson y se optó por utilizar la Correlación de Spearman que es una prueba de correlación para variables numéricas pero que no presentan una distribución normal. Hay que indicar que las puntuaciones promedio obtenidas en las diferentes variables del estudio se ubicaron ligeramente por debajo del promedio esperado. Los instrumentos aplicados fueron sometidos, previamente, a estudios de validez y confiabilidad.

El estudio ha comprobado, a través de un estudio de campo con la aplicación de pruebas válidas y confiables, que el mejoramiento de la comprensión lectora en sus diferentes modalidades (literal, inferencia y crítico) se relaciona positiva y significativamente con el mejoramiento del aprendizaje cooperativo.

El presente estudio ha constatado que la comprensión crítica es la variable que más influye sobre el aprendizaje cooperativo, que la variable comprensión literal es la variable que, en segundo grado, influye sobre el aprendizaje cooperativo y que, finalmente, la variable comprensión inferencial es la variable que menos influye sobre el aprendizaje cooperativo. Al respecto, diversos investigadores han recalcado la importancia de la comprensión de textos (lectura comprensiva) –en general- en los procesos de adquisición de conocimientos.

La investigación de Cuñachi (2018), es coincidente con nuestros hallazgos ya que ha comprobado los efectos positivos de la comprensión lectora en el aprendizaje básicamente en el área de la Comunicación Integral.

Estudios que podemos considerar complementarios a los objetivos de nuestra investigación reportan no haber encontrado diferencias significativas en comprensión lectora según universidades de procedencia (estatales y privadas) ni según especialidades

profesionales. Así, Villarroel (2017) no encontró diferencias significativas en comprensión lectora (área literal, inferencial y crítico) entre estudiantes de una universidad estatal y privada. Por su parte, Llanos (2013) encontró que los promedios en comprensión lectora (áreas literal, inferencial y crítico) en los estudiantes de nivel superior eran, en promedio, relativamente bajos, a diferencia de las investigaciones de López (2014) quien en su estudio encontró promedios relativamente altos en los niveles literales, inferencial y crítico, de estudiantes de nivel superior, explicando la posible razón de esta situación en que su estudio se centró en especialidades humanísticas, las cuales obviamente exigen altos niveles de comprensión de textos.

Neira (2015) aplicó estrategias lingüísticas para mejorar la comprensión de textos especializados y no especializados en estudiantes de Primer Año de la Universidad de Concepción. Esta autora encontró que las estrategias orientadas a mejorar la comprensión literal eran particularmente efectivas para mejorar la comprensión eran particularmente efectivas para mejorar la comprensión de textos de carácter general mas no para mejorar la comprensión de textos especializados. Encontró, asimismo, que la comprensión lectora estimulaba el aprendizaje cooperativo ya que estimulaba el contacto y consultas entre los integrantes de un grupo de estudio en .el proceso de interpretación de textos académicos más o menos complejos.

Navarro, M. (2015). estudió la comprensión lectora y su relación con el aprendizaje cooperativo. Esta investigación comprobó que existe una interacción interdependiente entre ambas variables, es decir, que se influyen mutuamente. La comprensión lectora influye sobre el aprendizaje cooperativo e, inversamente, el aprendizaje cooperativo influye sobre la comprensión lectora. Este hallazgo es particularmente significativo en el caso de personas con dificultades como el autismo ya que las dificultades en comprensión de textos de estas personas

pueden ser mejoradas estimulando su interacción social a través del aprendizaje cooperativo el cual implica un despliegue y práctica de determinadas habilidades sociales.

Los hallazgos de la presente investigación corroboran –directa o indirectamente- con lo encontrado por los siguientes estudios acerca de la relación entre el aprendizaje cooperativo y la comprensión lectora:

Guzmán (2019) estudió el aprendizaje cooperativo como estrategia para mejorar los Niveles de Comprensión Lectora en estudiantes de Quinto Grado de Básica Primaria. La metodología fue cuantitativa de tipo cuasi experimental, con una población de 68 estudiantes. Se estableció un grupo control y un grupo experimental, al cual se le aplicó la estrategia del Aprendizaje Cooperativo en actividades de lectura. La investigación comprobó que el aprendizaje cooperativa mejora significativamente la comprensión lectora en los estudiantes del grupo experimental en comparación con los estudiantes del grupo control al cual se le aplicó la estrategia tradicional de aprendizaje.

Santiago (2018) estudió el aprendizaje cooperativo como estrategia para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de 5° grado de primaria en México, lo cual corrobora los resultados de nuestra investigación. Esta autora encontró que la aplicación del aprendizaje cooperativo mejora significativamente la comprensión lectora en sus diversas modalidades. Recomienda que para lograr esta mejoría es necesario que el docente efectúe previamente una recopilación de las competencias comunicacionales de los componentes del grupo; que los grupos no estén compuestos por más de 5 ó 6 alumnos para un mejor control de la gestión; el docente debe disponer con antelación de la debida formación teórica y experiencia práctica en aprendizaje cooperativo; finalmente se debe efectuar un acucioso seguimiento y post evaluación de la experiencia.

Alvarado (2017) estudió la relación del aprendizaje cooperativo con la comprensión lectora y el rendimiento académico en los aprendices del Primer Ciclo del curso de Lenguaje y

Comunicación del SENATI. Con esta investigación el autor buscó determinar la relación entre el aprendizaje cooperativo, la comprensión lectora y el rendimiento académico, con la finalidad de mejorar enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Se encontró que existe una relación significativa entre el aprendizaje cooperativo y la comprensión lectora literal con el rendimiento académico de los estudiantes del primer ciclo en el curso de Lenguaje y Comunicación; sin embargo, los resultados no fueron positivos para los niveles de lectura inferencial y crítico, pues todavía se muestran falencias en el proceso lector.

Rinaudo (2015) estudió el aprendizaje cooperativo y su relación con la comprensión de la lectura. Esta investigación concuerda con los resultados del presente estudio. La autora señala que la elección del enfoque cooperativo para la enseñanza de estrategias cognoscitivas en el ámbito universitario, se basó en tres razones principales: el gran caudal de experimentación existente al respecto, su pertinencia para el trabajo con grupos numerosos de estudiantes y su adecuación para responder simultáneamente a las metas de socialización y de autonomía en el trabajo académico. Esta investigadora encontró una relación significativa entre ambas variables, la cual era más intensa y útil para aquellos estudiantes con mejor rendimiento académico inicial.

En resumen, las experiencias docentes concuerdan en señalar que no es posible alcanzar un aprendizaje integral sin la lectura. La comprensión lectora del discente es un elemento básico dentro del proceso de aprendizaje del alumno. Sin esta base el alumno hallará grandes dificultades para desarrollar y consolidar su aprendizaje. Leer de forma adecuada de manera fluida, con una adecuada entonación, resaltando las características fonéticas del texto y procesando de manera cognitivamente correcta la información presentada constituye el basamento de cualquier competencia lingüística y de los futuros aprendizajes, en el plano personal, social, académico y laboral. Por otra parte, el dominio de la comprensión lectora

mejora no únicamente los procesos de aprendizaje, sino también repercute muy positivamente en el crecimiento de la autoestima, competencias sociales y en la conducta general del alumno.

Así, Fumero (2009) señala que: “Nuestra sociedad considera la lectura como parte esencial de la vida cotidiana. La lectura es un proceso interactivo complejo que continúa siendo un medio básico para adquirir y utilizar información y progresar en la adquisición y dominio de los conocimientos”. En el mismo sentido, Rosenblatt (1996) señala que la lectura comprensiva es una acción de razonamiento lógico que conduce a interpretar un mensaje escrito. Por estas razones, se considera que la comprensión lectora tiene una significación fundamental, tanto en el trabajo docente como en el desempeño estudiantil. Diversos autores, entre ellos Vidal Abarca (2008) señalan que la lectura, en general y la lectura comprensiva en particular, es fundamental como medio de aprendizaje en una cultura eminentemente letrada como la nuestra.

Concordante con estos hallazgos, diversas investigaciones han pretendido desarrollar y estimular –con diversos mecanismos- la comprensión de textos. Así, se pueden mencionar:

- Cáceres (2016) desarrolló un programa para mejorar los niveles de Comprensión Lectora en los estudiantes del 1 ciclo de un Instituto Superior Tecnológico Particular de Trujillo.
- Palacios (2015) estudió el mejoramiento de la comprensión lectora en alumnos del segundo semestre del programa de Español y Literatura de la Universidad Tecnológica del “Diego Luis Córdoba”, logrando un notable éxito en la tarea.
- Salas (2012) analizó el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del Tercer Semestre del Nivel Medio Superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León y encontró bajos niveles de comprensión lectora que, sin embargo, podían mejorarse a través de programas especializados.

- Cabanillas (2014) encontró que la enseñanza directa podía mejorar significativamente la comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH.

- Menacho (2010) estudió la influencia de la lectura cooperativa en la comprensión lectora de los alumnos del IX ciclo de la especialidad de Educación Primaria EBI de la escuela de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional “Santiago Antúnez de Mayolo”. Este autor resume su investigación en los siguientes términos: La lectura cooperativa influye en la mejora de la comprensión lectora en los alumnos del IX ciclo de la Especialidad de Educación Primaria EBI de la escuela de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación de la Universidad Nacional —Santiago Antúnez de Mayolo.

VI. Conclusiones

a) Existe una relación directa y significativa entre la comprensión lectora y el aprendizaje cooperativo en alumnos del Primer, Segundo y Tercer año de la Escuela de Educación Inicial de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal. El procesamiento estadístico evidenció una correlación de 0.75 lo que constata que existe una relación directa y significativa entre ambas variables. Es decir que, a medida que se incrementan los valores en Comprensión Lectora Total se incrementa de manera directa y significativa el Aprendizaje Cooperativo. Por tanto, se consideró comprobada la Hipótesis General.

b) Existe relación directa y significativa entre la comprensión lectora literal y el aprendizaje cooperativo en alumnos del Primer, Segundo y Tercer año de la Escuela de Educación Inicial de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal. El procesamiento estadístico evidenció una correlación de 0.75 lo que constató que existe una relación directa y significativa entre ambas variables. Se concluyó que, a medida que se incrementa la Comprensión Literal se incrementa la variable Aprendizaje Cooperativo. Por tanto, se consideró comprobada la Hipótesis Específica 1.

c) Existe relación directa y significativa entre la comprensión lectora inferencial y el aprendizaje cooperativo en alumnos del Primer, Segundo y Tercer año de la Escuela de Educación Inicial de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal. El procesamiento estadístico evidenció una correlación de 0.53 lo que permite comprobar que existe una relación directa y significativa entre ambas variables. Por tanto, se concluyó que, a medida que se incrementa el valor de la variable Comprensión Inferencial se incrementa correlativamente el valor de la variable Aprendizaje Cooperativo. Por tanto, se consideró comprobada la Hipótesis Específica 2.

d) Existe relación directa y significativa entre la comprensión lectora crítico y el aprendizaje cooperativo en alumnos del Primer, Segundo y Tercer año de la Escuela de Educación Inicial de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal. El procesamiento estadístico evidenció una correlación de 0.75 lo que constató que existía entre ambas variables una relación directa y significativa. Se concluyó que, a medida que se incrementa la variable comprensión crítica se incrementa correlativamente de manera directa y significativa el aprendizaje cooperativo. Por tanto, se consideró comprobada la Hipótesis Específica 3.

VII. Recomendaciones

a. Desarrollar cursos, talleres y conversatorios dirigidos a los alumnos sobre la importancia del conocimiento y dominio de la comprensión lectora para el desarrollo y consolidación de los procesos de aprendizaje, incluido el aprendizaje cooperativo.

b. Evaluar periódicamente, el progreso y consolidación de la comprensión lectora a medida que se progresa en los estudios superiores, para de esta manera disponer de información objetiva y actualizada sobre su desarrollo y/o problemas potenciales.

c. Replicar el presente estudio en otros grupos de alumnos de condiciones similares a los del presente estudio a fin de corroborar los presentes hallazgos.

d. Promover actividades recreativas complementarias orientadas a promover la comprensión lectora como el teatro, el canto y la recitación. El radio de acción de estas actividades dependerá de la variedad de textos. No es recomendable la lectura para decodificar, sino para comprender. Esto se puede lograr si el estudiante reconsidera el proceso cognitivo y metacognitivo para aprender.

e. El estudiante debe ser participativo. Su acto lector debe ser auténtico y efectivo. Esto se logra si él participa activamente con sus propias experiencias y aprende hechos nuevos. La inferencia es un proceso básico del pensamiento. En este proceso es necesario utilizar los elementos del texto (oral o escrito) que permitan la elaboración de hipótesis para darle sentido al contenido del texto, aunque éste no haya sido manifestado de manera explícita.

f. Estimular muchas de las actividades que han demostrado su relación efectiva con aprendizaje de la comprensión de textos como la lectura oral y la escritura por dictado. oralidad y la escritura. De igual modo, la discusión colectiva o en pequeños grupos enriquecen la comprensión, refuerza la memoria a largo plazo y contribuye a mejorar la comprensión en profundidad.

g. La producción de textos ayuda a analizar y a entender muchos aspectos textuales

tales como las estructuras del texto, los elementos cohesivos y la coherencia.

h. Finalmente, el trabajo cooperativo entre los estudiantes hace que se entienda más un texto y se retenga mejor la información cuando éste se trabaja de manera grupal. Con ello, es posible instar la discusión en grupos que mucho ofrecería en la reconstrucción del conocimiento previo. Esto no con la idea que los trabajos escritos sean elaborados en grupo, sino un modo de crear discusión en torno a un tema.

VII. Referencias

- Aliendres, K. (2009). *La importancia de saber leer*. Caracas LAD.
- Alvarado, J. (2017). *Relación del aprendizaje cooperativo y la comprensión lectora con el rendimiento académico en los aprendices del primer ciclo en el curso de Lenguaje y Comunicación del SENATI sede San Martín de Porres, Lima*. [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/8425>
- Apari, J. (2018). *El trabajo cooperativo en la comprensión lectora del adulto en proceso de alfabetización del CEBA*. Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/21436>
- Atoc, C. (2002). *Los niveles de comprensión lectora*. Morillo Montevideo.
- Bardales, F. (2017). Baja comprensión lectora es más marcada en Lima Metropolitana. *Diario El Comercio*. <https://elcomercio.pe/noticias/compreension-lectora/>
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea Ediciones.
- Braslavsky, B. (2005). *Los métodos de la enseñanza de la lectura*. Paidós.
- Bunge, M. (2006). *La ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires Siglo Veinte. https://users.dcc.uchile.cl/~cguierr/cursos/INV/bunge_ciencia.pdf
- Cabanillas A. (2014). *Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH*. [Tesis de grado, UNMSM]. Cybertesis <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/2371>

Cáceres, J. (2016). *Implementación y aplicación de estrategias didácticas para la mejora de los niveles de Comprensión Lectora en los estudiantes del Primer Ciclo del Instituto Superior Tecnológico Particular Pablo Casals*. [Tesis de Maestría, Universidad Católica Los Ángeles]. Repositorio Digital Institucional UCV.

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/8613/Villarroel_MML.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Calvino, I. (2009) *La lectura*. Caracas Bolívar.

Carlino, P. (2003). *Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva*. Unipluriversidad.

Cazau, P. (2006). *Introducción a la investigación en Ciencias Sociales*. Buenos Aires Amorrortu. <https://es.scribd.com/document/283048176/Pablo-Cazau-Introduccion-a-La-Investigacion-en-Ciencias-Sociales>

Coelho, E. (1998). *Teaching and learning in multicultural schools*. Multilingual Matters. Clevedon. England. <https://www.cambridge.org/core/journals/studies-in-second-language-acquisition/article/abs/teaching-and-learning-in-multicultural-schools-an-integrated-approach-elizabeth-coelho-clevedon-uk-multilingual-matters-1998-pp-xiv-283-7900-cloth-2495-paper/6052AD00F9A330E682473E1367000762>

Condemarin, M. (2005). *Lectura temprana*. Santiago de Chile Andrés Bello.

Crowder, R. (2002). *Psicología de la lectura*. Alianza Madrid.

Cuñachi, D., Ghina, A., Leyva, T., & Giselli, J. (2018). *Comprensión lectora y el aprendizaje en el área de Comunicación Integral en los estudiantes de Educación Básica Alternativa de las instituciones educativas del distrito de Chaclacayo UGEL 06 Ate*

Vitarte año 2015. [Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”.
Facultad de Pedagogía y Cultura Física]. Repositorio Institucional UNE.

<https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1335/TESIS%20COMPRESION%20LECTORA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Dansereau, D. (1988). Cooperative learning strategies. In C. E. Weinstein, E. T. Goetz, & P. A. Alexander (Eds.), *Educational psychology. Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation* (pp. 103-120). San Diego, CA, US: Academic Press. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02213419>

De la Puente, L. (2017). ¿Los universitarios peruanos comprenden lo que leen? Motivación, hábito y comprensión de lectura en dos universidades. *Revista Argumentos*, 1(11), 69-74.

Días, B., & Hernández, R. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo, Una Interpretación Constructivista*. México, Mc GRAW-HILL. Interamericana Editores.

Díaz-Aguado, J. (2006). *Educación y desarrollo de la tolerancia*, Madrid Ministerio de Educación y Ciencia.
https://www.researchgate.net/publication/324066267_Educacion_y_desarrollo_de_la_tolerancia_Programas_para_favorecer_la_interaccion_educativa_en_contextos_etnicamente_heterogeneos_Volumen_III_Investigacion

Frost, S. (2000). *Apuntalar la enseñanza temprana de la lectoescritura*. USA Universidad de Columbia.

Fumero, F. (2009). *La lectura y su concepción constructivista*. Candidus.
<https://www.redalyc.org/pdf/447/44770306.pdf>

- García, F., Alvira, F., & Ibáñez, J. (2015) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de Investigación*. Madrid Alianza Universidad Textos.
<https://www.redalyc.org/pdf/997/99746727010.pdf>
- García, M., González, I., & Mérida, R. (2012). Análisis del trabajo cooperativo en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 1(30).
<https://www.redalyc.org/pdf/2833/283322861006.pdf>
- González, M. (2012). *Teorías implícitas de docentes de comunicación acerca de la comprensión lectora*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP.
https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/1683/GONZALE_S_FLORES_IMPLICITAS_LECTORA.pdf?sequence=1
- Guijarro, R. (2014). *Los equipos de alto rendimiento como instrumento de la gestión del conocimiento en las organizaciones del sector público*. [Programa de Doctorado sobre la Sociedad de la Información y el Conocimiento, Internet Interdisciplinary Institute Universitat Oberta de Catalunya]. <https://tdx.cat/handle/10803/283413?locale-attribute=es>
- Guzmán, M. (2019). *Aprendizaje Cooperativo como estrategia para mejorar los Niveles de Comprensión Lectora en estudiantes de Quinto Grado de Básica Primaria. Colombia*. [Tesis de maestría, Universidad de la Costa. Facultad de Humanidades].
<https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/5554/Aprendizaje%20cooperativo%20como%20estrategia%20para%20mejorar%20los%20niveles%20de%20comprension%20lectora%20en%20estudiantes%20de%20quinto%20grado%20de%20b%C3%A1sica%20primaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Hall, E. (2008). *Estudios sobre comprensión lectora*. Paidós.
- Hernández, G. (2005). *Los procesos de la lectura: hacia la producción interactiva de los sentidos*. Santa Fe de Bogotá Praxis.
- Hernández, S. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1990). Cooperative Learning and Achievement. En Shlomo, S. (Ed.) *Cooperative Learning: Theory and Research*. Nueva York, Praeger.
<https://scirp.org/reference/referencespapers.aspx?referenceid=1179505>
- Johnson, R., & Johnson, D. (2004). An Overview of cooperative learning. Publicado originalmente en Thousand, J.; Villa, A; Nevin, A. (ed) *Creativity and collaborative learning*; Brookes Press, Baltimore. <http://conexiones.dgire.unam.mx/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-cooperativo-en-el-aula-Johnsons-and-Johnson.pdf>
- 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 San Martín de Porres]. Repositorio Académico USMP
<https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/2621>
- Llanos, O. (2013). *Nivel de Comprensión Lectora en estudiantes del I ciclo de la carrera universitaria*. [Tesis de Maestría, Universidad de Piura]. Repositorio Institucional Piurua. <https://pirhua.udep.edu.pe/handle/11042/1814>
- López, C. (2014). *Diagnóstico de la Comprensión Lectora en estudiantes universitarios de la facultad de ingeniería*. Universidad de Piura.
<https://pirhua.udep.edu.pe/handle/11042/1873>

Mason, A., & Lind, M. (1998). *Estadística para Administradores*. McGraw Hill.

Medrano, G., Osuna, M., & Garibay, L. (2011). La eficiencia del aprendizaje cooperativo en la enseñanza de la química en el nivel medio superior / the efficiency of cooperative learning in teaching chemistry at the high school level. *Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 6(11), 309 -318.

<https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/175>

Menacho, L. (2010). *Influencia de la lectura cooperativa en la comprensión lectora de los alumnos del IX ciclo de la especialidad de Educación Primaria EBI de la escuela de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y Comunicación de la Universidad Nacional "Santiago Antúnez de Mayolo*. [Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Educación] Cybertesis.

<https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/2403>

Ministerio de Educación. (2000). *Programa Curricular Básico de Educación Inicial*. Lima MED.

Molina, S. (2001). *Psicopedagogía de la lectura*. Madrid CEPE.

Morán, M. (2018). *Trabajo cooperativo de los estudiantes de la facultad de educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos del Distrito de Lima - Callao 2017*.

[Maestría en Docencia Universitaria, UCV] Repositorio Digital Institucional UCV

<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/12810>

Mujica, A., Guido, P., & Mercado, S. (2011). Actitudes y comportamiento lector: una aplicación de la teoría de la conducta planeada en estudiantes de nivel medio superior.

Liberabit, 17(1), 77-84. <https://www.redalyc.org/pdf/686/68619288009.pdf>

- Navarro, M. (2015). *La comprensión lectora y el aprendizaje cooperativo: Modelo para el desarrollo metacognitivo en estudiantes disléxicos de escuela superior*. Universidad Interamericana de Puerto Rico. <https://www.redalyc.org/journal/4676/467661030004/>
- Neira, A. (2015). *Lectura en la educación superior: Uso de estrategias en la comprensión de textos especializados y no especializados en estudiantes de Primer año*. [Programa de Doctorado en Lingüística, Universidad de Concepción] Repositorio UDEC http://repositorio.udec.cl/jspui/bitstream/11594/1883/1/Tesis_Lectura_en_la_educacion_superior.pdf
- Oré, R. (2012). *La Comprensión Lectora, hábitos de estudios y rendimiento académico en estudiantes del I año de una Universidad Privada de Lima Metropolitana*, [Tesis de Maestría Psicología, Universidad Mayor de San Marcos]. Cybertesis. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/11512?show=full>
- Palacios, L. (2015). *Mejoramiento de la comprensión lectora en alumnos de segundo semestre del programa de Español y Literatura de la Universidad Tecnológica del Chocó “Diego Luis Córdoba”*. Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/55262?show=full>
- Pinzás, J. (1996). *Percepción del nivel de dificultad en textos de lectura*. PUC.
- Pujolás, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo 9 ideas clave*. Barcelona GRAO de IRIF.
- Rinaudo, M. (2015). Aprendizaje cooperativo y comprensión de la lectura: una experiencia con estudiantes universitarios. *Rev. Lectura y vida*. 17(1). http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n1/17_01_Rinaudo.pdf

- Rosenblatt, L. (1996). *La teoría transaccional de la lectura y la escritura*. Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida.
- Roser, W. (1995). *La comprensión de textos*. Quito GHL.
- Salas, P. (2012). *El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del Tercer Semestre del Nivel Medio Superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León*. Universidad Autónoma de Nuevo León. <http://eprints.uanl.mx/3230/>
- Salazar, V. (2008). Dificultades en el aprendizaje de Lenguaje y Matemática en Primer y Segundo Grado. *Separata. ME*. p. 34.
- Sánchez, H. (2002). *Comprensión de lectura*. INIDE.
- Sánchez, H. (2005). *Metodologías y diseños en la investigación científica*. Lima. HSC.
- Santiago, M. (2018). *El aprendizaje cooperativo como estrategia para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de 5° Grado de Primaria*. Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/pozarica/mga/files/2012/11/Santiago-HernandezMaricela.pdf>
- Sierra, R. (1994). *Técnicas de Investigación social*. Madrid Paraninfo.
- Smith, K., Sheppard, S., Johnson, D., & Johnson, R. (2005). Pedagogies of engagement: classroom-based practices, *Journal of Engineering Education*, 94(1), 87-101. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/j.2168-9830.2005.tb00831.x>
- UNESCO, (diciembre 2003). Lectoescritura: Factor clave de Calidad de la Educación. *Boletín*, 32.

UNICEF (2017). *La educación es un derecho fundamental y es vital para garantizar el acceso a una mayor calidad de vida*. Lima.

Urbano, C. (2005). *El aprendizaje cooperativo en el discurso escrito en el aula de E/LE*. Red ELLE. Revista Electrónica de Didáctica.
[/https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/72247](https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/72247)

Van, D. (2009). *La Ciencia del Texto*. Paidós.
<http://www.discursos.org/oldbooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20-%20La%20Ciencia%20del%20Texto.pdf>

Vidal, E. (2008). *Comprender para aprender: Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos informativos*. Losada.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02147033.1990.10820937>

Villarroel, M. (2017). *Comprensión lectora en los estudiantes de una universidad privada y estatal*. UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/8613>

XI. Anexos
Anexo A

Comprensión de textos y el aprendizaje cooperativo en alumnos de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Nacional Federico Villarreal. 2019

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTÉSIS	VARIABLES	METODOLOGIA
<p>Problema general</p> <p>¿Qué relación existe entre la comprensión lectora y el aprendizaje cooperativo en alumnos del 1°, 2° Y 3° año de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal?</p>	<p>Objetivo principal</p> <p>Determinar la relación que existe entre la comprensión lectora y el aprendizaje cooperativo en alumnos del 1°, 2° Y 3° año de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal.</p>	<p>Hipótesis principal</p> <p>Existe relación directa y significativa entre la comprensión lectora y el aprendizaje cooperativo en alumnos del 1°, 2° Y 3° año de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal.</p>	<p>VARIABLE X</p> <p>Comprensión Lectora</p>	<p>METODO: HIPOTETICO- DEDUCTIVO</p>
<p>Problemas específicos</p> <p>1) ¿Qué relación existe entre la comprensión lectora (dimensión literal) y el aprendizaje cooperativo en alumnos del 1°, 2° Y 3° año de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal?</p> <p>2) ¿Qué relación existe entre la comprensión lectora (dimensión</p>	<p>Objetivos específicos</p> <p>1) Determinar la relación que existe entre la comprensión lectora (dimensión literal) y el aprendizaje cooperativo en alumnos del 1°, 2° Y 3° año de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal.</p> <p>2) Determinar la relación que existe entre la comprensión lectora (dimensión inferencial) y el</p>	<p>Hipótesis general</p> <p>1) Existe relación directa y significativa entre la comprensión lectora (dimensión literal) y el aprendizaje cooperativo en alumnos del 1°, 2° Y 3° año de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal.</p> <p>2) Existe relación directa y significativa entre</p>	<p>DIMENSION ES</p> <p>Dimensión Literal Dimensión Inferencial Dimensión Crítica</p> <p>VARIABLE Y</p> <p>Aprendizaje Cooperativo</p> <p>DIMENSION ES</p> <p>Interdependencia positiva Interacción cara a cara Responsabilidad individual Habilidades y estrategias sociales Estrategias cooperativas</p>	<p>TIPO: DESCRIPTIVO EXPLICATIVO</p> <p>NIVEL: CORRELACIONAL</p> <p>DISEÑO: NO EXPERIMENTAL - TRANSECCIONAL</p> <p>POBLACION: alumnos del Primer, Segundo y Tercer Año de la Escuela de Educación Inicial de la UNFV-50</p> <p>MUESTREO: NO PROBABILISTICO- CRITERIAL</p> <p>TECNICA: OBSERVACION POR ENCUESTA</p> <p>INSTRUMENTOS: CUESTIONARIO TIPO LIKERT</p> <p>ESTADISTICO: RHO DE SPEARMAN</p>

<p>inferencial) y el aprendizaje cooperativo en alumnos del 1°, 2° Y 3° año de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal?</p> <p>3) ¿Qué relación existe entre la comprensión lectora (dimensión crítica) y el aprendizaje cooperativo en alumnos del 1°, 2° Y 3° año de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal?</p>	<p>aprendizaje cooperativo en alumnos del 1°, 2° Y 3° año de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal.</p> <p>3) Determinar la relación que existe entre la comprensión lectora (dimensión crítica) y el aprendizaje cooperativo en alumnos del 1°, 2° Y 3° año de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal.</p>	<p>la comprensión lectora (dimensión inferencial) y el aprendizaje cooperativo en alumnos del 1°, 2° Y 3° año de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal.</p> <p>3) Existe relación directa y significativa entre la comprensión lectora (dimensión crítica) y el aprendizaje cooperativo en alumnos del 1°, 2° Y 3° año de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal.</p>		
---	--	--	--	--

Anexo B**Prueba de comprensión lectora****• Universidad:****• Carrera:****• Ciclo:****• Edad:****• Sexo:** Femenino ___ Masculino ___**Colegio de procedencia:** Público Privado **Instrucciones**

- Leer cuidadosamente el texto.
- Responder todas las preguntas.
- Encerrar la alternativa que corresponda tu respuesta.

La Motivación

Fuente: Martínez, S. (2013)

Autor: Ramos García Arturo

El poder estudiar (tener inteligencia) es muy importante para conseguir el éxito en los estudios, pero no lo es todo, hay estudiantes que, teniendo una inteligencia normal, a base de esfuerzo terminan sacando buenas notas.

El querer estudiar (tener motivaciones o voluntad) es tan importante o más que la inteligencia para alcanzar buenas notas. La motivación en el sentido de causa que mueve o impulsa a estudiar, ha sido estudiada en un trabajo de investigación con alumnado del ciclo superior E.G.B de Zaragoza (Memoria de Licenciatura. Ramos García, Arturo, octubre de 1977). En este trabajo se distinguen las motivaciones internas y las externas. Llamamos internas o personales aquellas motivaciones que nacen del propio alumno, que quiere hacer algo por sí mismo y tiene voluntad actual. Las motivaciones externas o ajenas son aquellas que no nacen del alumno sino de otras personas (padres, hermanos, profesores, compañeros y circunstancias que le rodean).

Entre las motivaciones internas o personales distinguimos las que hacen referencia al interés profesional (conseguir un buen trabajo y seguir estudiando), al interés personal (saber cosas, sacar buenas notas, superarme). Estas motivaciones internas están muy relacionadas con el alumnado que obtiene altos rendimientos.

Las motivaciones externas o ajenas suelen ser familiares (por satisfacer a los padres, porque me riñen o me pegan), escolares (por no suspender en las evaluaciones, por saber contestar en clase) y sociales (por ir de veraneo, por tener el sello de listo). Todas ellas

están muy relacionadas con el alumnado de rendimiento bajo. Podríamos afirmar que estas motivaciones externas no sólo no ayudan al estudiante, sino que perjudican en sus rendimientos escolares. Dicho de otra forma, para que los rendimientos sean satisfactorios ha de ser el alumno quien primordialmente quiera estudiar, con interés personal, profesional o escolar, que nacido dentro de sí mismo le empuje al esfuerzo que ordinariamente exige el estudio.

Si esta motivación personal o interna no existe o incluso es negativa con un rechazo claro hacia el estudio los esfuerzos que hagan los padres, los profesores y compañeros para ayudar al alumno, utilizando todos los medios (propinas, castigos, riñas, recompensas afectivas, etc.), serán insuficiente. También serán insuficientes los otros estímulos de la sociedad que empujan al alumno al estudio.

Preguntas literales:

1. El poder estudiar consiste en:

- a) Tener ganas de estudiar b) Tener inteligencia c) Dedicar tiempo al estudio

2. El querer estudiar se refiere a

- a) Tener motivaciones b) Tener inteligencia c) Tener buenos libros

3. Las motivaciones que nacen del propio alumno se llaman:

- a) Internas o personales b) externas o ajenas c) sociales

Preguntas inferenciales:**4. Las motivaciones internas o personales están relacionadas con:**

- a) Los rendimientos bajos b) los rendimientos altos c) Los rendimientos medios

5. Las motivaciones que nacen de otras personas se llaman:

- a) Circunstanciales b) Internas o personales c) externas o ajenas

6. ¿Qué otro

7. ¿Qué título podría tener esta lectura?

- a) Los rendimientos altos del alumno
- b) Cómo obtener un rendimiento alto
- c) Diferencia de motivaciones

Preguntas criterioles:

8. ¿Piensas que la motivación es un instrumento de progreso? ¿Por qué?

9. ¿Cómo podrías mejorar tu motivación interna?

10. ¿Qué te pareció la lectura, fundamenta tu respuesta?

ROBINSON CRUSOE

Fuente: Martínez, S. (2013) Autor: Defoe Daniel

Estaba yo en la cumbre de la colina, en la parte este de la isla, desde donde de un día despejado había llegado a divisar el continente americano, cuando Viernes miro muy atentamente hacia el continente y en una especie de arrebato, empezó a brincar y a bailar y me llamó a gritos, porque yo estaba a cierta distancia de él. Le pregunté qué le pasaba.

- ¡Oh, alegría! – dijo: ¡Oh, alegre! ¡Yo ver mi tierra, ver mi país!

Observé que una inmensa sensación de placer aparecía en su rostro, y que sus ojos centelleaban, y que sus ademanes revelaban un ansia extraordinaria, como si quisiera volver de nuevo a su tierra. Esta observación mía me sugirió muchas ideas, que en un principio me hicieron no estar tan tranquilo respecto de mi nuevo criado Viernes como lo estaba antes. No tenía ninguna duda de que si Viernes podía regresar con su pueblo, no sólo olvidaría toda su religión, sino también toda su gratitud para conmigo; y también que sería lo suficientemente osado como para hablar de mi a los suyos, regresar con un centenar o dos de ellas, y hacen un festín conmigo, lo cual le produciría tanto júbilo como el que solía sentir con los de sus enemigos cuando eran hechos prisioneros en la guerra. Pero era muy injusto con aquel pobre ser honrado, lo cual lamenté más adelante.

Como mi recelo aumentaba hacia llegar a dominarme, durante varias semanas estuve un poco más circunspecto y no tan familiar y amable con él como antes.

Al cabo de varios días, sondeé a Viernes y le dije que le daría un bote para volver a su tierra; y así fue como le llevé a ver a mi chalupa, que se hallaba en el otro lado de la isla, y tras haberla vaciado de agua, porque yo siempre la mantenía hundida, la puse a flote, se la enseñé y

los dos nos metimos dentro. Vi que era habilísimo en maniobrar con ella, que sabía hacerla navegar casi con tanta ligereza y rapidez como yo mismo; así que cuando él estuvo dentro le dije: Bueno, Viernes. ¿vamos a tu tierra?

Se quedó como alelado al oírme decir esto, al parecer porque creía que el bote era demasiado pequeño para ir tan lejos. Entonces le dije que tenía otro mayor; así es que al día siguiente fui hacia el lugar donde estaba el primer bote que había hecho, pero que no pude llevar hasta el agua. Él dijo que aquél era lo suficientemente grande>; pero lo que pasaba era que como yo no me había cuidado de él, y había estado allí veintidós o veintitrés años, el sol lo había resquebrajado y reseado, de manera que estaba inservible. Viernes me dijo que un bote así iría muy bien y podría llevar “mucho bastantes víveres, bebida, pan”, que así era como hablaba.

Estaba ya por este tiempo tan obsesionado por mi propósito de cruzar el mar con él y llegar hacia el continente que después de todo aquello le dije que íbamos a hacer un bote tan grande como ése para que él pudiera volver a su país. No respondió ni una palabra, Pero se quedó muy serio y triste. Le pregunté qué le pasaba. Y él a su vez me hizo esta pregunta: ¿Por qué muy enfadado con Viernes?

¡Que hace yo?

Le pregunté que qué quería decir con esto y le aclaré que yo no estaba en absoluto enfadado con él. - ¡No enfadado! ¡No enfadado! -exclamó repitiendo varias veces las palabras: . ¿Por qué enviar Viernes fuera de casa mi tierra.

¡Cómo! ¿No decías que querías estar allí?

Sí, si -respondió- querer estar allí los dos, no querer Viernes allí y amo no allí. En una palabra, no le cabía en la cabeza irse sin mí.

- Pero, Viernes ·dije·, si me voy contigo, ¿qué voy a hacer yo allí? A esto me replicó con mucha viveza:

- Tú hacer mucho, mucho bien, tú enseñar hombres salvajes ser hombres buenos, sabios, pacíficos; tú enseñarles conocer Dios, rezar Dios y vivir v i d a nueva.

· ¡Ay, Viernes - dije ·, no sabes lo que dices, yo no soy más que un ignorante.

·SI, si insistió·, tu enseñarme bien, tú enseñar ellos bien.

·No, no, Viernes, Irás sin mí, me dejarás aquí viviendo solo como antes.

De nuevo pareció quedarse muy confuso ante estas palabras, y, precipitándose sobre una de los destrales que solía llevar, la cogió apresuradamente, vino hacia mí y me la dio.

- ¿Qué tengo que hacer contesto? ·le pregunté.

·Tú matar Viernes -dijo. - ¿Y por qué tengo que matarte?

Replicó con mucha viveza: - ¿Por qué envía, lejos Viernes? Coger, matar Viernes; ¿no enviar rejos Viernes?

Esto lo decía con tanta emoción que vi lágrimas en sus ojos. En una palabra, que vi con tal evidencia el extremado afecto que me profesaba y lo firme de su resolución, que le dije entonces, y se lo repetí a menudo más adelante, que nunca lo enviaría lejos de mí, si él quería quedarse conmigo.

- d) Porque abandonaba la isla
- e) Porque se iban a separar
- f) Porque no tendría compañía

Preguntas Criteriales:

7. ¿Qué virtud crees que tenía Viernes? ¿Por qué?

8. ¿Qué te parece la actitud de Robinson? ¿Por qué?

9. ¿Qué has aprendido de esta lectura? Fundamenta tu respuesta

La Odisea

Fuente: Martínez, S. (2013)

Autor: Homero

Apenas el sol se puso y sobrevino la oscuridad, Circe me cogió de la mano, me hizo sentar separadamente de los compañeros y, acomodándose cerca de mí, me preguntó cuánto me había ocurrido; y yo se lo conté por su orden. Entonces me dijo estas palabras:

-Oye ahora lo que voy a decir y un dios en persona te lo recordará más tarde: llegarás primero a las sirenas, que encantan a cuantos hombres van a su encuentro. Aquel que imprudentemente se acerca a ellas y oye su voz, ya no vuelve a ver a su esposa ni a sus hijos rodeándole, llenos de júbilo, cuando loma a su hogar; las sirenas le hechizan con el sonoro canto, sentadas en una pradera en el centro de un enorme montón de huesos de hombres putrefactos cuya piel se va consumiendo. Pasa de largo y tapa las orejas de tus compañeros con cera blanca. Más si tú deseas oírlas haz que te aten los pies y manos a la parte interior del mástil, y que las sogas se ligen a él: así podrás deleitarte escuchando a las sirenas. Y en caso de que supliques o mandes a los compañeros que te suelten, atente con más lazos todavía.

Así dijo; y al punto apareció la Aurora, de áureo trono. La divina entre las diosas se internó en la isla, y yo, encaminándome al bajel, ordené a mis compañeros que subieran a la nave y desataran las amarras. Embarcándose acto seguido y, sentándose por orden en los bancos, comenzaron a batir con los remos el espumoso mar. Por detrás de la nave de azulada proa soplaba próspero viento que henchía la vela; buen compañero que nos mandó Circe, la de lindas trenzas, deidad poderosa, dotada de voz.

Colocados los aparejos cada uno en su sitio, nos sentamos en la nave, que era conducida por el viento y al piloto. Entonces alcé la voz a mis compañeros, con el corazón triste, y les hablé de este modo:

- ¡Oh amigos!

No conviene que sean únicamente uno o dos quienes conozcan los vaticinios que me reveló Circe, la divina entre las diosas; y os los voy a contar para que, sabedores de ellos, o muramos o nos salvemos, librándonos de la Parca. Nos ordena lo primero rehuir la voz de las divinales sirenas y el florido prado en que éstas habitan. Sólo yo debo oírlas; pero atádmeme con fuertes lazos, en pie y arrimado a la parte inferior del mástil para que me esté allí sin moverme. Y en el caso de que os ruegue o mande que me soltéis atádmeme con más lazos todavía.

Mientras hablaba, la nave llegó muy presta a la isla de las sirenas, pues la empujaba un viento favorable. Desde aquel instante echase el viento y reinó sosegada calma, pues algún numen adormeció las olas. Levantaron a mis compañeros, amainaron las velas y pusiérolas en la nave; y, habiéndose sentado nuevamente en los bancos, emblanquecían el agua, agitándola con los remos de pulimentado abeto. Tomé al instante un gran pan de cera y lo partí con el agudo bronce en pedacitos, que me puse luego a apretar con mis robustas manos. Pronto se calentó la cera, porque hubo de ceder a la gran fuerza y a los rayos del soberano Sol, y fui tapando con ella los oídos de todos los compañeros. Atáronme éstos en la nave, de pies y manos, derecho y arrimado a la parte inferior del mástil; ligaron las sogas al mismo; y, sentándose en los bancos, tornaron a batir con los remos el espumoso mar. Hicimos andar la nave muy rápidamente, y al hallarnos tan cerca de la orilla que allá pudieran llegar nuestras voces, no les pasó inadvertido a las sirenas que la ligera embarcación navegaba a poca distancia y empezaron un sonoro canto.

· ¡Ea, célebre Odiseo, gloria insigne de los aqueos. Acércate y detén la nave para que oigas nuestra voz. ¡Nadie ha pasado en su negro baje! sin que oyera la suave voz que fluye de nuestra boca. Sino que se van todos, después de recrearse con ella, sabiendo más que antes, pues sabemos cuántas fatigas padecieron en la vasta Troya griegos y troyanos por la voluntad de los dioses, y conocemos también todo cuánto ocurre en la fértil tierra.

Esto dijeron con su hermosa voz. Entonces mi corazón sintió ganas de oídas y moví las cejas, mandando al compa eros que me desatasen; pero todos se Inclinaron y se pusieron a remar. Y, levantándose al punto Perîmedes y Euríloco, me ataron con nuevos lazos, que me sujetaban más reciamente. Cuando dejamos atrás las sirenas y ni su voz ni su canto se oían se quitaron mis fieles compañeros la cera con que había yo tapado sus oídos y me soltaron las ligaduras.

Preguntas Literales:

1. ¿Quién le enseño a Ulises como librarse de las sirenas?

- a) La diosa Parca b) La Aurora c) La diosa Cirse

2. ¿Qué hacían las sirenas con los hombres que se acercaban?

- a) Los encantaban b) Los mataban c) Los dormían

3. ¿Qué tenía que hacer Ulises con los marines?

- a) Taparles los oídos con cara.
b) Atarlos a un mástil
c) Taparles los ojos

Preguntas Inferenciales:

4. ¿A qué se refiere cuando dice que Cirse les premio?

- a) Que les dio un mar en calma
b) Les brindo una mañana esplendida
c) Les dio un viento favorable

5. ¿Cuál es el motivo que los marineros no debían oír a las sirenas ni pisar el

florido prado?

- a) Porque habitada un gigante.
- b) Porque las sirenas hablaban
- c) Porque Irán por nuevas rutas.

6. ¿Qué otro título sería para el texto?

- a) Las sirenas
- b) La misión de Ulises
- c) La nave de Ulises

Preguntas Criteriales:

7. ¿Qué piensas de la actitud de Ulises?

8. ¿Cómo calificas la actitud de las sirenas?

9. ¿Qué representan en nuestras vidas Perímedes y Euríloco, por qué?

Anexo C
HOJA DE RESPUESTAS

ESCALA DE COMPRENSIÓN LECTORA

Nombres y Apellidos: _____

Grado: _____ Fecha: _____ Sección: _____

INSTRUCCIONES: En cada uno de los niveles de comprensión lectora, existen preguntas elaboradas por los investigadores y se aplicarán una Prueba objetiva y de desarrollo con 20 preguntas teniendo en cuenta la siguiente escala de evaluación:

Nivel	Indicadores	Siempre	Casi Siempre	Pocas veces	Nunca
ESCALA DE VALORACIÓN		3	2	1	0
Nivel Literal	Parafrasea información.				
	Señala la función del texto.				
	Identifica acciones Nivel Literal o hechos.				
	Nombra o señala el significado de las palabras o expresiones.				
Nivel Inferencial	Menciona el significado de las palabras por el contexto.				
	Hace inferencias o Saca conclusiones.				
	Diferencia lo real de lo Imaginario				
	Infiere el significado de palabras desconocidas.				
Nivel Crítico evaluativo	Valora o emite una opinión crítica acerca del contenido del texto.				
	Señala las intenciones del autor.				
	Integra la lectura a las experiencias propias.				

Anexo E
Prueba de Aprendizaje Cooperativo
Lista de Chequeo

	<u>EXCEPCIONAL(4)</u>	<u>ADMIRABLE(3)</u>	<u>ACEPTABLE(2)</u>	<u>AMATEUR(1)</u>
PARTICIPACIÓN GRUPAL	Todos los alumnos participan con entusiasmo	Al menos $\frac{3}{4}$ de los alumnos participan activamente	Al menos la mitad de los estudiantes presentan ideas propias	Sólo una o dos personas participan activamente
RESPONSABILIDAD COMPARTIDA	Todos comparten por igual la responsabilidad sobre la tarea	La mayor parte de los miembros del grupo comparten responsabilidades en la tarea	La responsabilidad es compartida por $\frac{1}{2}$ de los integrantes del grupo	La responsabilidad recae sobre una sola persona
CALIDAD DE LA INTERACCIÓN	Habilidades de liderazgo y saber escuchar; conciencia de los puntos de vista y opiniones de los demás	Los alumnos muestran estar versados en la interacción; se conducen animadas discusiones centradas en la tarea	Algunas habilidades para interactuar; se escuchan con atención; alguna evidencia de discusión o planteamiento de alternativas	Muy poca interacción; conversación muy breve; algunos estudiantes están distraídos o desinteresados
ROLES DENTRO DEL GRUPO	Cada estudiante tiene un rol definido; desempeño efectivo de roles	Cada estudiante tiene un rol asignado, pero no está claramente definido o no es consistente	Hay roles asignados a los alumnos, pero no se adhieren consistentemente a ellos	No hay ningún esfuerzo de asignar roles a los miembros del grupo

Anexo F
HOJA DE RESPUESTAS

Sujetos	Participación	Responsabilidad	Calidad	Roles	Total
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					
31					
32					
33					
34					
35					
36					
37					
38					
39					
40					
41					

42					
43					
44					
45					
46					
47					
48					
49					
50					

Anexo G

ESTRUCTURA BASE DE DATOS SPSS

	compliteral	compinfere	compcritica	comp_total	aprendcoop	var
1	5,00	4,00	4,00	4,33	6,00	
2	5,00	4,00	4,00	4,33	6,00	
3	5,00	5,00	4,00	4,67	5,00	
4	4,00	5,00	4,00	4,33	5,00	
5	4,00	5,00	4,00	4,33	4,00	
6	6,00	5,00	5,00	5,33	4,00	
7	6,00	5,00	5,00	5,33	7,00	
8	6,00	4,00	5,00	5,00	7,00	
9	7,00	6,00	5,00	6,00	7,00	
10	7,00	6,00	5,00	6,00	8,00	
11	6,00	6,00	6,00	6,00	8,00	
12	6,00	6,00	6,00	6,00	8,00	
13	8,00	6,00	6,00	6,67	8,00	
14	8,00	7,00	6,00	7,00	8,00	
15	8,00	7,00	6,00	7,00	6,00	
16	5,00	7,00	4,00	5,33	5,00	
17	6,00	7,00	5,00	6,00	9,00	
18	9,00	4,00	5,00	6,00	9,00	
19	9,00	4,00	6,00	6,33	9,00	
20	9,00	5,00	6,00	6,67	9,00	
21	9,00	5,00	6,00	6,67	9,00	
22	6,00	7,00	7,00	6,67	9,00	
23	6,00	7,00	7,00	6,67	6,00	
24	7,00	8,00	5,00	6,67	7,00	
25	6,00	8,00	6,00	6,67	10,00	

Anexo H
DATA EN EXCEL

Sujetos	Literal	Inferencial	Crítico	Total Comprensión Lectora	Aprendizaje Cooperativo
1	5	4	4	4,33	6,00
2	5	4	4	4,33	6,00
3	5	5	4	4,67	5,00
4	4	5	4	4,33	5,00
5	4	5	4	4,33	4,00
6	6	5	5	5,33	4,00
7	6	5	5	5,33	7,00
8	6	4	5	5,00	7,00
9	7	6	5	6,00	7,00
10	7	6	5	6,00	8,00
11	6	6	6	6,00	8,00
12	6	6	6	6,00	8,00
13	8	6	6	6,67	8,00
14	8	7	6	7,00	8,00
15	8	7	6	7,00	6,00
16	5	7	4	5,33	5,00
17	6	7	5	6,00	9,00
18	9	4	5	6,00	9,00
19	9	4	6	6,33	9,00
20	9	5	6	6,67	9,00
21	9	5	6	6,67	9,00
22	6	7	7	6,67	9,00
23	6	7	7	6,67	6,00
24	7	8	5	6,67	7,00
25	6	8	6	6,67	10,00
26	7	8	5	6,67	11,00
27	10	8	6	8,00	11,00
28	10	8	6	8,00	11,00
29	10	7	7	8,00	13,00
30	10	6	7	7,67	7,00
31	7	5	7	6,33	8,00
32	8	8	7	7,67	12,00
33	6	8	7	7,00	12,00
34	8	9	7	8,00	12,00

35	9	9	7	8,33	7,00
36	11	9	7	9,00	8,00
37	11	9	8	9,33	5,00
38	11	5	8	8,00	13,00
39	11	5	8	8,00	13,00
40	10	6	8	8,00	13,00
41	10	6	9	8,33	14,00
42	11	10	9	10,00	14,00
43	11	10	9	10,00	15,00
44	12	10	9	10,33	15,00
45	12	10	9	10,33	15,00
46	12	11	10	11,00	16,00
47	12	11	11	11,33	15,00
48	9	11	11	10,33	16,00
49	10	12	12	11,33	13,00
50	12	12	12	12,00	11,00