

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA MEDIAR LA COMPRESIÓN DE LA LECTURA

María Salcedo

✉ mdelc440@gmail.com

id <https://orcid.org/0009-0006-4836-0269>

Ministerio de Educación
Escuela Básica Nacional "Elías Toro"
Caracas, Venezuela

Licenciada en Educación, Universidad Central de Venezuela (2007). Especialización en Planificación y Evaluación, Universidad Santa María, Caracas (2011). Maestría en Lectura y Escritura, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2022).

Resumen

Este trabajo tuvo como propósito determinar la efectividad del aprendizaje cooperativo como estrategia metodológica para mediar la comprensión de la lectura en estudiantes de quinto grado. La investigación se desarrolló bajo el paradigma socio-crítico, enfoque cualitativo y la modalidad de investigación acción, siguiendo las etapas de diagnóstico, acción y ejecución de un diseño de Plan de Acción y su implementación, evaluación y reflexión en el contexto de la Escuela Básica Nacional "Elías Toro", en la ciudad de Caracas. Se utilizó como técnica la observación participante y en el análisis se aplicó la sistematización de los resultados y triangulación de la información. Los resultados evidenciaron que los informantes clave mejoraron significativamente la comprensión del nivel textual al inferencial, lo que comprueba que el aprendizaje cooperativo es apropiado para mediar la comprensión de la lectura en Educación Primaria.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, estrategia metodológica, comprensión de la lectura.

Cooperative learning as a methodological strategy to mediate reading comprehension

Abstract

The purpose of this work was to determine the effectiveness of cooperative learning as a methodological strategy to mediate reading comprehension in fifth grade students. The research was developed under the socio-critical paradigm, qualitative approach and action research modality, following the stages of diagnosis, action and execution of an Action Plan design and its implementation, evaluation and reflection in the context of the National Basic School "Elías Toro", in the city of Caracas. Participant observation was used as a technique and in the analysis the systematization of results and triangulation of information were applied. The results showed that the key informants significantly improved comprehension from the textual to the inferential level, which proves that cooperative learning is appropriate to mediate reading comprehension in Primary Education.

Key words: cooperative learning, methodological strategy, reading comprehension.

Recepción: 27/01/2023 **Evaluación:** 01/05/2023 **Recepción de la versión definitiva:** 11/06/2023

L'apprentissage coopératif en tant que stratégie méthodologique pour la médiation de la compréhension de la lecture

Résumé

L'objectif de cette étude était de déterminer l'efficacité de l'apprentissage coopératif en tant que stratégie méthodologique de médiation de la compréhension de la lecture chez les élèves de cinquième année. La recherche a été développée sous le paradigme socio-critique, l'approche qualitative et la modalité de la recherche-action, en suivant les étapes du diagnostic, de l'action et de l'exécution de la conception d'un plan d'action et de sa mise en œuvre, de l'évaluation et de la réflexion dans le contexte de l'Escuela Básica Nacional "Elías Toro", dans la ville de Caracas. L'observation participante a été utilisée comme technique, et la systématisation des résultats et la triangulation des informations ont été appliquées dans l'analyse. Les résultats ont montré que les informateurs clés ont significativement amélioré la compréhension du niveau textuel au niveau inférentiel, ce qui prouve que l'apprentissage coopératif est approprié pour la médiation de la compréhension de la lecture dans l'enseignement primaire.

Mots-clés : apprentissage coopératif, stratégie méthodologique, compréhension de la lecture

L'apprendimento cooperativo come strategia metodologica per mediare la comprensione della lettura

Riassunto

Lo scopo di questo lavoro è stato determinare l'efficacia dell'apprendimento cooperativo come strategia metodologica per mediare la comprensione della lettura negli studenti di quinta elementare. La ricerca è stata sviluppata secondo il paradigma socio-critico, l'approccio qualitativo e la modalità di ricerca-azione, seguendo le fasi di diagnosi, azione ed esecuzione di un Piano d'Azione e la sua implementazione, valutazione e riflessione nel contesto della Scuola Basica Nazionale "Elías Toro"., nella città di Caracas. Come tecnica è stata utilizzata l'osservazione partecipante e nell'analisi è stata applicata la sistematizzazione dei esiti e la triangolazione delle informazioni. Gli esiti hanno mostrato che gli informatori chiavi hanno migliorato significativamente la comprensione del livello testuale a quello inferenziale. Questo dimostra che l'apprendimento cooperativo è appropriato per mediare la comprensione della lettura nell'istruzione elementare.

Parole chiavi: apprendimento cooperativo, strategia metodologica, comprensione della lettura.

Aprendizagem cooperativa como estratégia metodológica para mediar a compreensão da leitura

Resumo

O objetivo deste estudo foi determinar a eficácia da aprendizagem cooperativa como estratégia metodológica para mediar a compreensão da leitura em alunos do quinto grau. A pesquisa foi desenvolvida sob o paradigma sociocrítico, a abordagem qualitativa e a modalidade de pesquisa-ação, seguindo as etapas de diagnóstico, ação e execução de um projeto de Plano de Ação e sua implementação, avaliação e reflexão no contexto da Escola Básica Nacional "Elías Toro", na cidade de Caracas. A observação participante foi utilizada como técnica, e a sistematização dos resultados e a triangulação das informações foram aplicadas na análise. Os resultados mostraram que os informantes-chave melhoraram significativamente a compreensão desde o nível textual até o inferencial, o que prova que a aprendizagem cooperativa é adequada para mediar a compreensão de leitura no Ensino Primário.

Palavras-chave: Aprendizagem Cooperativa; Estratégia Metodológica; Compreensão de Leitura.

1.- Introducción

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la efectividad del aprendizaje cooperativo como estrategia metodológica para mediar la comprensión de la lectura en los estudiantes de quinto grado. La investigación se desarrolló bajo el paradigma socio-crítico, con perspectiva cualitativa, que de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014) su principal función es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados. En este sentido, la investigadora realizó observaciones in situ para describir las características de los informantes clave frente a los bajos niveles de desempeño en el proceso de comprensión de la lectura, impulsando un proceso de reflexión que generó una toma de conciencia sobre las experiencias vividas y posibilitó una acción transformadora. El diseño de la investigación está basado en una investigación de carácter no experimental, fundamentada tanto en la investigación documental como de campo, con base en los planteamientos de Hernández, Fernández y Baptista (2014). Con respecto al modelo de investigación asumido, este se enmarcó en la Investigación Acción, cuyo propósito, de acuerdo con Elliott (2010) es profundizar sobre algún tipo de problema a través de un diagnóstico para luego buscar e implementar alternativas que puedan solucionarlo a través de la reflexión e implementación de un plan de acción.



Figura 1: Etapas de la metodología de la investigación- acción
 Elaboración propia

En relación con el contexto, el estudio se llevó a cabo en un salón de clases de quinto grado de la Escuela Básica Nacional “Elías Toro”, en Caracas, Distrito Capital (DC),

institución donde labora la investigadora. La técnica que se utilizó fue la observación participante, pues hubo interacción constante entre la investigadora y los cinco informantes clave, los cuales se seleccionaron con base en los planteamientos de Johnson y Johnson (1999) y Slavin (1999): dos muy participativos, uno poco participativo y dos con facilidad para trabajar en grupo. En la recolección de la información se utilizó el diario de campo, registros descriptivos y anecdóticos, registro fotográfico y videos, que según Hernández, Fernández y Baptista (2014) sirven “para proyectar las reacciones de la persona que investiga durante el ejercicio de su actividad. También es útil para entender mejor la investigación, e incluso para analizar la realidad social” (p.43). En el análisis de la información fue útil la técnica de sistematización de los resultados y la triangulación, que acuerdo con Cifuentes (2016) este proceso de construcción permite reflexionar sobre la práctica y comprenderla, y la triangulación da confiabilidad y evita el sesgo del investigador. En el caso del presente estudio se contrastó los resultados de las observaciones del diagnóstico, los resultados obtenidos del plan de acción y la evaluación post diagnóstica realizada a los informantes clave.



Figura 2: Proceso metodológico
 Elaboración propia

En este orden de ideas, el aprendizaje de la lectura resulta fundamental para el desarrollo intelectual y personal de los individuos, pues además de contribuir con la adquisición de conocimientos, también permite el acceso a la cultura, es un elemento de recreación y de entretenimiento y ayuda a ampliar la comprensión del mundo y de la realidad, así lo plantean Barboza y Peña (2014), quienes también afirman que este proceso conlleva un largo y, muchas veces, arduo período, donde la escuela resulta un factor clave para facilitar dicho aprendizaje.

Sin embargo, en las investigaciones realizadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2006; 2021; 2022) se puede observar la existencia de graves problemas con respecto al aprendizaje y la enseñanza de la lectura en Educación Primaria a nivel mundial. A estos resultados desfavorables también se une el escaso aumento en el número de maestros que atienden esta etapa educativa, así como la poca propensión de estos para elevar sus credenciales académicas. En el caso de Venezuela, Villasmil, Arrieta y Fuenmayor (2009) refieren como uno de los grandes problemas en la enseñanza de la lengua materna la dificultad que presentan los estudiantes que cursan este nivel para comprender y producir textos. Al respecto y en concordancia con lo planteado por Figueroa (2011), esta situación deviene en función de las prácticas que persisten en las escuelas venezolanas que “alejan al estudiante de la lectura con sentido social y de su formación como lector creativo, crítico, que interrogue al texto, que evalúe sus hipótesis y que le permita redescubrirse de manera permanente como sujeto histórico.” (p. 106). Esto es reafirmado por Tapia (2005) quien precisa que en la escuela:

(...) los alumnos leen en un contexto en el que, fundamentalmente, se les va a evaluar. Si el contexto en el que tiene lugar la evaluación estimula aprendizajes memorísticos y que requieren poca elaboración, difícilmente leerán buscando la comprensión profunda de los textos. (p. 89)

Por otro lado, son muchos los docentes de los grados más altos de Primaria que utilizan con poca regularidad estrategias que apoyen el desarrollo de comprensión de la lectura para el logro de un aprendizaje significativo, sin tomar en cuenta que la lectura

como proceso “conduce al fortalecimiento de la conciencia social, base de los saberes y la transformación efectiva de la sociedad” (Barboza y Peña 2014, p. 140). Surge así la importancia de considerar el aprendizaje cooperativo como un enfoque pertinente para romper con el aprendizaje tradicional y memorístico de la lectura y como una opción metodológica viable para favorecer la comprensión de la lectura en Educación Primaria. A este respecto Ferreiro y Espino (2009) señalan:

El aprendizaje cooperativo hace posible que la igualdad de derechos se convierta en igualdad de oportunidades al descubrir los estudiantes, por ellos mismos, el valor de trabajar juntos y de comprometerse y responsabilizarse con su aprendizaje y el de los demás, en un ambiente que favorece la cooperación, desarrollando así la solidaridad, el respeto, la tolerancia, el pensamiento crítico y creativo, la toma de decisiones, la autonomía y la autorregulación: bases de la inclusión social y la democracia. El aprendizaje cooperativo es en esencia el proceso de aprender en grupo; es decir, en comunidad. (p. 54)

Dado que el enfoque cooperativo pone acento en el carácter dialógico y ofrece la oportunidad de compartir experiencias y desarrollar una interacción social entre grupos, en el caso específico del desarrollo de la comprensión de la lectura sus aportes consisten en ofrecer un contexto motivante y de enseñanza recíproca, donde los estudiantes trabajen en equipos cooperando entre sí, alcanzando de este modo habilidades lectoras. En este sentido, llama la atención el poco uso que los docentes dan al enfoque cooperativo o su inadecuada aplicación para dinamizar la práctica pedagógica, específicamente para favorecer el desarrollo de la comprensión de la lectura en estudiantes de Educación Primaria.

Esta afirmación surge de la propia experiencia de la investigadora, quien realizó observaciones sistemáticas a un grupo de estudiantes de sexto grado en un colegio de la localidad para conocer sobre la utilización del trabajo en equipo como estrategia metodológica en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura (Salcedo, 2007). Durante la investigación se pudo observar algunos factores inherentes a la comprensión de la lectura y al uso del trabajo cooperativo como estrategia. En el caso de la comprensión de la lectura se constató que los estudiantes presentaban dificultad para aplicar estrategias de comprensión de textos, como anticipación, predicción, inferencias o

paráfrasis del contenido leído. En cuanto al trabajo cooperativo, aunque no lograron resolver en grupo los ejercicios sobre comprensión de la lectura, los estudiantes sí alcanzaron armonía grupal, socializando y resolviendo los conflictos surgidos entre ellos. Con relación al desempeño docente como mediador, la docente se inclinó hacia la resolución de conflictos de socialización en los grupos, prestando poca atención a las actividades curriculares trabajadas en los grupos cooperativos. Se evidencia en estos resultados que el rol mediador del docente es fundamental para lograr contextos cooperativos idóneos dentro del aula que contribuyan a elevar el desempeño de los estudiantes, y que coadyuven en el desarrollo de las habilidades requeridas para alcanzar la comprensión de la lectura, razón por la cual la investigadora se motivó a realizar el presente estudio en la E.B.N. "Elías Toro", contexto donde labora.

2.- Referentes teóricos

Piaget y la Teoría cognitiva

Piaget (1979) en su Teoría cognitiva plantea que el niño va construyendo su conocimiento progresivamente al interactuar activamente con el ambiente social que le rodea mientras va creciendo. Este autor sostenía que el aprendizaje en medios cooperativos era más significativo, debido a la influencia que ejerce el intercambio social en el aprendizaje. En este sentido, los ambientes escolares son espacios idóneos por excelencia para la socialización, formación de la personalidad y la construcción del conocimiento puesto que la interacción con sus pares y con los adultos hace que el aprendizaje del niño sea rico en experiencias significativas.

Vygotsky y la Teoría sociocultural

La Teoría socio cultural de Vygotsky (2010) señala que el ser humano es un ser social, que adquiere sus conocimientos en el contexto donde se desarrolla y luego los internaliza. Todo individuo tiene la capacidad de aprender y lo hace con más ventaja cuando tiene la colaboración de un par o un adulto. Esto ratifica la importancia de la

interacción social en los procesos de desarrollo cognitivo, el aprendizaje se da mejor en interrelación y colaboración con otras personas. En tal sentido, este autor hace referencia a una “zona de desarrollo próximo” la cual define como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz. (Vygotsky, en Pérez, 2017, p.55)

Aquí plantea la presencia de un potencial existente en cada niño, cuyo descubrimiento se realiza a través del apoyo de otra persona con más conocimiento. Vygotsky (2010) señala que “El desarrollo y la maduración de las funciones mentales superiores del niño son fruto de esta cooperación” (p.215). De allí la importancia de que el niño vaya a la escuela, ya que es el medio por excelencia para desarrollar las competencias comunicativas y sociales.

Ausubel y la Teoría del aprendizaje significativo

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (2002) plantea que el niño ya posee un conocimiento en su estructura cognitiva previa y es aprovechado para relacionarlo con la nueva información. Señala que el aprendizaje significativo del niño es un proceso que se va construyendo progresivamente, donde el conocimiento previo se relaciona con el nuevo conocimiento convirtiéndose en aprendizaje para toda la vida. En la escuela esta referencia es muy importante, ya que facilita al docente la planificación curricular, pues estaría orientada hacia el mejor aprovechamiento de los saberes previos que trae cada estudiante.

Los postulados de estas tres teorías mencionadas arriba dan soporte al presente estudio, pues sus planteamientos se hacen relevantes al diseñar y ejecutar el plan de acción previsto para determinar la efectividad del aprendizaje cooperativo en la mediación de la comprensión de la lectura en los estudiantes de 5to grado.

La lectura

Cassany, Luna y Sanz (2003), señalan que leer es comprender lo que se lee. Sin importar la forma en que se lea, “lo que importa es interpretar lo que vinculan las letras impresas, construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de estos signos” (p.197). Consideran la lectura como “uno de los aprendizajes más importantes, indiscutidos e indiscutibles, que proporciona la escolarización” (p. 193). Por otro lado, Solé (1992) manifiesta que leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, en el cual el lector intenta satisfacer su motivación que lo llevó a leerlo. En tal sentido, es “un lector activo que procesa y examina el texto” (p.17). En cuanto a la comprensión de la lectura, el autor señala que se relaciona con la reinterpretación del significado de un texto leído a partir de indicios contenidos en dicho texto. Así mismo, Colomer (1997), señala que leer es “como un acto de comprensión de un mensaje en una situación de comunicación diferida a través de textos escritos”, (p. 7). En este sentido, la lectura es un tema de interés social puesto que al saber leer se puede acceder más fácilmente a la cultura y al conocimiento universal. Por ello es tan importante y hay que ejercitarla diariamente hasta convertirla en un acto voluntario, que además sea placentero.

Con relación al proceso de lectura, Solé (1994) en su libro “Etapas del proceso de lectura” señala tres subprocesos: 1) *Antes de la lectura*. En esta etapa se crean las condiciones afectivas necesarias para armonizar con la lectura, así como la dirección y propósitos de la lectura, es la etapa de reconocimiento del texto. 2) *Durante la lectura*. El lector interactúa con el texto. En este proceso el lector aplica las herramientas cognitivas conocidas y necesarias para poder comprender el texto y construir significados, a la vez que se entrelazan sus conocimientos previos con el texto, así como su carga emotiva e ideológica y de contexto. 3) *Después de la lectura*. Es la consolidación del proceso anterior. Aquí el lector pone de manifiesto su capacidad de síntesis, generalizar y transferir los conocimientos adquiridos. Estas tres etapas le permiten al lector reconocer, conocer y aprehender el texto leído, dando significado a su contenido y significación a la lectura

En cuanto a los niveles de comprensión de la lectura, Johnson y Johnson (1999) y Durango (2017) hacen mención de tres niveles básicos: 1) *Nivel literal*. Es leer conforme

está escrito el texto. Es decir, se explora el texto de manera explícita sin profundizar, sin ahondar en posibles interpretaciones más allá de su sentido. 2) *Nivel inferencial*. No solo se lee el contenido explícito del texto, sino que también el que está implícito, más allá de las palabras. Se interpreta y se comprende de qué trata el texto de manera clara y precisa. El lector deduce la información del texto, suministrada a modo de pistas o entrelíneas. Relaciona en forma lógica los valores sociales y culturales del contexto con el mundo del conocimiento para simbolizar la información dada en el contenido. 3) *Nivel crítico*. El lector, una vez comprendido el texto, se hace sus propios criterios de juicio. Es la etapa donde el lector asume su posición crítica y reflexiva frente al autor y el texto leído. Generalmente en los espacios escolares se trabaja con poca profundidad con los dos primeros niveles de lectura Pérez (2003), estos se trabajan más con funciones evaluativas. En cuanto al nivel crítico, el autor señala que apenas y se trabaja, muchas veces solo se le pide al estudiante “opiniones sobre los textos leídos” (p.17). Es quizá por estas razones que se observa tantas debilidades en los resultados de investigaciones sobre la comprensión de la lectura. En el caso del presente estudio se evidenció en los resultados que los estudiantes se encuentran mayoritariamente en el nivel literal.

Aparte de los niveles de comprensión de la lectura, también hay otros elementos importantes que intervienen en este proceso. En tal sentido, Morales (1997) señala que también inciden otros factores en la comprensión de la lectura, tales como: 1. Factores que dependen del lector; 2. Factores que dependen del ambiente; 3. Factores que dependen del status socioeconómico; 4. Factores gráficos; 5. Factores vinculados a las variables lingüísticas; 6. Factores vinculados a la estructura del texto; 7. Factores vinculados al contexto.

Importancia de la comprensión de la lectura

Comprender lo que se lee es comprender el mundo y en la escuela. Con la alfabetización, el niño aprende a leer y escribir como herramientas para enfrentarse y avanzar en ese mundo en constante cambio. Pero, como expresan Cassany, Luna y Sanz (2003), cómo es posible que luego de estudiar por seis largos años en Educación Primaria,

en el caso de Venezuela, un estudiante llegue al liceo sin tener dominada la comprensión de la lectura. Señalan que

Una causa esencial de este fracaso, entre otras, es el tratamiento didáctico que la lectura ha recibido tradicionalmente en la escuela. A pesar de constituir un objetivo de primer orden, la enseñanza de la lectura queda confinada al área de lenguaje, a los primeros años escolares y a una metodología analítica y mecánica que obtienen unos resultados -como mínimo-cuestionables. (p. 194)

La lectura debería estar incorporada en todas las áreas del aprendizaje, hacerla parte integral del currículo, pues al dejarla solo en el área de lengua se le resta la importancia que tiene para la vida. Por otro lado, la forma tradicional en la que se imparte la educación dificulta que se pueda realizar cambios significativos en la didáctica de la enseñanza curricular. Romper con esos cánones es la meta de muchos investigadores, quienes buscan nuevas formas de implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lengua materna en los espacios escolares.

En este orden de ideas, dentro de las estrategias utilizadas para promover la comprensión de la lectura se pueden nombrar las señaladas por Johnson y Johnson (1999) y Solé (1992): señalizaciones, estrategias discursivas, analogías, uso de mapas conceptuales y mentales, gráficos, organizadores, contestar y hacer preguntas, reconocer la estructura del texto; resumir; parafrasear; inferir; escribir cuentos cortos, completar textos, entre otras. Estas estrategias, son utilizadas por los docentes con la finalidad de estimular el pensamiento del estudiante y desarrollar habilidades de meta cognición. La práctica constante de la meta cognición es muy importante para provocar el ejercicio del análisis, la crítica y la reflexión en el estudiante.

La comprensión de la lectura en Educación Primaria

La escuela es para el niño el lugar por excelencia donde ocurre la evolución y transformación del conocimiento, es donde el educando aprende a leer y se alfabetiza. Como señalan Cassany, Luna y Sanz (2003) “La alfabetización es la puerta de entrada a la cultura escrita y a todo lo que ella comporta” (p. 193), además, “la lectura es un

instrumento potentísimo de aprendizaje” (p.193), pues a través de ella se llega a la producción de saberes y a la cultura general del ser humano.

Pero, además, la adquisición del código escrito implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores: la reflexión, el espíritu crítico, la conciencia, etc. Quien aprende a leer eficientemente y lo hace con constancia, desarrolla, en parte, su pensamiento. (Cassany, Luna y Sanz, 2003, p. 194)

De aquí se deriva la importancia de que el estudiante aprenda a leer de manera comprensiva, pues de esta manera se desarrolla el pensamiento crítico y reflexivo. El docente como mediador en este proceso escolar, tiene la significativa misión de despertar en el niño el interés por la lectura y acompañarlo en el desarrollo de su pensamiento. Ahora bien, a pesar de todo lo expresado aquí, el fracaso escolar está latente, pues se siguen aplicando estrategias tradicionales donde el docente es el que imparte la clase de manera vertical, dejando poco espacio para que el estudiante sea más activo e independiente en su proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura. A este respecto, Tapia (2005), precisa que en la escuela

(...) los alumnos leen en un contexto en el que, fundamentalmente, se les va a evaluar. Si el contexto en el que tiene lugar la evaluación estimula aprendizajes memorísticos y que requieren poca elaboración, difícilmente leerán buscando la comprensión profunda de los textos. (p. 89)

Estas prácticas que persisten en las escuelas venezolanas “alejan al estudiante de la lectura con sentido social y de su formación como lector creativo, crítico, que interrogue al texto, que evalúe sus hipótesis y que le permita redescubrirse de manera permanente como sujeto histórico.” (Figuroa, 2011, p. 106). Esto trae como consecuencia que los estudiantes lleguen a Educación Media con muchas debilidades para comprender y producir textos, pues carecen de las herramientas cognitivas básicas que les permitan desarrollar estas capacidades de manera eficiente.

Aprendizaje cooperativo (AC)

Para Johnson y Johnson (1999), “el aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.” (p.5). Ferreiro y Espino (2009) expresan que “el aprendizaje cooperativo es, en esencia, el proceso de aprender en grupo; es decir, en comunidad” (p.54). “Pero ser capaz de inducir y dirigir el aprendizaje en equipo implica, primero, vivenciar en uno mismo esta forma de apropiación de conocimientos, desarrollo de habilidades, actitudes y valores.” (ibíd.). Por otro lado, estos autores señalan que “al aprendizaje cooperativo también se le conoce como *aprendizaje entre iguales* o *aprendizaje entre colegas*, a partir del principio educativo de que “el mejor maestro de un niño es otro niño”, (p.34). En el trabajo cooperativo hay compromiso individual y grupal de todos los miembros participantes; funcionan como una unidad, en donde cada uno contribuye por igual para que se alcance la meta propuesta con éxito. Todos estos autores han demostrado la importancia del aprendizaje cooperativo en los espacios escolares, lo que los hace un punto de referencia obligatorio para la presente investigación.

Fundamentos teóricos del AC

El aprendizaje cooperativo tiene relación directa con la construcción del conocimiento y las habilidades sociales, pues es en el intercambio social donde el ser humano alcanza su desarrollo integral y el lenguaje juega un papel primordial. A este respecto Piaget (1979) señala al lenguaje como “vehículo de los conceptos y las nociones que pertenecen a todo el mundo y que refuerzan el pensamiento individual con un amplio sistema de pensamiento colectivo” (p. 38). Así mismo, Vygotsky (2010) menciona:

En el desarrollo del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después en el interior del propio niño (intrapicológica (...)) Todas las funciones psicológicas se originan como relaciones entre los seres humanos. (p.63.)

A este proceso social lo llama “Ley de doble formación”. De allí la importancia de la socialización de los estudiantes que ocurre en los espacios escolares. A este respecto, Woolfolk (1999), señala:

(...) el trato social es importante para el aprendizaje porque las funciones mentales superiores (como el razonamiento, la comprensión y el pensamiento crítico) se originan en las relaciones sociales y luego son internalizadas por los individuos. Los niños pueden realizar tareas mentales con apoyo social antes de que puedan hacerlas por sí solos; así, el aprendizaje cooperativo les proporciona el apoyo social y el andamiaje que necesitan para avanzar en su aprendizaje. (p.350)

En este sentido, el aprendizaje cooperativo se puede considerar una forma natural de aprendizaje. El ser humano es social por naturaleza y al ser integrante de un núcleo social adquiere con más facilidad sus primeros conocimientos del mundo que le rodea. Por otro lado, autores como Ferreiro y Espino (2009); Johnson y Johnson (1999) y Slavin (1999) señalan cinco elementos esenciales para que el aprendizaje cooperativo se pueda desarrollar con éxito, son: interdependencia positiva, mediación, liderazgo distribuido, adquisición de habilidades sociales, autonomía grupal.

1) Interdependencia positiva. Este principio se relaciona con las habilidades sociales que debe poseer cada individuo para permanecer en armonía durante el desarrollo de las actividades grupales. La interdependencia positiva permite el intercambio de saberes de manera constructiva, mientras se socializa con todos los integrantes del equipo cooperativo. 2) Mediación. Se refiere a la relación del docente y de los estudiantes. No hay un maestro, todos enseñan y todos aprenden. 3) Liderazgo distribuido. En este principio, según Ferreiro y Espino (2009) “Todos los estudiantes son capaces de entender, aprender y desarrollar tareas de liderazgo” (p.82). Esto ocurre cuando se distribuyen las tareas durante el desarrollo del trabajo cooperativo. 4) Adquisición de habilidades sociales. En el aprendizaje cooperativo, cada miembro se hace consciente de su responsabilidad, tanto individual como en grupo. Los estudiantes desarrollan habilidades sociales y valores que le permiten integrarse al equipo de manera armónica y dar lo mejor de sí para el logro de los objetivos grupales. 5) Autonomía

grupal. Los equipos se autorregulan, con muy poca inherencia del exterior. El docente solo es mediador, por lo tanto, debe permitir que los grupos cooperativos intenten solucionar los problemas que se les vaya presentando durante el desarrollo de la actividad grupal.

El aprendizaje cooperativo se caracteriza por ser versátil y dinámico, Johnson y Johnson (1999) señalan que esta metodología puede implementarse en todas las áreas curriculares y con estudiantes de cualquier edad, además, mencionan tres tipos de grupos de aprendizaje cooperativo: 1) grupos de aprendizaje cooperativo formal, para enseñar cualquier objetivo curricular; 2) grupos de aprendizaje cooperativo informal, luego de una clase magistral y 3) grupos base cooperativos, “para proporcionar a los alumnos un apoyo a largo plazo y ayuda en su progreso académico” (p.5). Los docentes pueden implementar uno o los tres tipos de grupos de aprendizaje en cualquier área curricular, dependiendo de las necesidades o características de los grupos. Para efectos del presente trabajo, la investigadora utilizó un grupo de aprendizaje cooperativo informal, en virtud de que estos grupos de aprendizaje “operan durante unos pocos minutos hasta una hora de clases” (p.6).

3.-La propuesta de investigación

Para cumplir con la metodología seleccionada, con base en los postulados teóricos y en el objetivo general: determinar la efectividad del aprendizaje cooperativo como estrategia metodológica para mediar la comprensión de la lectura en estudiantes de quinto grado de la E.B.N. “Elías Toro”, el presente estudio se subdividió en tres secciones. La primera corresponde con la fase de diagnóstico, a los fines de definir los niveles de comprensión de la lectura de los informantes clave. La segunda sección se corresponde con el diseño e implementación de un plan de acción fundamentado en el aprendizaje cooperativo. La tercera sección se propuso evaluar los logros alcanzados por los estudiantes luego de la aplicación del plan diseñado por la investigadora.

I.- Diagnóstico de comprensión de los niveles de lectura

Para el diagnóstico se procedió a aplicar un ejercicio diseñado por la investigadora para establecer en qué nivel de la lectura se encontraban los cinco informantes clave, y consistió en la lectura en silencio e individual de un texto expositivo denominado “La contaminación atmosférica”, tomado de Didáctica, 5to grado (2007). Luego de la lectura, cada estudiante respondió cuatro preguntas de selección simple, marcando con una X la opción correcta. Seguidamente resolvieron dos ejercicios de comprensión, escribiendo la respuesta que consideraron adecuada, relacionada con el texto leído. Para resguardar el anonimato de los informantes clave, se les denominará Inform-1, Inform-2, Inform-3, Inform-4 e Inform-5.

Cuadro 1 Fases del diagnóstico

Proceso	Inicio	Desarrollo	Cierre
Diagnóstico	-Conversación-información. -Orientaciones generales sobre la actividad a desarrollarse	-Implementación de la actividad diseñada por la investigadora. -Trabajo individual de los estudiantes: -Responder preguntas de selección simple. -Escribir con relación a la lectura realizada.	-Conversación, reflexión sobre la actividad realizada. -Evaluación del proceso.
Duración	5 minutos	30 minutos	10 minutos

En el cuadro 1 se presentan los elementos considerados en el diagnóstico.

Elaboración propia

Resultados obtenidos de la fase diagnóstica:

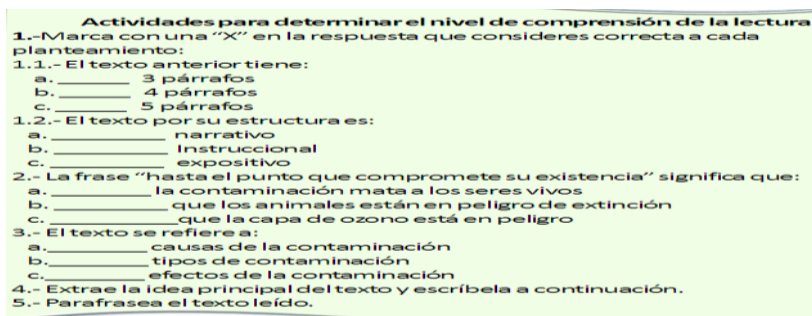


Figura 3: Actividades aplicadas para diagnosticar el nivel de comprensión de la lectura.

Fuente: Didáctica, 5to grado (2007).

En la actividad uno, de selección simple, la respuesta correcta es la opción “a”, tres párrafos. Solo el Inform-3 no respondió ninguna opción, estuvo dubitativo y borró la opción correcta para dejar vacío el espacio. El resto de los estudiantes respondió la opción “a”. Lo que indica que la mayoría reconoce la conformación interna del texto al identificar cuántos párrafos tiene el mismo.

Para la segunda actividad, la respuesta correcta es la opción “c”, expositivo. En este ejercicio, solo el Inform-2 respondió la opción “instruccional”. El resto de los estudiantes respondió correctamente, lo que indica dominio de la estructura del texto en la mayoría de los participantes. Con respecto a la tercera actividad, cuya intención era precisar si los estudiantes podían escoger una respuesta que se acercara al significado de la frase “hasta el punto que compromete su existencia”, la más adecuada es la opción “a”. La mayoría respondió correctamente. Solo la Inform-3, aunque en un principio respondió correctamente, posteriormente borró la respuesta y marcó la opción “c”, lo que indica que no estaba seguro de su respuesta.

La cuarta actividad, se orientó a indagar si los estudiantes podían inferir una idea aproximada sobre el contenido del texto. Aquí la respuesta correcta es la opción “a”, causas de la contaminación. Solo el Inform-1 respondió la opción adecuada. El Inform-2 y la Inform-3 borraron, luego de haber marcado una opción, por lo que dejaron vacío el ejercicio, ambos dudaron de la respuesta. El Inform-4 y EL inform-5 optaron por la opción “c”. Se observa en este ejercicio que se les dificultó inferir la respuesta acertada, confundiéndose entre la opción “a” y la “c”.

La quinta actividad, solicitaba extraer la idea principal del texto y transcribirla. En este caso, la Inform-1 escribió: “La idea principal del texto, es dar a conocer las causas de la contaminación atmosférica, de igual manera enseñar lo efectos de esta sobre el medio ambiente y todos y cada uno de los seres vivos”. La Inform-3 escribió: “Su principal idea nos enseña de la contaminación atmosférica y de su consecuencia”. El Inform-4 escribió: “Evitar en lo que más se pueda contaminar nuestro ambiente ya que nos causa daño a todos”. El Inform-2: dejó en blanco el ejercicio. El Inform-5 escribió: “La contaminación como problema fundamental en la Tierra”. De acuerdo con las respuestas dadas por los

estudiantes, ninguno extrajo la idea principal del texto. Todos dieron una respuesta global, refiriéndose a la idea general del texto, sin extraerla de manera literal, para luego interpretarla.

En cuanto al último ejercicio, se les pidió que parafrasearan el texto leído. El Inform-5 escribió: “La contaminación ambiental es la principal causa por la que ocurre el calentamiento global, la lluvia ácida y la reducción de la capa de ozono”. El Inform-2 escribió: “Que la contaminación proviene naturalmente”. El Inform-4 escribió: “Nos ayuda a conocer lo que hacer y los efectos de la contaminación atmosférica”. La Inform-3 escribió: “La contaminación atmosférica se produce por actividades humanas e impurezas que provienen de la naturaleza”. La Inform-1: “La contaminación atmosférica es la alteración del aire a causa de agentes tóxicos, mayormente estos agentes son producidos por el humano, mientras el aire se encuentra alterado (contaminado) pone en peligro la salud de todos los seres vivos llegando a tal punto donde se puede poner en peligro su existencia. Causando lluvias acidas y acelerando el calentamiento global por la contaminación atmosférica”. Con relación a la paráfrasis del texto, solo la Inform-1 se acercó a la respuesta correcta. Los otros estudiantes estuvieron muy lejos de escribir un parafraseado del original, dando respuestas muy alejadas del contenido del texto leído.

Los resultados del diagnóstico evidenciaron que los informantes clave se encuentran en un nivel de lectura de tipo literal, pues de acuerdo con Pérez (2003), ninguno de ellos logró aplicar técnicas de comprensión como la inferencia o la paráfrasis para entender el texto trabajado. En consecuencia, la investigadora diseñó un plan de acción para mejorar estos resultados.

II.- Diseño y ejecución del plan de acción

En los cuadros 2, 3 y 4 se puede observar el diseño del plan de acción. Este plan se ejecutó organizando los grupos de acuerdo con la estructura, características y estrategias planteadas por Johnson y Johnson (1999); Slavin (1999) y Ferreiro y Espino (2009). Para trabajar los contenidos se ubicó a los estudiantes en un espacio que permitió la interacción cercana entre ellos y la investigadora. Ver figuras 3 y 4.

En el plan de acción se trabajaron tres contenidos curriculares: texto expositivo y texto narrativo, en el área de Lengua y resolución de problemas en el área de Matemática, los mismos fueron desarrollados en un total de 6 sesiones de trabajo, estructurados de acuerdo con la planificación curricular de 5to grado.

Artículo

Cuadro 2
Plan de Acción

Contenido	Competencia	Estrategia	Inicio	Desarrollo	Cierre	Recursos	Observaciones
Tipos de textos: Textos expositivos. (*)	Comprende diversos textos: narrativos, instruccionales, expositivos y argumentativos escritos.	Trabajo en pequeños grupos	-A través de la pregunta y torbellino de ideas se revisan los conocimientos previos: ¿Qué es un texto expositivo? ¿Qué recuerdan?	-Lectura, discusión y análisis y presentación de un texto expositivo -Elaboración de un resumen con base en el contenido del texto leído. -Presentación del resumen al resto de los grupos.	-En círculo grande. - Reflexión sobre la actividad realizada: ¿Qué hicimos? ¿Cómo lo hicimos? ¿Qué aprendimos? ¿Qué les pareció? ¿Qué se les dificultó? ¿Qué les pareció más fácil? ¿Qué hay que mejorar? Sugerencias, aportes.	-Estudiantes -Docente -Texto expositivo -Lápiz, cuaderno, hojas blancas, creyones, regla.	-Para la elaboración del resumen el estudiante puede utilizar alguna de las técnicas de organización de la información vistas en salón o que domine mejor: mapas, cuadros, esquemas, textos, etc. -El docente es mediador en los procesos de enseñanza y aprendizaje
		Duración	5 minutos	30 minutos	10 minutos		

(*) Área: Lengua. Texto trabajado: Baku.

Fuente: Didáctica, 5to grado, ediciones Santillana (2007).

Artículo

Cuadro 3

Contenido	Competencia	Estrategia	Inicio	Desarrollo	Cierre	Recursos	Observaciones
Tipos de textos: Textos narrativos. (*)	Comprende diversos textos: narrativos, instruccionales, expositivos y argumentativos escritos.	-Elaboración de un cuento grupal. -Lectura dramatizada.	-Se organizan los estudiantes en grupos de tres, cuatro y cinco integrantes. -Se dan las instrucciones para trabajar en equipo la elaboración de un cuento y presentarlo a la clase. -Se recuerda el manejo del tiempo y el respeto en la interacción social. -Se aplican las normas del buen oyente y del hablante. -Ubicación espacial libre: cara a cara; en círculo o en semicírculo...	-La docente escribe en la pizarra cinco palabras: parque, niño, helado, cuchillo, manzana. -Les recuerda la estructura del texto narrativo: inicio, desarrollo o nudo y cierre o desenlace. -Todos aportan para elaborar el texto de manera coherente. -Preparan la presentación del cuento elaborado por el grupo. -Realizan la lectura dramatizada al resto de los grupos.	-En semicírculo grande. -Reflexión sobre la actividad realizada: ¿Qué hicimos? ¿Cómo lo hicimos? ¿Qué aprendimos? ¿Qué les pareció? ¿Qué se les dificultó? ¿Qué les pareció más fácil? ¿Qué hay que mejorar? Sugerencias, aportes.	-Estudiantes -Docente -Lápiz, cuaderno. -Materiales diversos para la dramatización: bolsos, pañoletas, sombreros, pelucas, entre otros. -Imaginación, creatividad.	-Para elaboración del texto narrativo los estudiantes utilizaron todos los recursos de que disponían, junto con la creatividad, ingenio e inventiva individual y grupal. -En el desarrollo de esta actividad hubo mucha emoción y movimiento, ya que contaron con cierta libertad con relación a la utilización del espacio y materiales para trabajar.
		Duración	5 minutos	30 minutos	10 minutos		

Plan de Acción (Con.)

(*) Área: Lengua. Fuente del texto:
 Elaboración propia.



<https://doi.org/10.56219/letras.v63i103.2367>



Cuadro 4
Plan de Acción (Cont.)

Contenido	Competencia	Estrategia	Inicio	Desarrollo	Cierre	Recursos	Observaciones
Resolución de problemas matemáticos sencillos. (*)	Resuelve problemas cualitativos y cuantitativos del contexto escolar, familiar y social, utilizando diversos tipos de razonamiento, seleccionando entre diversas estrategias de solución y aplicando los contenidos referidos a números y operaciones	Taller Trabajo en pequeños grupos	-A través de la pregunta y torbellino de ideas se revisan los conocimientos previos: ¿Cómo se resuelve un problema matemático? ¿Recuerdan cuáles son los pasos para resolver un problema?	-Revisión de un problema matemático sencillo entregado por la docente a cada grupo. -La docente copia el problema en la pizarra. -Resolución en grupo del problema, utilizando las estrategias y los pasos vistos para la resolución de problemas matemáticos. -Escribir en la pizarra su posible solución.	-En círculo grande. -Reflexión sobre la actividad realizada: ¿Qué hicimos? ¿Cómo lo hicimos? ¿Qué aprendimos? ¿Qué les pareció? ¿Qué se les dificultó? ¿Qué les pareció más fácil? ¿Qué hay que mejorar? Sugerencias, aportes.	-Estudiantes -Docente -Problema sencillo de matemática. -Lápiz, cuaderno, borra. -Pizarra.	-El docente es mediador en los procesos de enseñanza y aprendizaje durante el desarrollo de las actividades.
		Duración	5 minutos	45 minutos	10 minutos		

(*) Área: Matemática.
 Elaboración propia.

En la aplicación del plan de acción participaron los cinco informantes clave conjuntamente con el resto de los estudiantes, a fin de hacer más enriquecedora la actividad, y poder tener mayor amplitud para organizar los grupos de aprendizaje cooperativo. En las figuras 3 y 4 se visualiza la manera en que se organizó los grupos de aprendizaje cooperativo, tanto para el desarrollo de las diferentes actividades como para el momento de cierre.

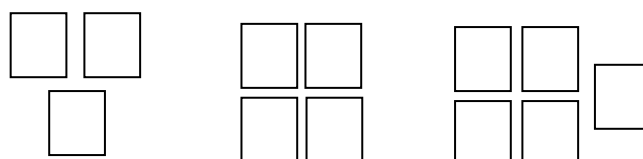


Figura 3: Posición y distribución de las mesas y los grupos de aprendizaje en el espacio.
Elaboración propia

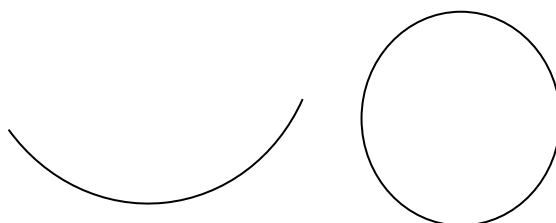


Figura 4: Distribución de los estudiantes para el momento de la reflexión final.
Elaboración propia

III.-Resultados de las actividades con base en el aprendizaje cooperativo

Cuadro 5

Evaluación general del grupo de informantes clave. (1er contenido)

Competencia: Comprende diversos textos: narrativos, instruccionales, expositivos y argumentativos escritos.							
Estudiante	Indicadores						
	Identifica y diferencia la estructura general de diversos tipos de textos.	Realiza inferencias, anticipaciones y predicciones como estrategias de comprensión de la lectura.	Reflexiona y discute sobre lecturas realizadas.	Identifica párrafos como unidades organizadoras del texto.	Selecciona ideas principales y secundarias en párrafos leídos	Responde coherentemente de acuerdo con el tipo de pregunta formulada.	Realiza lecturas rápidas, detenidas, exploratorias y de repaso como estrategias de
INFORM 1	Ex	MB	MB	MB	M	M	M
INFORM-2	M	M	RA	RA	M	RA	M
INFORM-3	M	M	M	M	M	M	M
INFORM-4	M	M	M	B	M	M	M
INFORM-5	B	M	M	M	M	M	M

Leyenda: Ex.: Excelente; MB: Muy Bien; B: Bien; M: Mejorable; RA: Requiere de ayuda; NP: No participó

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con el cuadro anterior se puede observar que, en términos generales, los estudiantes presentaron bajos niveles de comprensión de la lectura, a excepción de LA INFORM 1 quién evidenció los mejores resultados durante su participación. Esta situación se corresponde con los resultados del diagnóstico, donde solo la Inform-1 acertó casi todas las respuestas de los ejercicios. Aquí hay que resaltar el esfuerzo realizado por los otros estudiantes para cumplir con las actividades asignadas.

Cuadro 6

Evaluación general del grupo de informantes clave. (2do contenido)

Competencia: Comprende diversos textos: narrativos, instruccionales, expositivos y argumentativos escritos. –Textos narrativos							
Estudiante	Indicadores						
	Identifica y diferencia la estructura general de diversos tipos de textos.	Realiza inferencias, anticipaciones y predicciones como estrategias de comprensión de la lectura.	Reflexiona y discute sobre lecturas realizadas.	Identifica párrafos como unidades organizadoras del texto.	Selecciona ideas principales y secundarias en párrafos leídos	Responde coherentemente de acuerdo con el tipo de pregunta formulada.	Realiza lecturas rápidas, detenidas, exploratorias y de repaso como estrategias de comprensión de la lectura
INFORM 1	Ex	MB	Ex	MB	M	M	MB
INFORM-3	B	MB	MB	M	M	M	M
INFORM-2	B	M	M	RA	M	RA	B
INFORM-4	B	M	MB	B	M	M	B
INFORM-5	MB	B	MB	M	M	M	MB

Leyenda: Ex.: Excelente; MB: Muy Bien; B: Bien; M: Mejorable; RA: Requiere de ayuda; NP: No participó

Fuente: Elaboración propia

En este cuadro se puede observar que se registraron avances en el desarrollo de la comprensión de la lectura, por parte de los informantes clave con relación a la evaluación anterior, evidenciando que la mayoría presenta mejor claridad en la identificación los diferentes tipos de textos y reconocimiento de su estructura. Igualmente, algunos de ellos (INFORM 1, INFORM-3, INFORM-5), comienzan a desarrollar la capacidad de realizar algunas inferencias, y lograron anticipar ideas, así como realizar predicciones de algunas acciones plasmadas en las lecturas de tipo narrativa, que fueron trabajadas en clase. Por otro lado; la mayoría a excepción del Inform-2, participó activamente en la discusión de los temas trabajados, y comenzaron a realizar algunas reflexiones, dando a conocer lo que pensaba de manera espontánea mediante las conclusiones e inferencias basadas en el texto.

Otro de los indicadores donde la mayoría presentó avances, a excepción de LA INFORM-3, fue en la realización de lecturas rápidas, detenidas, exploratorias y de repaso como estrategias de comprensión de la lectura, lo cual constituye un aspecto importante para avanzar a niveles superiores de lectura. Se debe mencionar aquí la dificultad que presentó la mayoría para seleccionar las ideas principales y secundarias de un texto y responder de manera coherente con el tipo de pregunta formulada, aspecto en el que se les siguió apoyando para ayudarlos a lograr más avances significativos en estos aspectos.

Cuadro 7

Evaluación general del grupo de informantes clave. (3er contenido)

Competencia: Resuelve problemas cualitativos y cuantitativos del contexto escolar, familiar y social, utilizando diversos tipos de razonamiento, seleccionando entre diversas estrategias de solución y aplicando los contenidos referidos a números y operaciones.							
Estudiante	Indicadores						
	Realiza una lectura comprensiva de problemas cotidianos planteados en clase	Realiza predicciones e inferencias, en la resolución de problemas matemáticos	Interpreta los enunciados de los problemas.	Identifica la información de que dispone y de lo que se quiere encontrar.	Selecciona y simboliza las operaciones.	Selecciona las estrategias de cálculo más adecuadas: algoritmo, cálculo mental, tanteo y estimaciones	Expresa en forma oral y escrita los resultados obtenidos
INFORM 1	Ex	B	MB	MB	MB	B	MB
INFORM-2	B	M	M	M	M	M	M
INFORM-3	B	M	M	B	M	M	B
INFORM-4	B	B	M	B	M	B	B
INFORM-5	MB	B	B	MB	B	B	MB

Leyenda: Ex.: Excelente; MB: Muy Bien; B: Bien; M: Mejorable; RA: Requiere de ayuda; NP: No participó

Fuente: Elaboración propia

Los resultados obtenidos para este tercer contenido denotan mejoras significativas en la comprensión de la lectura de los estudiantes participantes, pues todos lograron acercarse a la lectura comprensiva de los enunciados del problema trabajado. Algunos,

como LA INFORM 1, EL INFORM-5 y EL INFORM-4, lograron realizar algunas inferencias con apoyo docente y seleccionar las estrategias de cálculo más adecuadas, para resolver tales problemas. La mayoría, a excepción de EL INFORM-2, pudo identificar la información que se disponía y de aquella que se requería encontrar, para resolver adecuadamente el ejercicio y expresar en forma oral y escrita los resultados obtenidos.

Con respecto a la realización de predicciones e inferencias, interpretación de los enunciados y selección y simbolización de las operaciones, LA INFORM 1 y EL INFORM-5 tuvieron una actuación más destacada en estos aspectos. Al respecto Blanco y Blanco (2009) consideran que un elemento clave en la resolución de los problemas matemáticos está vinculado a la comprensión de los enunciados de los problemas y las operaciones aritméticas. Es por ello que muchos estudiantes tienen tantas dificultades en el momento de realizar las operaciones matemáticas, que en la mayoría de los casos están relacionadas con la dificultad de comprensión del enunciado. Por tanto, es fundamental aplicar estrategias que permitan atender las deficiencias y dificultades que tienen los estudiantes, a través de clases participativas, que generen el debate crítico dentro del aula de clases, propiciando el pensamiento reflexivo y generar interés por la resolución de problemas, como es el caso de las estrategias diseñadas y aplicadas en este plan de acción, fundamentadas en el aprendizaje cooperativo cuyos resultados, para estas últimas sesiones, evidenciaron más integración y eficiencia de los equipos de trabajo, favoreciendo el aprendizaje exitoso

Cabe mencionar que, para obtener buenos resultados, la implementación del aprendizaje cooperativo debe hacerse metódica y con mucha frecuencia en las diversas áreas del conocimiento escolar, pues, se evidencia claramente que los estudiantes se van involucrando progresivamente en su propio proceso de enseñanza y aprendizaje. La comprensión de la lectura y las interrelaciones personales mejoran con la práctica sistemática que involucre el aprendizaje cooperativo.

Evaluación post diagnóstica

Para realizar esta evaluación post diagnóstica, la investigadora dividió la actividad en dos partes: la primera de manera cooperativa y la segunda de manera individual, como en el diagnóstico, cuyas actividades se reflejan en el cuadro uno.

Cuadro 8

Actividades para la evaluación post diagnóstica

Proceso	Inicio	Desarrollo	Cierre
Evaluación post diagnóstica	-Técnica didáctica: preguntas y torbellino de ideas. -Recursos: láminas, fotografías. -Metodología pedagógica: trabajo colaborativo. -Participación activa.	Instrumento: texto expositivo. -En grupo colaborativo: lectura silenciosa y en voz alta; tomar notas, producir (escuchar, hablar; leer, escribir). -Responder en equipo las cuestiones planteadas en el instrumento diseñado por la investigadora.	-Conversación, reflexión sobre la actividad realizada. -Evaluación del proceso: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación. -Aportes significativos.
Duración	5 minutos	30 minutos	10 minutos
	-Evaluación -Aportes, reflexiones -Recomendaciones		

Actividades de manera cooperativa. Fuente: Elaboración propia

Descripción de la actividad:

I.- De manera cooperativa. Para el inicio, la investigadora invitó a los estudiantes a reunirse en grupos de cinco. Seguidamente introdujo el tema través de un torbellino de ideas e imágenes de apoyo, en este caso el tema fue “La contaminación atmosférica”, el mismo del diagnóstico. La investigadora realizó una serie de preguntas relacionadas con las imágenes mostradas: ¿Qué observas? ¿Qué ideas se te ocurren al observar las láminas?

¿Descubriste qué tema vamos a desarrollar hoy? ¿Cómo lo descubriste? ¿Qué sabes del tema?

En el desarrollo se le entregó a cada equipo el texto “La contaminación atmosférica”. Seguidamente la investigadora les comunicó las instrucciones para la realización de la actividad. Realizaron la lectura silenciosa y en voz alta. Luego hubo una discusión y reflexión en grupo, donde intercambiaron opiniones y puntos de vista. Tomaron algunas notas y respondieron cinco ejercicios dados para el desarrollo, sobre el texto expositivo. Para el cierre se realizaron dos actividades, relacionadas con la estructura del texto y la comprensión de la lectura. La docente observó y tomó notas en su cuaderno mientras se desarrollaba la actividad. En algunas ocasiones intervino, cuando fue necesario aclarar algunas reglas para las dinámicas grupales como normas del buen oyente, del hablante y turnos conversacionales. En esta actividad se reunieron todos formando un semicírculo, para poder mirarse. Esta técnica de organización facilitó la intervención de los estudiantes, al tiempo que podían interactuar más fácilmente entre ellos.

Durante la sesión cada estudiante expresó su experiencia en cuanto a lo que sintió y aprendió, de la misma manera sus impresiones con relación a la participación de los otros compañeros. La investigadora intervino como mediadora, realizando algunas preguntas generadoras: - ¿Qué te pareció la experiencia? - ¿Qué hiciste? - ¿Cómo lo hiciste? - ¿Qué aprendiste? - ¿En qué otro sitio puedes poner en práctica lo aprendido hoy? Estas preguntas que se hicieron con la finalidad de que los estudiantes pudieran participar de manera más activa y significativa. Por esta razón la participación de los estudiantes giró en torno a la auto evaluación, coevaluación y heteroevaluación, que de acuerdo con Pérez (2003) y Durango (2017) son formas de evaluar y autoevaluar la participación de los estudiantes, de la docente y de toda la dinámica didáctica y pedagógica ocurrida en el salón de clases. Tomando en cuenta el registro realizado durante la actividad se pueden evidenciar los siguientes resultados:

De las actividades de inicio la investigadora tomó nota de la participación de los informantes clave, quedando reflejado que la Inform-1 participó con mucha frecuencia, interviniendo muy seguido para responder a las interrogantes que la docente hacía. Los

cinco informantes clave participaron en la discusión, reflexión y realización de las actividades escritas. El Inform-5 y la Inform-1 fueron los estudiantes más activos y la Inform-3, al inicio, permaneció callada y el Inform-2 participó muy poco. Luego de la intervención de la docente, la Inform-3 participó con más frecuencia, quedando registro del proceso en el cuaderno de la investigadora. La Inform-1 tomó notas durante la discusión y llevó el registro de la participación del grupo.

A la pregunta ¿A qué se refiere el texto? LA INFORM 1 tuvo nociones más claras durante la discusión, al explicar que la lectura hacía referencia a los problemas relacionados con la contaminación de la atmósfera. LA INFORM-3 y EL INFORM-2 se dispersaron durante la sesión, por lo que LA INFORM 1 les llamó la atención en varias ocasiones. LA INFORM-3 en ocasiones no parecía interesarse en la actividad. La pregunta de la actividad 2 (b) ¿Qué significa la frase “hasta el punto que compromete su existencia”? causó cierta discusión en el grupo. La INFORM 1, EL INFORM-5 y EL INFORM-4 respondieron que “la contaminación mata a todos los seres vivos”, en cambio, EL INFORM-2 y LA INFORM-3 no estuvieron de acuerdo con esa respuesta, ambos estuvieron de acuerdo en que la respuesta era que “los animales estaban en peligro de extinción”.

En el ejercicio número tres: “Extrae la idea principal del texto y escríbela a continuación”, solo LA INFORM 1 extrajo la idea principal del texto, ubicada en la primera oración del mismo. EL INFORM-2 y LA INFORM-3 escribieron “La contaminación del ambiente es peligrosa y hay que cuidar a todos los seres vivos”. EL INFORM-4 y EL INFORM-5, luego de pensarlo mejor, estuvieron de acuerdo con LA INFORM 1, pues su compañera les explicó dónde estaba la idea principal del texto. Esta respuesta implicó reconocer marcas textuales como títulos, párrafos e ideas clave que aparecen varias veces, así como distinguir las ideas principales y las secundarias. Para inferir el tema central, el estudiante tiene varios indicios o señales desplegadas en todo el texto. Así, la estudiante que respondió correctamente la pregunta sobre el tema central integró las pistas que aluden a “la contaminación atmosférica”, tanto en el anuncio del tema central como en las ideas secundarias presentes en los demás párrafos. En el caso de los estudiantes que tuvieron

dificultades para responder esta pregunta, pudo deberse a que no reconocieron un indicio clave para deducir el propósito.

En el enunciado número cuatro: Responde, ¿Qué otro título le pondrías al texto anterior?, LA INFORM 1, EL INFORM-4 y EL INFORM-5 respondieron “Contaminación ambiental”, LA INFORM-2 y LA INFORM-3 respondieron “Peligro en la capa de ozono”. Luego, todos votaron por la “Contaminación ambiental”.

Por último, en el ejercicio cinco: “Parafrasea el texto leído. Cuida la ortografía y la concordancia”, solo LA INFORM 1 logró escribir un texto coherente, con las características de la paráfrasis, utilizando sinónimos para escribir con sus propias palabras el texto expositivo dado “Contaminación atmosférica”. Sus compañeros no quisieron compartir su texto al inicio, pero lo hicieron, luego de la intervención de la docente. Finalmente, todos escribieron el texto de LA INFORM 1.

Es interesante destacar que dentro del grupo de cinco hubo una subdivisión: LA INFORM 1 y EL INFORM-5 rápidamente se unieron, pues, compartían rasgos en común, se ponían de acuerdo muy seguido; EL INFORM-2 y LA INFORM-3 fueron los más silenciosos y tendían a trabajar juntos, EL INFORM-4 a ratos estaba con el grupo de LA INFORM 1 y a ratos con el de LA INFORM-3. LA INFORM-3 muy seguido se retraía y parecía con el pensamiento en otro lugar, lejos del salón. En la paráfrasis del texto, LA INFORM-3 escribió “La contaminación atmosférica se produce por la contaminación de los seres humanos al ambiente”.

Finalmente, en las actividades de cierre, todos estuvieron de acuerdo con que el texto tenía tres párrafos y que, por su estructura, era un texto expositivo, “ya que trataba sobre un tema en específico, el cual era la contaminación atmosférica”. En las conclusiones todos se pusieron de acuerdo y escribieron: “Tenemos que cuidar de no contaminar el ambiente atmosférico para no comprometer la salud de todos los que habitamos este planeta. Tenemos que cuidar de no contribuir con actos que dañen la atmósfera y colaborar y ayudar a cuidar todo para estar llenos de salud”. Cada uno de los cinco informantes clave contribuyó con una idea y EL INFORM-4 fue el encargado de pasar en limpio las ideas que estaban plasmadas en el borrador.

II.- De manera individual. Luego de la actividad grupal, la investigadora realizó la actividad de manera individual para poder constatar los avances de cada informante en cuanto a la comprensión de la lectura del texto trabajado. Ver cuadro uno.

4.-Resultados

A través de la evaluación post diagnóstica, realizada de manera individual, se pudo constatar la mejoría significativa de la comprensión de la lectura de los cinco informantes clave, mediante la implementación del trabajo cooperativo. En las tres actividades de selección simple, casi todos acertaron marcando con una equis (X) en la opción correcta, solo hubo duda en el número dos (2) La frase “hasta el punto que compromete su existencia” significa que; y en el número tres (3) “El texto se refiere a”, dos estudiantes: El Inform-2 y la Inform-3 tuvieron dudas al responder. En cuanto a los dos ejercicios de desarrollo: (4) “Extrae la idea principal del texto” y (5) “Parafrasea el texto leído”, sólo una estudiante se acercó a las respuestas adecuada, los demás informantes clave presentaron dificultades en la paráfrasis del texto, aunque se observó el esfuerzo realizado por resolver todos los ejercicios.

Interpretación de la información

Analizados los resultados del diagnóstico, la intervención y la evaluación post diagnóstica se puede evidenciar los logros alcanzados con la estrategia aplicada, basada en el aprendizaje cooperativo. Se pudo constatar los logros significativos para mejorar la comprensión de la lectura en los estudiantes de quinto grado de la E.B.N. “Elías Toro”.

En el caso del aprendizaje cooperativo, al principio se dificultó la integración de algunos estudiantes y el acoplamiento de los equipos, pero con la mediación docente, paso a paso se fueron integrando hasta lograr un trabajo más armónico, participando todos con mucho entusiasmo. En cuanto a la comprensión de la lectura, los estudiantes fueron

avanzando de manera progresiva, y todos ellos, aunque no en la misma medida, obtuvieron logros importantes relacionados con el desarrollo de habilidades lectoras.

En la evaluación post diagnóstica se reflejaron los avances obtenidos con la ejecución del plan de acción, lo que se manifestó en una mejor comprensión del texto dado al responder adecuadamente una parte importante de los ejercicios propuestos. La mayoría presentó dificultades para localizar la idea principal del texto y parafrasear, a excepción de LA INFORM 1, aunque todos se esforzaron por cumplir con los ejercicios propuestos.

Evidentemente el trabajo en equipo mejora significativamente la calidad de la comprensión de la lectura, ya que, al intercambiar ideas, compartir la lectura en voz alta, analizar el texto, socializar el aprendizaje y escribir colaborativamente las respuestas a las cuestiones dadas, influyó en la manera de interpretar significativamente la lectura y comprender el texto más rápido. Por lo tanto, se puede determinar que el trabajo cooperativo sí mejora la comprensión de la lectura en los estudiantes de 5to grado.

5.-Conclusiones y recomendaciones

Con base en los resultados de la presente investigación se puede concluir que el aprendizaje cooperativo como metodología es exitoso y mejora significativamente la comprensión de la lectura en los estudiantes de 5to grado de la E.B.N. "Elías Toro".

En este orden de ideas, la investigadora tomó en cuenta los resultados del presente estudio, la reflexión sobre el mismo y su experiencia como docente. Se presentan unas recomendaciones que de seguro van a enriquecer futuras investigaciones sobre el aprendizaje cooperativo y su implementación exitosa en todos los espacios escolares.

- Transformar los escenarios educativos en espacios de aprendizaje cooperativo, que tomen en cuenta a los estudiantes como seres sociales, protagonistas de su propio aprendizaje y por consiguiente de su aprendizaje lector.
- Implementar estrategias, para desarrollar la comprensión de la lectura, que incrementen la participación activa en el proceso de aprendizaje e incluyan actividades prácticas, interactivas e innovadoras, alejadas de lo rutinario y del

aprendizaje mecanicista.

- Motivar la formación permanente del docente, a fin de facilitar las herramientas necesarias para enfrentar en mejores condiciones los constantes cambios que la sociedad plantea.
- Incentivar al docente de Educación Primaria para que utilice con más frecuencia estrategias metodológicas basadas en el aprendizaje cooperativo, en virtud de la gama de posibilidades didácticas que ofrece.
- Continuar con las investigaciones sobre la aplicación de metodologías de enseñanza basadas en el aprendizaje cooperativo.

Referencias

- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. Una propuesta cognitiva. Barcelona: Paidós.
- Barboza F. y Peña F. (2014). El problema de la enseñanza de la lectura en Educación Primaria. *Revista Investigación*. Universidad de los Andes. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35631103015.pdf>
- Blanco, B. y Blanco L. (2009). Lectura comprensiva y Matemáticas Escolares. *Revista Didácticas de las Matemáticas. Volumen 71*. Facultad de Educación. Universidad de Extremadura.
- Cassany, D, Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua* (9na ed.). España: Graó.
- Cifuentes, R, (2016). *IAP y sistematización de experiencias: apuestas, propuestas, desafíos para construir educaciones e intervenciones pertinentes y potenciadoras*. V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales Facultad de Ciencias Sociales Universidad Nacional de Cuyo
- Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Revista Signos*. Teoría y práctica de la educación, No. 20, enero-marzo de 1997, pp. 6-15.
- Durango, Z. (2017). Niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la Corporación Universitaria Rafael Núñez (Cartagena de Indias). *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 51, 156-174. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/850/1368>
- Elliot, J. (2010). *La investigación-acción en educación*. (Sexta edición). España: Ediciones Morata.
- Ferreiro Gravié, R. y Espino Calderón, M. (2009). *El ABC del Aprendizaje Cooperativo*. Trabajo en equipo para aprender y enseñar. (2da. Ed.). México: Trillas.
- Figueroa, V. (2011) La lectura y la escritura en la educación venezolana. Una mirada desde la didáctica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* n.º 17 enero-diciembre, 2011, pp. 103-114. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65221619007>

- Hernández S, Fernández C, Baptista L. (2014) *Metodología de la Investigación*. Sexta edición. McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. De C.V. México D.F.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. [1994]. Traducción de Gloria Vitale. Argentina: Paidós.
- Morales, A. (1997). El mejoramiento de la capacidad para aprender a través de la lectura. *Revista de Psicología de la PUCP*. Vol. 15,2, 1997, 253-277.
- Organización para las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura: UNESCO. (2006). *Mesa redonda ministerial sobre la Educación de Calidad*. <http://portal.unesco.org/education/es/ev.php>- [Consulta: 2017, marzo 25]
- _____ (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. Informe de la Comisión Internacional sobre los futuros de la Educación. Resumen.
- _____ (2022). *Reimaginar nuestro futuro juntos - Un nuevo contrato social para la educación*. Comisión Internacional sobre los Futuros de la educación. Versión en inglés. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>. [Consulta: 2022, abril 28].
- Pérez, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela*. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.
- Piaget, J. (1979). *Seis Estudios de Psicología*. (10ma. Ed.). Barcelona: Editorial Seix Barral, S.A.
- Salcedo, M. (2007). *El Diálogo en Equipo como estrategia metodológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura*. Material mimeografiado.
- Santillana (2007). *Enciclopedia Didáctica*, 5to grado.
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo: Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona. España: Editorial Graó.

- _____ (1994). *Etapas del proceso de lectura*. Barcelona: Ed. Graó.
- Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Revista Virtual Liberabit*. Lima Perú. 11, 49-61. <http://www.redalyc.org/pdf/686/68601107.pdf>
- Tapia J, (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2005, 63-93
- Villasmil Y, Arrieta B. y Fuenmayor De V. (2009). *Análisis de la comprensión lectora y producción escrita de los estudiantes de educación media diversificada y profesional*. En *Multiciencias*, 1(9), 62-69.
- Vygotsky, L. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. [1995] Barcelona: Paidós.
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología Educativa*. (7ª ed.). México: Prentice Hall-Pearson.